



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES  
DO MUNICÍPIO DE MARIALVA**

**CAROLINA DE MOURA DE VASCONCELOS**

**MARINGÁ  
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES  
NO MUNICÍPIO DE MARIALVA**

**CAROLINA DE MOURA DE VASCONCELOS**

**MARINGÁ  
2020**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES NO MUNICÍPIO DE  
MARIALVA**

Dissertação apresentada por Carolina de Moura de Vasconcelos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientador(a):

Prof<sup>(a)</sup>. Dr (a): Telma Adriana Pacífico Martineli

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

V331p

Vasconcelos, Carolina de Moura

Política educacional brasileira e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física : concepções do município de Marialva / Carolina de Moura Vasconcelos. -- Maringá, PR, 2020.

250 f.: il. color., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Política Educacional . 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Educação Física. I. Martineli, Telma Adriana Pacífico, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 379.2

Ademir Henrique dos Santos - CRB-9/1065

CAROLINA DE MOURA DE VASCONCELOS

**POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES NO MUNICÍPIO DE  
MARIALVA**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Telma Adriana Pacifico Martineli (Orientador) –  
UEM

Prof. Dra. Maria José Ferreira Ruiz – UEL – Londrina

Prof. Dr. Carlos Henrique Ferreira Magalhães – UEM

Prof. Dr. Keros Gustavo Mileski - UNINGÁ

Prof. Dra. Rosângela Célia Faustino – UEM (Suplente)

Prof. Dra. Anegleyce Teodoro Rodrigues – UFG – Goiás  
(Suplente)

MARINGÁ, 08 DE MAIO DE 2020.

Dedico este trabalho aos meus queridos pais Carlos e Célia, motivos de minha determinação e felicidade. Por batalharem pela minha educação e serem exemplo de persistência, humildade e força.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por olhar e confortar o meu coração nos momentos difíceis, iluminar e abençoar meu caminho. A sua força e benção, nos momentos bons e ruins, tornaram possível vencer esta etapa.

A construção deste trabalho não seria possível sem o apoio, companheirismo e a ética daqueles que se relacionaram comigo na vida pessoal, profissional e acadêmica. Não posso deixar de agradecer àqueles que tornaram esse caminho mais fácil e possível e que, por muitos momentos, me ergueram em meio a dúvidas e incertezas.

Aos meus pais, Carlos e Célia, guerreiros pelos quais me tornei quem eu sou hoje, dedico o maior agradecimento. A vocês, expresso a minha gratidão por me ensinarem o valor da vida, a importância do amor, do trabalho e comprometimento para realizar qualquer sonho. Sem a luta diária de vocês dois, os meus sonhos, já estabelecidos em minha infância, nunca seriam realizados. Obrigada por darem tudo por mim, por abrirem mão de tantas coisas, a cada ano que deixaram de viajar, de passear e de comprar coisas supérfluas, para me permitirem ter uma formação tão magnífica, sem maiores preocupações e problemas. Se hoje estou neste momento de me tornar mestre, é porque tive os melhores pais do mundo, os quais olharam e, atenciosamente, me lembraram de meus objetivos; agradeço pelos puxões de orelha, pelas cobranças e perguntas: Você já escreveu hoje? Com certeza me aproximaram da linha de chegada, que não é o fim, mas só o começo.

Minha mais profunda gratidão ao meu namorado, Higor, companheiro de estudos e meu parceiro de dança. O seu apoio iluminou meus dias de escrita, mais do que isso, me levantaram em meio ao desânimo e descrença no meu potencial; você acreditou em mim, e por isso, meu muito obrigada. A vida com amor, companheirismo, confiança e arte é transformadora, e com você eu vivo esta vida todos os dias. Vida que me permite olhar para o mundo de forma diferente, buscando por meio da minha escrita, no meu trabalho docente e no meu dia-a-dia, promover uma educação transformadora.

À minha querida orientadora, Telma, não tenho palavras para expressar minha gratidão. Você é mãe, amiga, professora e exemplo de vida, não só para mim, mas para todos os que têm

a sorte de a ter como professora. O seu papel em minha vida, vai muito além deste momento de conquista de finalização deste trabalho, o seu carinho e ternura fizeram parte da construção do meu amor pela Educação Física e, principalmente, pelo meu crescimento acadêmico, que cada vez mais se aproxima do campo educacional. O meu desejo de entender cada vez mais a aprendizagem dos alunos, a construção dos conhecimentos e a organização desses conhecimentos, a partir de um contexto político e econômico, com certeza tem seu dedinho, já que você tem me guiado em cada etapa. Obrigada pela paciência na elaboração da minha dissertação e por me dar a liberdade de expressar minhas opiniões; você é extremamente competente em tudo que faz, sempre muito exigente, mas é esse o segredo do crescimento de todos do nosso grupo. Sem você não seríamos nem metade do que somos hoje.

Não posso deixar de agradecer a todos os membros do grupo GEPPECC, pelos momentos de estudos e debates, os quais ajudaram na construção de minha pesquisa. Aos meus queridos amigos do grupo Laura e Gabriel, agradeço pela ajuda nas coletas de dados; e a nossa maravilhosa Eliane, fica o meu muito obrigada pelas correções, sugestões e indicações de leitura, as quais sustentaram a escrita de grande parte do meu trabalho. Ao professor Carlos que, com seu jeitinho carioca, não deixou de me lembrar a base de sustentação de uma pesquisa materialista e histórico-dialética, com seus puxões de orelha, me fazendo refletir e, juntamente com a minha orientadora, buscar aproximar a nossa pesquisa cada vez mais de uma realidade concreta e objetiva. Também deixo meus agradecimentos para o Bruno e o Gustavo, que com seus conhecimentos participaram junto comigo no processo de formação dos professores de Marialva. Por último, mas não menos importante, meus agradecimentos ficam para o Jorge, que em minha finalização do trabalho me auxiliou na compreensão de uma das categorias de Marx. Aos que não mencionei o nome, deixo os meus agradecimentos e saibam que de alguma forma contribuíram no processo e na minha construção enquanto pesquisadora.

Registro meus agradecimentos, especialmente, aos gestores, professores e à coordenadora de Educação Física de Marialva, por permitirem a realização desta pesquisa e, de braços abertos, me receberem para debates e discussões com relação à BNCC. Meu caminho já trilhado, nesse município, por desventuras da vida se desviou, mas devido à recepção de toda a equipe do município de Marialva, pude matar a saudade, conversar e ajudar a todos aqueles que se disponibilizaram a participar desta pesquisa.



Obrigada a todos os professores que passaram por minha trajetória acadêmica, em especial, os professores Keros Mileski, Maria José e Carlos Henrique, os quais aceitaram compor a banca e contribuir de forma significativa para a finalização deste trabalho. Os tempos são difíceis, mas não posso deixar de valorizar a importância da presença de vocês professores em nossas trajetórias de construção de conhecimentos e consciência crítica, para enxergar a realidade tal como ela é.

Expresso meus sinceros agradecimentos ao Programa de Pós-graduação em Educação da UEM, por dar a oportunidade de ingressar no Mestrado e, mais do que isso, aos professores do programa, que participaram de minha formação direta e indiretamente, nas disciplinas e nos eventos científicos. Não posso deixar de agradecer ao Hugo, por sempre se dispor a nos ajudar, com sua organização, permitiu as nossas viagens a eventos científicos, a entrega e apresentação dos nossos trabalhos na qualificação e na defesa.

Todos foram importantes para este momento e, portanto, agradeço por me apoiarem até a linha de chegada. Este não é o fim, mas só o começo de toda a minha trajetória, cada livro lido, cada palestra, crítica e disciplina, nas quais tive o prazer de abstrair, nos dois anos de pós-graduanda da UEM, construíram conhecimentos que ninguém poderá tirar de mim.

*“Nada de grandioso é feito na vida sem um grande sentimento”.*

(Lev Semionovitch Vigotski)

[...] não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas mas como um conjunto de processos [...]. A cada momento, teremos a consciência de que todos os resultados que obtemos serão necessariamente limitados e estarão condicionados às circunstâncias em que os obtemos [...]. Pois o que hoje reputamos verdadeiro contém também um lado falso, oculto agora mas que virá à luz mais tarde

(Karl Marx e Friedrich Engels).

VASCONCELOS, Carolina de Moura de. **POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONCEPÇÕES DO MUNICÍPIO DE MARIALVA** 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Telma Adriana Pacifico Martineli. Maringá, 2019.

## RESUMO

O objetivo desta investigação é analisar o processo de implementação da política educacional brasileira para a Educação Física no município de Marialva-Pr, no tocante ao que se estabelece no documento normativo da BNCC, a partir das concepções de gestores e professores da área. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, complementada com pesquisa de campo. O seu desenvolvimento ocorreu por meio de estudos e análises de documentos e textos da área da Educação e da Educação Física, no que diz respeito à política educacional, em especial à BNCC, na busca de nos aproximar da realidade da implantação da BNCC nas localidades, bem como contribuir para os desdobramentos desse processo junto aos gestores e professores da área. A pesquisa de campo, realizada no município de Marialva, consistiu em entrevistas, questionários, observações e participações em estudos formativos com a coordenação responsável pela área e 12 professores de Educação Física. Por meio de uma análise crítica, destacamos a origem, a estrutura e a dinâmica do objeto, para que a partir da aparência, pudéssemos chegar a sua essência, em um movimento do real para o ideal. As análises permitiram pontuar categorias de tensões e controvérsias do currículo de Marialva com relação à BNCC, sendo elas: Pressupostos Políticos/ ideológicos, Formação do sujeito, Pressupostos Teóricos/ filosóficos e concepção pedagógica. A partir dos estudos e análises realizados, concluímos que a BNCC, política curricular resultante de uma relação público-privado, reproduz a ideologia neoliberal, na qual o modelo educacional direciona-se ao gerencialismo, com busca de resultados e desempenhos necessários ao mercado de trabalho, bem como a formação unilateral por competências e habilidades; além disso, verificamos a secundarização do ensino, uma vez que abordagem da educação física no documento converge com esses princípios neoliberais. Diferentemente da política para a educação nacional, no que concerne à especificidade do currículo e da concepção pedagógica, mesmo no contexto do neoliberalismo, Marialva posiciona-se no campo da crítica, ao subsidiar-se no materialismo histórico, representado pela Teoria Histórico-Cultural; tal postura mais crítica resulta de lutas sociais, ainda que com alguns limites, e se traduz na formação de um sujeito na totalidade de suas capacidades produtivas. As Diretrizes Curriculares da Educação Física do município voltam-se à formação onilateral, por meio de conceitos científicos e a mediação do professor. Para além do que estabelecem as Diretrizes, o posicionamento inicial da coordenadora converge com a concepção crítica para a educação física, enquanto alguns professores são contraditórios em seus posicionamentos. Entretanto, após os estudos e formações de caráter comparativo e crítico, esses professores mostraram-se contrários à concepção adotada pela BNCC, em seus depoimentos e nas manifestações e respostas apresentadas. Os professores e a coordenadora da Educação Física de Marialva-PR possuem uma tendência de adequar-se às obrigatoriedades normativas da BNCC, porém sustentam a concepção histórico-cultural, de maneira que seus processos de ensino e avaliação contrariam as concepções intrínsecas na BNCC.

**Palavras-chave:** Política educacional; Base Nacional Comum Curricular; Educação Física.

VASCONCELOS, Carolina de Moura de. **BRAZILIAN EDUCATIONAL POLICY AND THE COMMON CORE CURRICULUM FOR PHYSICAL EDUCATION: CONCEPTIONS FROM THE CITY OF MARIALVA** 143p. Dissertation (Master's Degree in Education) – State University of Maringá. Advisor: Telma Adriana Pacifico Martineli. Maringá, 2019.

## ABSTRACT

This research aims to review the process of implementing the Brazilian educational policy for Physical Educational in the city of Marialva, state of Paraná, with regards to what is established in the Brazilian Common Core Curriculum (BNCC), based on the conceptions of directors and professors in the field. This is a bibliographical and documentary research complemented by field research. The research was developed through studies and reviews of documents and texts within the fields of Education and Physical Education pertaining to the educational policy, especially to the BNCC, while trying to bring us closer to the reality of the BNCC implementation in local areas, as well as contributing to the unfolding of this process with directors and teachers in the area. The field research performed in the city of Marialva consisted of interviews, questionnaires, observations and participations in formative studies along with the coordinator in charge of the area and 12 Physical Education teachers. Through critical analysis we've highlighted the origin, structure and the dynamics of the object, so that by starting from its appearance we could reach its essence while in a move from the real to the ideal thing. The analyses enabled the listing of tension and controversy categories in the curriculum from Marialva against the BNCC, namely: Philosophical/Theoretical Assumptions, subject formation, teaching process, object of knowledge, ideological/political assumptions and content. Based on the studies and analyses performed, we've reached the conclusion that the BNCC, a curriculum policy that resulted from a public-private relation, reproduces the neoliberal ideology where the educational pattern is oriented towards managerialism, in search of results and performances that are needed in the labor market, as well as a unilateral formation through skills and abilities; besides, we witnessed the secundarization of teaching, given that the approach for physical education in the document converges with the same liberal principles. Unlike the national education policy when it comes to the specificity of the curriculum and pedagogical conception, even in the context of neoliberalism, the city of Marialva stands in the field of criticism by drawing on the historical materialism represented by the Historical-Cultural Theory; this more critical stance results from social struggles, albeit with some limits, and it is translated in the formation of a subject in all their productive capacities. The Curriculum Guidelines for Physical Education in the city focus on one-sided formation, through scientific concepts and the mediation of the teacher. Beyond what the Guidelines establish, the coordinator's initial stance converges with the critical conception for Physical Education, while some teachers are contradictory in their opinions. However, after comparative and critical studies and formation, those same teachers were contrary to the conception adopted by the BNCC, within their testimonies and through the manifestations and answers given. The Physical Education teachers and coordinator of Marialva, state of Paraná, have a tendency to adjust themselves to the normative requirements of the BNCC, while maintaining the historical-cultural conception in a way that their teaching and evaluation processes contradict the intrinsic conceptions in the BNCC.

**Keywords:** National policy; Brazilian National Core Curriculum; Physical Education.

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>ABdC</b>	Associação Brasileira de Currículo
<b>AGEE</b>	Agenda Globalmente Estruturada para Educação
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAAE</b>	Certificado de apresentação para Apreciação Ética
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CEED</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CMEI</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEPAL</b>	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>CONSED</b>	Conselho Nacional de Secretários de Educação
<b>CNPQ</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CTNP</b>	Companhia de Terras do Norte do Paraná
<b>DCNS</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EDUFESC</b>	Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Formação Profissional
<b>EMBRAPA</b>	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
<b>EMBRATER</b>	Empresa Brasileira de Assistência Técnica Extensão Rural
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FIG</b>	Federação Internacional de Ginástica
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FIES</b>	Programa de Financiamento Estudantil

<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>FUNDESCOLA</b>	Fundo de Fortalecimento da Escola
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>GEFAC</b>	Grupo de Pesquisa Educação Física, Arte e Cultura
<b>GEPPECC</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDHM</b>	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPARDES</b>	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>LDB / LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LGBT's</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MBNC</b>	Movimento pela Base Nacional Comum
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN's</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Programa de Desenvolvimento Educacional
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PEC</b>	Proposta de Emenda Constitucional
<b>PIBIC</b>	Programa de Iniciação Científica
<b>PLP</b>	Projeto de Lei Complementar
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PMDB</b>	Partido Movimento Democrático Brasileiro

<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PP's</b>	Proposta Pedagógica
<b>PPP's</b>	Proposta Política Pedagógica
<b>PR</b>	Paraná
<b>PREAL</b>	Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>PSDB</b>	Partido da Social Democracia Brasileira
<b>PT</b>	Partido dos Trabalhadores
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica
<b>SEED</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SP</b>	São Paulo
<b>THC</b>	Teoria Histórico-Cultural
<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UERJ</b>	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNCME</b>	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Vivência da Atividade Circense “Tecido” com as crianças da Educação Infantil...	31
<b>Figura 2.</b> Apresentação realizada para as turmas, referente ao conteúdo "Circo" .....	32
<b>Figura 3.</b> Criação coreográfica de um espetáculo de circo com crianças da Educação Infantil .....	32
<b>Figura 4.</b> Típica família de pioneiros .....	43
<b>Figura 5.</b> Funcionários da CTNP .....	45
<b>Figura 6.</b> Anúncio destacando a fertilidade do solo do Norte do Paraná, publicado na Revista "Pioneira", 1948.....	46
<b>Figura 7.</b> Escolas Rurais do Município de Marialva – Pr.....	48
<b>Figura 8.</b> Escolas Municipais de Marialva .....	52
<b>Figura 9.</b> Sujeitos do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.....	145
<b>Figura 10.</b> Experiência Pedagógica "Ginástica" - Sistemas Muscular .....	191
<b>Figura 11.</b> Experiência Pedagógica "Ginástica" - Sistemas Muscular 2 .....	191
<b>Figura 12.</b> Experiência Pedagógica "Ginástica" - Ginástica Acrobática.....	192
<b>Figura 13.</b> Experiência Pedagógica "Ginástica" - Ginástica Rítmica.....	192



## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1.** Comparação entre os anos de 2014 e 2018 com relação ao número de matrículas do nível pré-escolar da educação infantil .....58
- Gráfico 2.** Série histórica do número de matrículas de 2010 a 2018, na educação infantil....59
- Gráfico 3.** Comparação da taxa de escolarização do ensino fundamental, nos municípios da microrregião Maringá .....60
- Gráfico 4.** Relação da formação continuada dos professores de Marialva.....98

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Estabelecimento de Ensino nos Ensinos Regular, Especial e EJA - 2018.....	51
<b>Tabela 2.</b> Currículo do 1º e 2º ano da Educação Física .....	68
<b>Tabela 3.</b> Currículo do 3º ano da Educação Física .....	72
<b>Tabela 4.</b> Estrutura da Base Nacional Comum Curricular .....	82

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Competências gerais da BNCC .....	82
<b>Quadro 2.</b> Competências a serem desenvolvidas na Educação Física .....	87
<b>Quadro 3.</b> Organização da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular 2018 .....	88
<b>Quadro 4.</b> Unidades Temáticas da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental .....	89
<b>Quadro 6.</b> Eixos de conteúdos para a Educação Física nos PCN's .....	177
<b>Quadro 7.</b> Comparação dos conteúdos da BNCC com as bases documentais e práticas do município de Marialva.....	182
<b>Quadro 5.</b> Comparação dos elementos da BNCC com as bases documentais e práticas do município de Marialva.....	193

## GLOSSÁRIO

**Conhecimento da  
Educação Física**

Ao tratar esse termo com relação a BNCC e o currículo de Marialva-PR, me refiro ao conhecimento determinado por estes documentos a ser aprendido ou apropriado, a partir das aulas de Educação Física.

**Unidade Temática**

Neste trabalho consideramos como sinônimo de conteúdo. Na compreensão de um conjunto de tópicos, abrangidos em determinado assunto. Assim, na especificidade da Educação Física, os conteúdos serão os componentes do conhecimento da Educação Física. Ex. Jogo, Brincadeira, Esporte, Dança, Ginástica, e etc.

**Objeto do  
conhecimento**

São os conteúdos específicos das Unidades Temáticas. Por exemplo: Jogos populares, Ginástica Geral, Danças Folclórica, e etc.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	24
<b>1. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE MARIALVA..</b>	<b>42</b>
1.1. A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MARIALVA .....	42
1.2. A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS E ESCOLAS FORMAIS NO MUNICÍPIO DE MARIALVA E SUAS FINALIDADES SOCIAIS E ECONÔMICAS.....	47
1.3. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES DO PNE 2014-2024.....	53
1.4. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MARIALVA-PR E SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR .....	62
1.5. CURRÍCULO, PROJETO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE MARIALVA-PR .....	65
<b>1.5.1. O processo histórico de inserção da Educação Física no município.....</b>	<b>65</b>
<b>1.5.2. As Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Marialva-PR .....</b>	<b>66</b>
<b>2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTO, CONCEPÇÕES E DESDOBRAMENTOS na EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>75</b>
2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS .....	75
2.2. A BNCC E SEUS FUNDAMENTOS curriculares .....	81
2.3. A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	85
<b>2.3.1. Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....</b>	<b>89</b>
2.4. PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC.....	92
<b>3. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE MARIALVA-PR: POSICIONAMENTOS DIANTE DA BNCC .....</b>	<b>97</b>
3.1. OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA CIDADE DE MARIALVA - PR: QUEM SÃO?.....	97
3.2. CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DA COORDENAÇÃO DE MARIALVA-PR ACERCA DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO.....	99

<b>3.2.1. As Diretrizes Curriculares da Educação Física (2017): Um olhar da coordenação e dos professores da Educação Física .....</b>	<b>99</b>
<b>3.2.2. Um olhar dos professores sobre a concepção pedagógica .....</b>	<b>106</b>
<b>3.3. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE MARILVA-PR ACERCA DA BNCC .....</b>	<b>112</b>
<b>3.3.1. Coordenação e os professores de Educação Física: aproximações e participação no processo de implementação da BNCC .....</b>	<b>113</b>
<b>3.3.2. Processo formativo dos professores de Educação Física de Marialva-PR: o grupo GEPPEC e os professores como sujeitos ativos na implementação da BNCC.....</b>	<b>119</b>
<b>4. PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS NA ELABORAÇÃO CURRICULAR NACIONAL E MUNICIPAL.....</b>	<b>129</b>
<b>4.1. O POSICIONAMENTO CONSERVADOR E OS MOVIMENTOS CRÍTICOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL: INFLUÊNCIAS NA BNCC E MARIALVA EM DESTAQUE.....</b>	<b>129</b>
<b>4.1.1. A construção de um pensamento conservador e suas influências na BNCC.....</b>	<b>131</b>
<b>4.1.2. Movimento crítico e suas possíveis relações com as Diretrizes Curriculares de Marialva-PR .....</b>	<b>137</b>
<b>4.1.3. Contexto de elaboração da BNCC: conformação a uma AGEE .....</b>	<b>140</b>
<b>4.1.4. Repercussões da política neoliberal no Paraná: Caminhos contrários da BNCC? .....</b>	<b>147</b>
<b>5. A POLÍTICA E AÇÃO PEDAGÓGICA NACIONAL E MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA .....</b>	<b>154</b>
<b>5.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS/FILOSÓFICOS: CONTRAPOSIÇÕES ENTRE BNCC E O MUNICÍPIO DE MARIALVA-PR.....</b>	<b>154</b>
<b>5.1.2. Bases positivistas do Construtivismo: Marialva-PR em contraposição a formação por habilidades da BNCC .....</b>	<b>162</b>
<b>5.1.3. Educação Física como movimento: Praxiologia Motriz em discussão na BNCC e na Proposta Curricular de Marialva .....</b>	<b>166</b>

<b>5.1.4. A Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições no desenvolvimento humano: práticas pedagógicas do município de Marialva .....</b>	<b>169</b>
<b>5.2. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRAPONTO ENTRE BNCC E MARIALVA-PR .....</b>	<b>175</b>
<b>5.2.1 A concepção crítico-superadora: o conhecimento da Educação Física como cultura corporal.....</b>	<b>180</b>
<b>5.2.2. A concepção crítico-emancipatória: o conhecimento da Educação Física como cultura corporal do movimento .....</b>	<b>182</b>
<b>5.3. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: CONTINUIDADES DE UMA LINHA CRÍTICA?.....</b>	<b>186</b>
<b>5.3.1. Posicionamentos nas fases iniciais de implementação da BNCC em Marialva-Pr: parcas e necessárias resistências .....</b>	<b>193</b>
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	 <b>197</b>
 <b>REFERÊNCIAS .....</b>	 <b>204</b>
 <b>APÊNDICES.....</b>	 <b>220</b>
<b>APÊNDICE 1 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO MUNICÍPIO .....</b>	<b>221</b>
<b>APÊNDICE 3 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (PROFESSORES).....</b>	<b>222</b>
<b>APÊNDICE 4 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (COORDENADORA) .....</b>	<b>224</b>
<b>APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>226</b>
<b>APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>228</b>
<b>APÊNDICE 7 – ENCONTRO FORMATIVO I .....</b>	<b>230</b>
<b>APÊNDICE 8 – ENCONTRO FORMATIVO II .....</b>	<b>232</b>
<b>APÊNDICE 9 – ENCONTRO FORMATIVO III.....</b>	<b>234</b>

## INTRODUÇÃO

O objeto desta investigação é a política educacional brasileira, especificamente, as disposições curriculares e pedagógicas para a área da Educação Física, no âmbito municipal, bem como as adequações às normatizações da BNCC. Compreender esse objeto, em sua estrutura e dinâmica, pressupõe apreender a totalidade do objeto, com suas contradições e incoerências. Desse modo, pressupõe considerar a conjuntura social, política e econômica, a partir dos anos de 1990, momento da propagação de uma concepção de homem, necessária ao desenvolvimento econômico em tempos de mudanças ideológicas.

Esta investigação está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de Políticas e Gestão em Educação, e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC).

A objetivação desta pesquisa na área da Educação e na linha de Políticas Públicas para a Educação é decorrente de um processo de estudos iniciados durante a minha graduação em Educação Física. Ao ingressar no Grupo de Pesquisa em Educação Física, Arte e Cultura (GEFAC), pude desenvolver estudos relacionados às concepções pedagógicas e aos processos de ensino-aprendizagem. Essas investigações permitiram o desenvolvimento de uma pesquisa no Programa de Iniciação Científica (PIBIC), em 2016, com o Projeto de pesquisa intitulado “A formação do conceito na teoria de L.S. Vigotski: contribuições para o ensino da ginástica na Educação Física escolar”<sup>1</sup>. O seu objetivo consistia em compreender a concepção de conceito espontâneo e científico, com base na teoria de Vigotski, com vistas a contribuir para o ensino da ginástica na Educação Física. Como continuidade dessa pesquisa, desenvolvi um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino da Educação Física: A Ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental” (VASCONCELOS, 2017), no qual busquei sistematizar o conteúdo ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental em ciclos de escolarização, a partir das apropriações da Teoria Histórico-Cultural<sup>2</sup> nas pesquisas anteriores. Ao sistematizar o ensino da Educação Física, comecei a dedicar-me aos estudos de currículo, o que fez com que me aproximasse da BNCC,

---

<sup>1</sup> PIBIC desenvolvido sob o processo número 2448/2015.

<sup>2</sup> Teoria da Psicologia produzida no contexto pós-revolucionário nas lutas intrincadas na União Soviética, elaborada por Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979). Debateremos, posteriormente sobre a teoria e seus fundamentos no capítulo 1.



já que no mesmo ano de elaboração e conclusão do trabalho, a publicação final da BNCC foi efetivada.

Considerando a experiência de iniciação científica e a elaboração do TCC como marco inicial do meu percurso enquanto pesquisadora, ao ingressar na Pós-Graduação, tive a oportunidade de dar continuidade aos estudos relacionados à BNCC, assim como aprofundar a compreensão sobre os aspectos políticos e ideológicos, no que tange à educação e, em particular, à Educação Física para o Ensino Fundamental, para além da especificidade da Ginástica. A minha trajetória acadêmica esteve apoiada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, por isso as análises da pesquisa são fundamentadas no materialismo histórico<sup>3</sup>, uma vez que essas teorias permitem a compreensão da realidade em sua essência, com suas múltiplas determinações, sejam elas históricas, políticas, econômicas e/ou culturais.

Assim, partimos da compreensão de que são necessárias políticas públicas para a área da educação e da Educação Física, pautadas em um referencial crítico, o que possibilitará um currículo e atividade de ensino com vistas ao desenvolvimento humano e à apropriação dos elementos da cultura corporal. Entre as iniciativas de teorizações e proposições, desenvolvidas no campo acadêmico-científico, que caminham nessa linha, é possível citar referências da Educação Física como Taffarel (2016), Mello (2014), entre outros. Mas, para além dessas referências, há grupos<sup>4</sup> de pesquisa que se dedicam ao estudo e sistematização dos conhecimentos da Educação Física, em uma perspectiva crítica. Destaco o “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal” (GEPPECC), da UEM, no qual esta pesquisa se insere; esse grupo de pesquisa tem como foco as políticas educacionais e as concepções pedagógicas, especificamente nas manifestações da cultura corporal, fundamentando-se no Materialismo Histórico e na Teoria Histórico-Cultural.

O processo de consolidação desse grupo<sup>5</sup> ocorreu em meio a elaboração e aprovação da BNCC. A estruturação da BNCC já estava prevista no Art. 210 da Constituição de 1988, a qual

---

<sup>3</sup> O Materialismo-Histórico foi desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) na perspectiva de superar o idealismo e o próprio materialismo da época. No estudo da história e das relações materiais dos homens, Marx e Engels realizaram a ruptura do pensamento de teóricos como Hegel (1770-1831), Feurbach (1804-1872) e Proudhon (1809-1865). No materialismo-histórico, as explicações para as questões postas na sociedade são encontradas na práxis material dos homens (SOUZA; DOMINGUES, 2009).

<sup>4</sup> No Brasil, alguns destes grupos são: “Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer” (UFBA); “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal” (UEM); “Educação Física, Arte e Cultura” (UEM); “Grupo de estudos e pesquisas em Educação Física, teoria social e educação” (UFG); “Corpo, Cultura e sociedade” (IFSP); “Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação” (FEBAVE); Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física” (UESC); “Marxismo, atividade lúdica e educação” (UEM); e “Sociedade, Cultura e Formação Humana” (UFG).

<sup>5</sup> O GEPPECC foi criado a partir da necessidade de delimitar o campo das políticas educacionais, da política educacional e seus fundamentos, na especificidade da Educação Física, associado ao GEFAC, já consolidado na comunidade científico, com seu foco na arte, cultura e cultura corporal.

determinava que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 109). Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996)<sup>6</sup> trouxe a questão novamente à tona, atendida em 1997, pela elaboração dos PCN’s (BRASIL, 1997). Entretanto, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação - DCN’s (BRASIL, 2001), tornou-se necessária a estruturação de um novo currículo. Essas diretrizes

[...] caracterizam-se como conjuntos articulados de princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos (BRASIL, 2001, p. 7).

Por isso, tornou-se necessária a estruturação de um novo currículo, que atendesse aos princípios e critérios dessa nova diretriz, principalmente com relação a avaliações e organizações de planejamento. Entretanto, esta nova elaboração curricular só foi realizada após as discussões iniciadas em 2005 sobre a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), que resultou na discussão da nova elaboração curricular em 2013, com a criação do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC)<sup>7</sup> (BERNARDI, L. M; UCZAK, L. H; ROSSI, 2018).

Nesse processo, as propostas preliminares da BNCC foram elaboradas em 2015 e 2016, ao passo que sua versão final foi publicada e enviada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 06 de abril de 2017; por sua vez, o Conselho promoveu audiências para a discussão sobre o documento nas regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste, no mesmo ano. As audiências foram um tanto controversas e muitas das questões discutidas e das críticas apontadas foram desconsideradas na elaboração do documento final. Por outro lado, o tempo restrito dedicado a essas discussões impossibilitou a participação, o estudo e a análise efetiva da proposta curricular apresentada no documento da Base (BITTENCOURT, 2017).

A realidade do município de Marialva-PR expressa tal afirmação, pois ao ingressar como professora de Educação Física na Prefeitura de Marialva, em 2017, pude conhecer a concepção pedagógica assumida por este município, por meio das Diretrizes Curriculares para a Educação Física, do plano de carreira, da organização curricular, da formação continuada e

---

<sup>6</sup> Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

<sup>7</sup>O MBNC é um grupo empresarial que foi patrocinado pela Fundação Lemann e teve um forte papel junto às instituições públicas no direcionamento da BNCC.

das ações dos professores. Além do posicionamento baseado em uma teoria crítica, o que despertou atenção foi o fato de os professores junto a coordenadora de Educação Física de Marialva reunirem-se mensalmente para o estudo e discussão da Teoria Histórico-Cultural, a fim de definir como desenvolver o processo de ensino dentro desta perspectiva, desde o currículo e o planejamento até a ação docente em sala de aula. Nessa experiência, tive a oportunidade de ministrar um curso sobre ginástica, bem como estudar com os professores aspectos sobre a formação de conceitos, planejamento pedagógico e currículo sobre este conteúdo, a partir desse referencial teórico, com base nos estudos já desenvolvidos no processo de iniciação científica da graduação. Nesse momento, em que atuava como professora em Marialva, a BNCC (BRASIL, 2017) já havia sido aprovada e homologada, mas em um processo distanciado da realidade, da participação docente e da gestão escolar.

Em sua versão final, a BNCC (BRASIL, 2017) estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas por todos os estudantes, ao longo da escolaridade básica. A Base orienta-se “[...] pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2013, p. 7). Para garantir a formação integral, a BNCC propõe a formação de competências gerais a serem consideradas em todas as áreas, mas também a formação de competências e objetivos de aprendizagem específicos para cada área.

A Educação Física, componente curricular da Educação Básica, foi considerada na BNCC como parte da área de Linguagem, juntamente com a Língua Portuguesa, a Arte e, nos anos finais do Ensino Fundamental, a Língua Inglesa, de modo que a BNCC apresentou suas competências específicas, objetivos de aprendizagens e unidades temáticas.

Desde as suas versões preliminares, a BNCC já recebia fortes críticas de autores envolvidos com a pesquisa, na área da Educação Física, a citar: “A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos” (NEIRA; JUNIOR, 2016); “Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco” (MOREIRA *ET. AL*, 2016); “Base Nacional Comum Curricular para área de Linguagens e o componente curricular Educação Física” (RODRIGUEZ, 2016); “Corpos resistentes produtores de culturas corporais, haverá lugar na Base Nacional Comum” (ARROYO, 2016); “Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do ensino” (RUFINO; NETO, 2016). Mesmo que as versões preliminares do documento tenham recebido críticas relacionadas à definição e à compreensão da Educação Física, o estabelecimento de competências e objetivos de aprendizagens, que se voltam ao

desenvolvimento de habilidades foi mantido até a versão final do documento, aprovada em 2017.

No documento da BNCC, um dos tópicos é dedicado a tratar do “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC” (BRASIL, 2017), na perspectiva da estruturação de um currículo que supere as desigualdades educacionais, respeite a diversidade e busque a equidade. Assim, “[...] a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2017, p. 16). Esse tópico estabelece que a implantação da BNCC depende de um regime de colaboração entre os estados, municípios e entre as escolas, que juntos

[...] terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (BRASIL, 2017, p. 20).

A permanência e a sustentabilidade da BNCC, segundo o próprio documento, dependem de um fortalecimento técnico e pedagógico das redes de ensino, efetivado pelas ações do MEC, em parceria com o CONSED e UNDINE<sup>8</sup> (BRASIL, 2017). Portanto, cabe aos entes federados, isto é, ao Distrito Federal, Estados e Municípios reformular e adequar seus currículos aos objetivos e concepção educacional em conformidade com o proposto na BNCC.

Para dar prosseguimento ao processo, o CNE aprovou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, a qual determina que, com a finalização da BNCC e para atender os objetivos determinados nesse documento, as instituições e redes de ensino devem realizar os ajustes necessários em seus currículos, no máximo até o início do ano de 2020. O MEC deve, em conjunto com os sistemas de ensino, promover instrumentos para a adaptação dos educadores ao novo documento. Além disso, as reformulações e adequações dos documentos curriculares estaduais, a partir das orientações da BNCC, são a base de elaboração dos currículos municipais. Na especificidade do Estado do Paraná, os municípios estão na etapa de formação e (re)elaboração curricular, a partir das determinações da BNCC.

O processo de implementação da BNCC, com base no Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), consiste na Estruturação da governação de implementação, Estudo das Referências Curriculares, (Re)elaboração Curricular, Formação

---

<sup>8</sup> O Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados do Distrito Federal. Já, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) é uma associação civil sem fins lucrativos, com sede em Brasília /DF, na qual reúne gestores de 5.570 municípios brasileiros.

Continuada para os novos currículos, Revisão dos Projetos Pedagógicos – PPs, Materiais Didáticos e Avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Todavia, neste trabalho, analisaremos a implementação da BNCC, tendo como base o Estudo das Referências Curriculares, da (Re) elaboração Curricular e a Formação Continuada, ou seja, focalizaremos o estudo do documento da BNCC, a reestruturação curricular estadual e municipal, além das formações realizadas para nortear o trabalho com o novo currículo elaborado nos estados e municípios. Os ajustes devem ser realizados para o cumprimento do prazo máximo de 2020 estabelecido pelo CNE/CP nº 2/2017.

Nessa conjuntura, entre os anos de 2016 e 2018, o grupo GEPPECC desenvolveu estudos e pesquisas sobre as transformações na política educacional brasileira, em tempo de temerosas mudanças na política nacional, bem como acerca da problemática que envolvia as versões preliminares e a versão final da BNCC. Os resultados dessas pesquisas foram socializados em forma de artigos junto à comunidade científica, entre eles citamos: “Educação Física e esporte na Base Nacional Comum Curricular(BNCC): análise à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural” (FAXINA, 2018); “Concepção Pedagógica e Curricular para o Esporte na Base Nacional Comum Curricular” (MARTINELI; VASCONCELOS; ALMEIDA, 2018); “Apropriações da teoria histórico-cultural na Educação Física”(ALMEIDA; MARTINELI, 2018); “A Dança na Base Nacional Comum Curricular da Educação Física: apontamentos para uma nova perspectiva Iniciativas de proposições pedagógicas” (SILVEIRA, 2018); “O futsal na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: possibilidades pedagógicas e político-educativas” (CRUZ, 2018).

A partir de 2019, as investigações do grupo voltaram-se às novas fases da política educacional brasileira, em especial a fase de implementação da BNCC, conforme previsto para adequação dos currículos e adaptação dos professores às novas disposições curriculares. Todas essas experiências e a problemática em torno da BNCC, de suas concepções e contexto, desencadearam a necessidade de investigar especificamente a fase de implementação da BNCC, em particular, das etapas de Estudo das Referências Curriculares, da (Re) elaboração Curricular e a Formação Continuada; mais do que isso, percebi a necessidade de analisar esse processo no município de Marialva que, antes das determinações da BNCC, posicionava-se em uma concepção crítica de currículo. O *lócus* de nossa investigação, portanto, é o município de Marialva-PR

Em meio às críticas e participação limitada de professores e gestores dos municípios na elaboração da BNCC, é necessário apreender as suas percepções acerca desse documento normativo, os tensionamentos, dificuldades e alternativas no processo de implementação da

Base Curricular nos municípios, em particular no município de Marialva – PR, foco de nossa pesquisa. Marialva-PR, situada geograficamente na região norte central paranaense, próxima aos municípios de Sarandi-PR e Mandaguari-PR, possui uma população de 35.180 habitantes, sendo que 7.978<sup>9</sup> corresponde a estudantes em todos os níveis de ensino. Desse modo, entendemos que a realização da pesquisa, nesse município, possibilita apreender esse processo de adequação e reformulação, a partir da realidade local e dos professores e gestores, nos quais de fato, desenvolverão essa proposta nas escolas.

O foco nos anos iniciais do Ensino Fundamental é relevante, pois, ao analisar a política local e os processos de reformulações curriculares nos municípios, percebemos que o alcance de ações e modificações de cada município só dizem respeito à educação das crianças pertencentes a esses cinco (5) anos da educação, por corresponder a etapa do ensino responsável pela base educacional.

A minha realidade e experiência de vida mostram a importância do acesso e apropriação dos elementos da cultura corporal anos iniciais. Aos 6 anos pude ter acesso à prática da “Ginástica”, por meio de um Projeto de Extensão da UEM, o qual me permitiu desenvolver funções psíquicas superiores, como atenção, memória, imaginação, entre outras, além de funções da esfera física e motriz, como força, flexibilidade, coordenação motora, e etc. Projetos sociais e iniciativas da Universidade Pública me permitiram viver a arte e desenvolver uma capacidade criadora, em meus primeiros anos de escolarização, pois pude participar de projetos de atletismo, dança, ginástica e circo. A apropriação de conceitos, principalmente da ginástica, nessa etapa da minha vida, favoreceu o meu desenvolvimento humano, a apreensão da técnica, a possibilidade de criações coreográficas e o trabalho com a imaginação, de forma que tornaram a minha educação rica em conhecimentos não apenas científicos, mas artísticos e culturais. Essas experiências e vivências possibilitaram uma aproximação do ensino das manifestações da cultura corporal, de maneira que pude ingressar na Educação Física e estudar as possibilidades e contribuições do ensino da cultura corporal, por meio de um projeto político pedagógico e curricular que favoreça o desenvolvimento pleno dos estudantes. Minha bagagem artística iniciou-se aos 6 anos, mas não terminou, pois tive acesso às atividades circenses, bem

---

<sup>9</sup> Matrículas na creche (alunos): 745/ Matrículas na Pré-escola (alunos): 1.030/ Matrículas no Ensino Fundamental (alunos): 4.425/ Matrículas no Ensino Médio (alunos): 1.280/ Matrícula na Educação Profissional (alunos): 29/ Matrículas na Educação Especial (alunos): 146/ Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (alunos): 146 (IPARDES, 2019).

como, durante a graduação em Educação Física pude conhecer culturas de outros países, como no caso da Gymnastrada<sup>10</sup>.

Enquanto professora e artista, participei e produzi a arte por meio de espetáculos, amostras, eventos e competições. Ademais, transmiti esses conhecimentos por onde passei, seja em instituições esportivas, artísticas e de lazer, seja na escola. Na escola onde atuo, tenho promovido atividades, as quais possibilitam o desenvolvimento humano, em aspectos culturais, artísticos, técnicos e científicos. O trabalho que trago como exemplo para o estudo é a realização de atividades com as crianças de 4 e 5 anos do CMEI, a partir do conteúdo circo. A escolha do desenvolvimento deste conteúdo nas aulas, apoiou-se nas Atividades Rítmicas e Expressivas, conteúdo presente no currículo da educação infantil do município de Maringá-PR. As questões artísticas e culturais trazidas no decorrer das aulas, foram valorizadas pelo projeto político pedagógico elaborado pela escola, que previa a realização de projetos, cujo o objetivo estavam na apropriação dos elementos culturais e artísticos dos conteúdos desenvolvidos nas aulas. Durante as aulas, desenvolvi momentos de apropriação das artes circenses, tendo em vista a compreensão a respeito dos artistas, da estrutura e da cultura de vida do circo. Os alunos não só vivenciaram as diversas manifestações do circo, como também assistiram apresentações e passaram por um processo de criação de um espetáculo de circo. As imagens seguir são demonstrações das aulas desenvolvidas com os alunos.

**Figura 1.** Vivência da Atividade Circense “Tecido” com as crianças da Educação Infantil



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

<sup>10</sup> A Gymnastrada é o maior evento de ginástica não competitiva do mundo, consistindo em um evento oficial da Federação Internacional de Ginástica (FIG), para a ginástica geral. A Gymnastrada, conta com a participação de grupos do mundo inteiro, no qual se encontram a cada quatro anos para a realização das apresentações, trocar informações sobre os trabalhos desenvolvidos e discutir esta modalidade não competitiva. Já, foram realizados 16 edições deste evento, sendo que sua última edição foi realizada em 2019 na Áustria.

**Figura 2.** Apresentação realizada para as turmas, referente ao conteúdo "Circo"



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).

A partir das aulas de circo e das apresentações de demonstração de algumas das manifestações dos circo, os alunos construíram uma coreografia junto a professora, afim de desenvolver as funções psicológicas superiores, como criatividade, imaginação e memória. Além, de sintetizar os conteúdos aprendidos nesse bimestre em uma apresentação para os pais e colegas. Como pode ser visto na figura a baixo:

**Figura 3.** Criação coreográfica de um espetáculo de circo com crianças da Educação Infantil



**Fonte:** Arquivo pessoal da autora (2019).



As imagens mostram que a escola é um espaço que pode favorecer a apropriação da cultura, por meio de um currículo, que contemple a riqueza artística, cultural e científica das práticas da cultura corporal. Por isso, a relevância desta pesquisa, que analisa um campo ainda pouco pesquisado, no que concerne ao processo de adequações curriculares à BNCC; é importante no sentido de analisar se os novos currículos promoverão o desenvolvimento humano e tornarão possível este espaço de acesso à cultura e à arte ou se limitarão a vivências superficiais e descontextualizadas. Esta pesquisa é relevante também, por conta da possibilidade de registrar e analisar o processo de elaboração curricular, tendo em vista que o cerne da pesquisa está na aproximação da realidade escolar, de forma que permite acompanhar o desenvolvimento do processo de elaboração e implementação de um novo currículo nacional, na realidade dos municípios, em particular de Marialva-PR.

Dadas as condições gerais da educação brasileira, tanto em termos materiais e estruturais quanto de formação de professores e de organização pedagógica das escolas, bem como o processo político complexo e controverso da elaboração e finalização do documento, pressupõe-se, a partir de experiências históricas dessa feita, que a implementação da BNCC pode também ser complexa. Tal suposição se justifica em face das concepções presentes no documento, na especificidade da Educação Física, em contradição às concepções presentes em muitos dos municípios que, desde o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, estavam em processo de organização curricular e pedagógica, com base na gestão democrática e participação coletiva. Outra razão são as concepções e convicções políticas, de perspectiva mais crítica, oriundas das experiências acumuladas pelos professores.

Portanto, esta pesquisa se justifica pela necessidade de aprofundar os estudos da comunidade científica e do GEPPECC sobre a política educacional brasileira recente, em especial para o componente curricular Educação Física, na fase de (re) elaboração curricular dos estados e municípios às normativas da BNCC, bem como suas implicações políticas, buscando elucidar os seguintes questionamentos: Como ocorreu o processo histórico e político e quais os pressupostos teóricos que orientam a política curricular do município de Marialva-PR? Quais os fundamentos político-ideológicos e pedagógicos orientam a proposta curricular para a Educação Física na BNCC e suas determinações históricas? Quais as aproximações e os distanciamentos entre as duas propostas curriculares, com base em fontes documentais e visão dos professores e coordenadora da Educação Física do município?

A partir dessas questões, constituiu-se a problemática central e norteadora desta investigação, a saber: Como ocorreu o processo de adequação do município de Marialva-PR à

política educacional brasileira para a Educação Física, no tocante ao que se estabelece no documento normativo da BNCC?

Para responder a tais questões, partimos da hipótese de que, orientada por uma agenda para a educação, a política educacional brasileira fundamenta-se em uma perspectiva teórico-ideológica neoliberal, com reflexos na Educação Física, concomitante a avanços do pensamento conservador/ reacionário na área e a elaboração e aprovação da BNCC. Na contramão dessa realidade, percebemos atividades emancipadoras e de resistência, que encontraram espaço em decorrência de um processo político mais democrático e estavam em processo de construção em polos como o município de Marialva-PR, cuja proposta curricular e pedagógica se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural da Escola de Vigotski; entretanto, essas atividades emancipadoras estão em risco, frente à concepção de educação, às finalidades da educação e aos fundamentos curriculares e pedagógicos propostos na BNCC, em um momento político antidemocrático.

A fim de estudar e avançar na compreensão da problemática e buscar caminhos e alternativas frente a essa realidade complexa, a pesquisa objetiva analisar o processo de adequação do município de Marialva-PR à política educacional brasileira para a Educação Física, no tocante ao que se estabelece no documento normativo da BNCC.

Para tanto, buscamos analisar a política educacional de Marialva-PR, no que se refere a especificidade da Educação Física e suas concepções, a partir da percepção de gestores e professores da área; suas convergências e divergências frente a política educacional brasileira, em particular o documento normativo da BNCC, em processo de implementação no município.

De modo específico, a pesquisa busca:

- 1) Identificar e apresentar as bases históricas, políticas e pedagógicas da proposta educacional do município de Marialva-PR, em específico da Educação Física no que tange aos conteúdos, estrutura curricular e concepção pedagógica.
- 2) Identificar e apresentar as determinações histórica legais, concepções políticas e curriculares para a educação presentes na BNCC e em particular da Educação Física;
- 3) Apreender a concepção de Educação Física dos professores e da coordenação da área; como concebem a Educação Física nas Diretrizes Curriculares do município de Marialva e na BNCC; e, a sua percepção do processo formativo para a implementação dessa nova normativa.
- 4) Comparar e analisar os fundamentos teóricos da política educacional representada na BNCC e nas Diretrizes Curriculares de Marialva para a Educação Física, suas

divergências e convergências fundamentais, com relação a concepção pedagógica, organização curricular e pressupostos políticos/ideológicos.

- 5) Discutir possibilidades de uma proposta curricular, enquanto movimento de resistência às determinações da BNCC e a política educacional neoliberal, a partir das experiências acumuladas da perspectiva histórico-cultural.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de cunho documental, aprofundada com a pesquisa de campo com os docentes de Educação Física e gestores educacionais da Rede Pública de Ensino Fundamental do município de Marialva-PR e seus distritos, por meio de entrevistas, questionários e discussões formativas em grupo. O desenvolvimento da pesquisa constituiu-se de dois momentos articulados entre si: primeiro realizamos um estudo documental e, posteriormente, realizamos a pesquisa de campo.

Dessa forma, no desenvolvimento desta pesquisa, como afirma Netto (2011), realizamos o movimento do real para o ideal, que nada mais é do que a interpretação do real no pensamento. Entretanto, nesse processo de interpretação, o pesquisador vai além das aparências e busca a essência do objeto, a sua estrutura e dinâmica no processo histórico. Cabe aos pesquisadores, na investigação, “[...] apoderar-se da matéria, em seus por menores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1984, p. 16), ou seja, de extrair do objeto as suas múltiplas determinações das totalidades constitutivas da sociedade.

Para a concretização dessa metodologia, é necessário estudar toda a história, examiná-la em todos os seus detalhes e relacioná-la com as condições de existência das diversas formações sociais. Esse método compreende que a totalidade, por meio do seu complexo de complexos, possibilita o conhecimento ao “exame racional, tornando-os conscientes, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais” (NETTO, 2011, p. 18). Isso pressupõe entender que o conhecimento teórico como conhecimento do objeto, no caso desta pesquisa, centra-se na política curricular de Marialva, suas implicações históricas, políticas e sociais. Isso significa, então, conhecer a sua estrutura e dinâmica, tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e objetiva, para que possa compreender a forma que se constituiu a realidade atual, como a elaboração da BNCC e a concepção dos professores e dos gestores de um município do estado do Paraná.

O estudo é histórico e crítico, pois parte da análise do real, do município de Marialva-PR, para compreender o seu processo de (re) elaboração curricular à BNCC, a partir de suas determinações sociais, políticas e educacionais. Buscamos identificar a essência do processo de

adequações do município à BNCC, tendo como base as concepções educacionais dos professores, em uma perspectiva que segue na contramão das determinações e dos desdobramentos das políticas educacionais neoliberais, a fim de alicerçar transformações sociais e educacionais profundas, que visem o pleno desenvolvimento das potencialidades humanas. O trabalho consiste, então, em conhecer e compreender essas políticas como pressuposto fundamental para possíveis transformações. Para nos apoderarmos da matéria, partimos da pesquisa documental, ou seja, da aparência do município, de modo que identificamos os documentos e bibliografias que tratavam da realidade educacional de Marialva-PR.

De acordo com Gerhardt (2009), a pesquisa documental adota como recurso os documentos da atualidade ou retrospectivos. Gil (2002) pontua que os documentos consistem em uma fonte rica de dados e que muitas das pesquisas documentais são importantes para proporcionar uma melhor visão dos problemas ou hipóteses para a solução de problemas. Conforme assevera Shiroma *et. al.* (2005), os documentos têm relevância para a área de estudos sobre a política, em particular, sobre a política educacional e sua análise, na medida em que possibilitam explorar as contradições internas das formulações de tais políticas, e as disputas envolvidas nesse processo.

Nesse sentido, o aporte documental foi determinado com base nos principais documentos da política educacional brasileira, implementados nas últimas décadas e nas referências mais utilizadas nas pesquisas da área da educação e da Educação Física, de acordo com levantamento a respeito da produção bibliográfica, o qual foi realizado neste estudo; além disso, tivemos como fonte documentos elaborados recentemente, que estão impactando diretamente as ações dos professores e das escolas. Desse modo, a referência central do estudo é constituída pelos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), especificamente, as disposições sobre a Educação Física na área de Linguagens; Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (BRASIL, 1996), que são matrizes estruturantes do campo político educacional; Os Planos Nacionais de Educação de 2001 e de 2014 (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014); Os documentos curriculares como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) do Brasil foram referências basilares do estudo. Além dos documentos nacionais foram utilizados como referência os relatórios internacionais como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); o Relatório Jacques Delors intitulado Educação: um tesouro a descobrir (UNESCO, 1996); e o Marco de Educação Dakar Educação para Todos: atingindo nossos

compromissos coletivos (UNESCO, 2001). No âmbito municipal, foi necessário examinar, estudar e analisar as Diretrizes Curriculares da Educação Física do Município de Marialva-PR (MARIALVA, 2017), bem como o Caderno Estático do Município de Marialva (IPARDES, 2019) e o Projeto Pedagógico do Município (MARIALVA, 2016).

No âmbito dos estudos documentais, Tello e Mainardes (2012) advertem para a necessidade de uma intertextualidade, em que o pesquisador considera a articulação de vários textos e compreende o contexto de influência, de produção, de implementação de determinada política. Em razão dessa necessidade, buscamos textos que tratam de várias concepções para captar diferentes contextos que nos permitissem explicar a realidade da política educacional do município de Marialva-PR.

A partir desses estudos documentais, o segundo momento da investigação consistiu em uma pesquisa de campo, por meio da qual objetivamos nos aproximar da realidade do objeto. Gehardt (2009) afirma que esse tipo de pesquisa realiza coleta de dados junto a pessoas, com o uso de diferentes recursos; ademais, nesse tipo de pesquisa, a coleta é realizada em uma comunidade que não precisa ser necessariamente geográfica, mas pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para outra atividade humana. A pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas para captar suas explicações e interpretações acerca do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são unidos com outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002). A pesquisa de campo permite uma confrontação entre teoria e prática, na qual as hipóteses podem ir ao encontro do que estava na realidade ou as divergências podem levar a uma mudança de percepção sobre o assunto pesquisado. Esse tipo de pesquisa não é uma simples coleta de dados, uma vez que pressupõe objetivos específicos e uma organização dos dados a serem coletados, os quais também são preestabelecidos. Para ir a campo é necessário elaborar um roteiro de pesquisa, no qual são determinados os instrumentos, o que vai fazer, com o que vai fazer e como.

A etapa da pesquisa de campo foi aprovada pelo comitê de ética (Apêndice 1), sob o CAAE nº 08921618.8.0000.0104, sob autorização da Secretaria de Educação do Município (Apêndice 2). Essa etapa consistiu na realização de entrevistas semi-estruturadas com os professores e com a coordenadora de Educação Física do Município de Marialva-PR e seus distritos. Adotamos esse instrumento por ser um conjunto de questões que permitem ao entrevistado falar livremente sobre assuntos que surgem como desdobramentos do tema principal (GERHARDT, 2009).

O estudo de campo foi realizado no município de Marialva, junto aos professores que atuam nas escolas da Rede Pública de Ensino Fundamental, e abrangeu os professores que atuam nos centros de educação infantil e nas escolas de ensino fundamental I, totalizando 16 professores de 10 escolas, quais sejam: Zucoli Colombari, Escola Municipal Dr. Eurico J. D. de Barros, Escola Municipal Dr. Milton Tavares Paes, Escola Municipal Guiti Sato, Escola Municipal José Garbúdio, Escola Municipal Lucas Machado de Paula, Escola Municipal Maria dos Santos Severino, Escola Municipal Nilo Peçanha, Escola Municipal professor Gumercindo Lopes e Escola Municipal São Miguel do Cambuí.

Esta etapa da pesquisa envolveu o coordenador (a) e os professores da área da Educação Física do ensino fundamental I. Os procedimentos metodológicos consistiram na aplicação da entrevista semi-estruturada (apêndice 3 e 4) aos professores responsáveis por ministrar as aulas de Educação Física nas turmas de 1º ao 5º ano e à coordenadora da Educação Física, com vistas a apreender as bases documentais da proposta pedagógica para a Educação Física no entendimento dos professores, no que tange ao currículo, à concepção pedagógica e à organização das ações dos professores do Município de Marialva e de seus distritos. Além do mais pretendemos apreender a concepção curricular e pedagógica de professores e gestores de Educação Física do município em relação às proposições da BNCC.

No primeiro momento, realizamos uma inserção no campo de pesquisa, a fim de conhecer as escolas do município. Nesse momento, foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos professores (apêndice 5), para que tivessem ciência dos objetivos da pesquisa e fossem esclarecidas as possíveis dúvidas, de maneira que pudessem formalizar sua participação.

As entrevistas foram aplicadas apenas aos professores que aceitaram participar da pesquisa. Do corpo docente do município de Marialva e seus distritos Cambuí e Aquidaban, composto por 16 professores de Educação Física, 12 participaram da pesquisa. Dos 4 professores que não participaram da pesquisa, um estava de licença maternidade e os outros três recusaram-se a participar, devido à indisponibilidade. As entrevistas com os sujeitos foram registradas por intermédio de gravador, objetivando garantir a autenticidade dos depoimentos dos entrevistados; ademais, as entrevistas foram transcritas, conforme o consentimento dos entrevistados.

A análise preliminar dos depoimentos dos professores e gestores da Educação Física do Município possibilitou apreender suas dificuldades em relação à BNCC, bem como a proposta educacional vigente no município.

A coordenação da área de Educação Física do município organiza bimestralmente encontros de formação para os professores e gestores. Em decorrência da determinação legal de re(estruturação) dos currículos municipais à BNCC, no período das entrevistas, a coordenação e os professores solicitaram a participação da pesquisadora em alguns encontros de formação para o estudo e discussão da BNCC. Portanto, desta primeira etapa de entrevistas, resultou a necessidade de discussão junto aos professores sobre a elaboração e os fundamentos da BNCC, para uma compreensão da estrutura do documento e de suas aproximações e distanciamentos em relação ao currículo e à concepção pedagógica do município.

No momento de formação, foi realizada uma discussão com os professores, a respeito do processo de elaboração do documento, de sua estrutura, seus fundamentos pedagógicos e as especificidades da Educação Física, tais como área, currículo, fundamentos, para que a partir disso pudessemos estabelecer as semelhanças e diferenças da BNCC em relação ao currículo utilizado pelo município. Posteriormente, os professores responderam um Questionário (Apêndice 6), que objetivava a identificação da superação das dificuldades e da compreensão dos pontos apontados na formação.

O primeiro encontro de formação (apêndice 7) foi realizado no dia 09/05/ 2019 (quinta-feira), das 17:30 às 19:30, na Secretária de Educação do Município de Marialva, no qual foram expostos os aspectos gerais da BNCC, e maneira que os professores questionaram e debateram os fundamentos pedagógicos, organização curricular e encaminhamentos da BNCC, em uma roda de conversa. Posteriormente a esse momento de discussão, foi aplicado um Questionário.

A aplicação do questionário nesse encontro formativo com os professores foi uma forma de aproximar a realidade do campo acadêmico à realidade da escola, a partir de um envolvimento de professores e gestores que se mostraram interessados pela busca de conhecimentos e condições materiais para sua prática pedagógica.

Após esse primeiro encontro, foram realizados dois novos encontros formativos (apêndice 8 e 9), nos dias 13/06/2019 (Quinta-feira) e 29/08/2019 (Quinta-feira), das 17:30 às 19:30, com o objetivo de discutir mais profundamente as especificidades da Educação Física na BNCC, em particular a Dança e o Esporte, buscando identificar as semelhanças e diferenças entre o documento e o currículo de Marialva.

A análise dos dados fundamentou-se em Shiroma *et. al* (2005) e Tello e Mainardes (2012), que consideram a importância de analisar o contexto de produção de textos da política, bem como suas contradições. Desse modo, partimos dos pressupostos de Marx (1857, 1984, 1986), Engels (1986), Gramsci (1999), na medida em que “[...] *la especificidade del análisis de una política em educación es un complejo que forma parte de una totalidad social, por esta*

*razón y desde esta perspectiva es clave el estudio de la génesis, movimiento y contradicciones de las políticas educativas*<sup>11</sup> (TELLO, MAINARDES, 2012, p. 9).

A compreensão da política educacional enquanto parte de uma totalidade social, como parte do movimento das contradições, nos leva a discutir as especificidades desse movimento, em específico a política local, em suas elaborações curriculares e pedagógicas, pois, como adverte Shiroma *et. al* (2005):

Quando focamos analiticamente uma política ou um texto não devemos esquecer de outras políticas e textos que estão em circulação coetaneamente e que a implementação de uma pode inibir ou contrariar a de outra, pois a política educacional interage com as políticas de outros campos (SHIROMA *ET. AL*, 2005, p. 431)

Portanto, os documentos nacionais de referência, que são alvos de grande parte das discussões, não são os únicos a serem considerados no estudo da política educacional. É necessário analisar o conjunto das políticas da área econômica, social e cultural, produzidas em diferentes contextos, estaduais e municipais, que podem interferir no campo da educação.

A partir dos estudos documentais e da pesquisa de campo, buscamos estruturar o texto com base no método de Marx. Partimos da realidade, ou seja, o município de Marialva-PR, para a particularidade, a BNCC, para somente depois disso ir para a totalidade, que é a realidade do município de Marialva-PR com suas múltiplas determinações. Portanto, o trabalho desenvolvido até aqui é apresentado em 5 seções: na seção 1, intitulada “Educação Física na realidade do município de Marialva”, apresentamos o histórico e as características educacionais do município, expondo os documentos curriculares e pedagógicos da educação e da Educação Física; na seção 2, denominada “Base Nacional Comum Curricular: Contexto, concepções e desdobramentos”, explicitamos o contexto de elaboração da BNCC e os sujeitos envolvidos nesse processo, bem como sua estrutura e sua influência no currículo da Educação Física; na seção 3, intitulada “A Concepção de Educação Física dos professores da Rede Pública de Marialva-PR: Posicionamentos frente à BNCC”, expomos os dados da pesquisa, enfatizando a concepção dos professores em relação à proposta curricular de Marialva-PR e seus posicionamentos frente à BNCC. Posteriormente, na seção 4, denominada “Pressupostos Políticos e Ideológicos na Elaboração Curricular Nacional: Alguns Apontamentos do Município de Marialva-Pr”, discutimos os pressupostos político/ideológicos das Diretrizes Curriculares de

---

<sup>11</sup> “[...] a especificidade da análise de uma política educacional é o complexo que forma parte de uma totalidade social, por esse motivo e sob essa perspectiva, é fundamental o estudo da gênese, movimento e contradições das políticas educacionais” (TRADUÇÃO DA AUTORA).



Marialva-PR em contraponto aos pressupostos da BNCC; por fim, na seção 5, cujo título é “Apontamentos da Política e Ação Pedagógica Nacional e Municipal para a Educação Física”, finalizamos este trabalho, analisando as concepções e pressupostos teóricos de Marialva-PR em contraposição a BNCC, com o objetivo de valorizar as experiências pedagógicas desenvolvidas pelos professores no município.

## **1. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE MARIALVA**

Nesta seção, nos dedicamos a apresentar, a partir dos estudos científicos e documentais a constituição histórica da educação do município de Marialva-PR e, especificamente, as bases políticas e pedagógicas da proposta da Educação Física, elaborada em 2016 e adotada entre os anos de 2017 e 2019, no que tange ao currículo, à concepção pedagógica e à organização das ações dos professores e de seus distritos.

A compreensão da organização da Educação Física, no contexto educacional do município de Marialva – Pr, perpassa a história do município e os sujeitos envolvidos nas elaborações educacionais. Assim, explicitaremos a história de Marialva e suas características políticas e econômicas, para que possamos discutir os aspectos educacionais, bem como índices de alfabetização, de acesso à educação e metas direcionadas ao desenvolvimento educacional, por meio do Plano Municipal de Educação (MARIALVA, 2015). Esse processo se fez necessário para estabelecer relações com os pressupostos normativos da BNCC e suas implicações para a política educacional dos municípios.

A estrutura educacional estabelecida pela política relaciona-se às especificidades de cada área, como a Educação Física. Assim, a partir dos aspectos gerais da educação, apresentaremos as Diretrizes Curriculares para Educação Física do município de Marialva-PR, tendo em vista a concepção, os pressupostos ideológicos e políticos envolvidos nos documentos educacionais basilares das ações dos professores de Educação Física, em Marialva.

### **1.1. A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MARIALVA**

O município de Marialva localiza-se na região norte-central do estado do Paraná, à leste do município de Maringá, possui aproximadamente 35.180 habitantes, com uma área de 475, 128 km<sup>2</sup>, incluindo os distritos de Aquidaban, São Miguel do Cambuí, Santa Fé do Pirapó e São Luiz (IPARDES, 2019).

O nome da cidade é uma homenagem ao cavaleiro português D. Pedro de Alcântara de Menezes Noronha Countinho (1713-1799), conhecido como o “Marquês de Marialva”, nome cuja etimologia vem da língua ugarítica “*mhraby*” e significa “vigor paternal”. A incorporação ao português teria surgido da expressão “Maria Ave”, na Serra de Moura, em Portugal. O nome de um Português é resultado do critério de escolhas dos nomes das águas do Paraná (RICIERI, 2008). Os rios recebiam o nome de imigrantes Espanhóis, Portugueses e Italianos, devido aos

seus papéis na colonização do Paraná. Estes emigraram de seus países, pelas promessas de novas oportunidades no Brasil, decorrente do fim da escravidão e da necessidade de trabalhadores. Após a chegada no país, muitos desses imigrantes seguiram para região sul, com o objetivo de procurar terras, para povoá-las e nelas produzir (FILHO, 2013; MENDONÇA, 2015). A figura 4, mostra os pioneiros desta região do Paraná.

**Figura 4.** Típica família de pioneiros



**Fonte:** Ricieri (2008).

Apesar dos documentos da história do Paraná apontarem para o pioneirismo destes imigrantes na região do norte do estado, há importantes estudiosos como Lucio Tadeu Mota (2014, 2017, 2013), Reginaldo Benedito Dias e José Henrique Rollo Gonçalves (1999), e entre outros, que nos mostram o outro lado desta história. Muitos dos documentos da história do Paraná disponibilizados são da Companhia de Terras Norte do Paraná, ou são estudos de historiadores e geógrafos associados a esta companhia na época. Por isto, há reprodução da ideia do “vazio demográfico”, com base em Correia e Steinke (2008) esta ideia é uma “[...] construção ideológica comprometida com a justificação e visão dos vencedores nesse processo [...]” (CORREIA; STEINKE, 2008, p. 6).

O vazio demográfico foi criado pela expulsão das populações indígenas que foram colocadas à margem da história. As terras não foram ocupadas de forma pacífica, como descrito nos documentos, as terras foram tomadas, com violência e muitas lutas. Diferente da história contada pelos vencedores deste processo, os territórios hoje denominados como Paraná, vem sido habitados por populações humanas há mais de 8.000 anos, sendo nos últimos 3.000 anos habitadas por populações indígenas históricas, como Kaingang, Xokleng, Guarani e Xetá (MOTA, 2008). Assim, considerando os dois lados da história, compreendemos que o território,

no qual hoje é Marialva não era um espaço vazio, que foi ocupado pelos europeus em sua ânsia de desenvolvimento, mas sim, foi um território tomado e repartido para a venda e busca do lucro.

Estas terras tomadas por fazendeiros e pioneiros, principalmente, os imigrantes europeus, foram reocupadas a partir da legislação da comercialização de terras do Norte do Paraná. A empresa britânica *Parana Plantations*, por intermédio de sua subsidiária Companhia de Terras do Norte do Paraná – CTNP, comprou diretamente do governo 415.000 alqueires, na década de 20, e posteriormente, adquiriu mais terras totalizando 545.000 alqueires. A aquisição de terras por essa empresa foi facilitada pelo governo, que não limitou a quantidade de terras adquiridas, como também comercializou-as com um valor baixo, já que seu objetivo era a colonização da região (NUNES, 2017). Assim, a colonização de Marialva aconteceu no início da década de 1920, momento em que a Companhia de Terras do Norte do Paraná, em seu processo de reocupação da região Norte do Paraná, adquiriu terras, onde mais tarde fundaria a cidade de Marialva.

Logo, o nascimento da cidade de Marialva é decorrente da expulsão dos indígenas e do processo de colonização do “Norte Novo”, região delimitada pelos rios Tibagi e Ivaí até o rio Paranapanema e do ribeirão Caiuá. A companhia responsável pelo povoamento da região foi a CTNP, subsidiada predominantemente por capital britânico. O interesse dos ingleses pelas terras do Paraná foi consequência da missão financeira inglesa realizada no Brasil em 1923, chamada “Missão Montagu”, esta tinha como objetivo analisar o estado das finanças do país, que solicitava um empréstimo aos banqueiros ingleses. O empréstimo foi recusado, mas a aproximação dos ingleses, gerou um interesse, principalmente por parte de Lord Lovat (1871-1933), técnico em agricultura e aventureiro, no qual identificou a fertilidade das terras roxas, e a capacidade de produtividade na região do Paraná. Lovat, ao retornar em Londres em 1924, fundou com diversos investidores, a *Brazil Plantations Syndicate Limited*, base para a futura *Parana Plantations*, a fim de realizar empreendimento no Paraná, criando a subsidiária brasileira: CTNP. Apesar da companhia iniciar as suas ações na produtividade da terra, a colonização da região foi vista como grande fonte de lucro para a empresa britânica, cuja ação iniciou-se pela aquisição da Companhia Ferroviária São-Paulo-Paraná (NUNES, 2017).

Entretanto, em 1944, em um contexto de Pós Segunda Guerra Mundial, sob pressão do governo de Getúlio Vargas, a companhia foi adquirida por quatro acionistas brasileiros: Gastão Vidigal, Gastão de Mesquita Filho, Arthur Bernardes Filho e Irmãos Soares Sampaio. De modo que a companhia foi renomeada como Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (NUNES, 2017). Com os novos empreendedores brasileiros, a estrada de ferro foi construída na região, o

que valorizou ainda mais as terras que, nesse momento histórico, eram destinadas à plantação do café. Em virtude das grandes propagandas acerca da fertilidade da terra, muitas famílias mineiras, paulistas, assim como imigrantes japoneses, italianos, alemães direcionaram-se para a região do norte do Paraná, onde aglomerados de casas se formavam e desenhavam o que seria Marialva hoje, no ponto mais alto desse povoado (RICIERI, 2008), como mostram as figuras 5.

**Figura 5.** Funcionários da CTNP



**Fonte:** Ricieri (2008).

O norte do Paraná era uma região de difícil acesso, com grandes matas a serem abertas e tomadas pelos colonizadores, onde era plantado café. Havia a presença de árvores imensas, perobas, paus-d'alhos, ipês e palmitos, nos quais foram abertos com facões em uma fase de desmatamento, plantio e colheita. A formação da cidade, pressupôs este contexto de desmatamento, realizado pela CTNP representado na figura a cima. Hermann Moraes Barros, descreve este trabalho realizado pelos “colonizadores”:

A zona rural colonizada pela Companhia foi dividida em pequenos lotes, de área variável, demarcados de tal maneira a incluírem todos eles uma parte de baixada e uma de espigão. Contam, ainda, com água corrente e acesso por estrada de rodagem. Na parte de baixada o colono geralmente constrói sua casa, planta um pomar e uma horta, cerca um pasto, enfim, produz o necessário para a subsistência. Nos trechos mais elevados, menos atingidos pelo frio, estende o seu cafezal, que constitui a sua fonte principal de renda. A consequência mais importante da obra realizada pela Companhia se traduz na oportunidade que ofereceu aos trabalhadores sem posses de adquirirem pequenos lotes agrícolas, cujas dimensões e modalidade de pagamento eram sempre amoldadas ao desejo dos compradores. Chegavam à região nos

famigerados caminhões ‘paus de arara’ e logo se engajavam nas turmas de derrubada de mata para plantio do café. Neste trabalho, que era rude mas de boa paga, conseguiam amealhar algumas economias, já com o objetivo de adquirir um lote da Companhia (COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ, 1975, p. 104).

Apesar da fala e da descrição de um norte novo desabitado a ser descoberto, o espaço já ocupado pelos indígenas, vai tomando uma nova forma com a colonização da região. Na visão dos indígenas a terra não é algo que pode ser dividido e vendida como lotes, pois ela faz parte das relações sociais, a terra por si só está em poder do grupo como um todo, não podendo ser possuída. Mas, para os colonizadores com uma visão de sociedade industrial, trouxeram um novo conceito de terra, no sentido de dividi-la, etiqueta-la com valores, transformando-a em mercadoria, bem como as árvores e os animais. Em um conflito de percepções e visões, a expulsão destas comunidades, que não permitiram o “progresso” no sentido de dividir e vender estas terras foi realizado com violência, excluindo qualquer resquício de sua existência e cultura. Por isto, os escritos e falas como de Herman Barros, retratam um momento de descobertas e não mencionam a existência destes indígenas, que já ocupavam, esta região do norte do Paraná (MOTA, 2008). Com a retirada destas comunidades, a colonização da região, que conhecemos como Marialva-PR e dos outros municípios da região do norte do Paraná se efetivou.

A colonização das terras para o processo de municipalização era o objetivo a ser atingido pela CTNP, a partir do corte das matas e expulsão das comunidades indígenas, as primeiras casas na região são construídas. A companhia passa a realizar anúncios para o incentivar a chegada de novas famílias na região, como demonstrado na Figura 6.

**Figura 6.** Anúncio destacando a fertilidade do solo do Norte do Paraná, publicado na Revista "Pioneira", 1948.



Fonte: Ricieri (2008).

A municipalização do município de Marialva, iniciou-se em 1947, com sua elevação a Distrito de Mandaguari, mas efetivou-se em 1951, com a Lei Estadual nº 790/51, sancionada pelo governador Bento Munhoz da Rocha, e foi instituída em 14 de dezembro de 1952, com a posse do prefeito Antônio Garcia Neto e, neste contexto, a criação dos primeiros espaços educativos.

## 1.2. A CRIAÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS E ESCOLAS FORMAIS NO MUNICÍPIO DE MARIALVA E SUAS FINALIDADES SOCIAIS E ECONÔMICAS

A municipalização do município de Marialva, que ocorreu em 1952, possibilitou a formação de comércios, estradas, casas e, em conjunto com este crescimento, a necessidade de um espaço educativo, que ensina as crianças a ler, escrever e a resolver operações simples, que, até então, eram aprendidas em casa com irmãos, pais e mães (RICIERI, 2008). Essas finalidades educativas reproduziram os pressupostos liberais<sup>12</sup>, preconizados por Adam Smith (1723-1790) no início do capitalismo, para a classe trabalhados, em formação na década de 50 no município. A necessidade dos espaços educativos estava articulada às mudanças produtivas e econômicas da época, uma vez que após a Segunda Guerra mundial, houve disseminação do fordismo<sup>13</sup>, a partir de uma enorme mudança das relações de classes (mudança que começou em 1930 e só frutificou em 1950). O processo de industrialização e de utilização de máquinas atingem a estrutura social de Marialva-PR, na qual em 1955, já contava com 26 estabelecimentos industriais, principalmente do ramo alimentício e madeireiro, devido à crescente produção de arroz e trigo. Portanto, ao se adequar ao modelo maquinário e industrial, o modelo fordista passa a determinar as concepções de homem e educação assumidas no município.

No modelo fordista, as concepções de homem e de educação voltavam-se às necessidades do capitalismo. Como explicita Neto (2006, p. 14-15):

O Taylorismo/Fordismo tem como ideia básica de modelo educacional uma prática profissional que consiste na solução instrumental de problemas, mediante a aplicação de um conhecimento técnico e teórico, previamente disponível, procedente de algumas matrizes teóricas produzidas em um contexto histórico favorável à sua organização na sociedade capitalista.

---

<sup>12</sup> Os pressupostos liberais são estruturados a partir dos discursos de Adam Smith, que defendia a liberdade do mercado, sem interferências do estado, e regulasse as relações econômicas pela chamada “mão-invisível” do mercado, como o melhor caminho para gerar eficiência, justiça e riqueza.

<sup>13</sup> O fordismo é um modo de produção estruturado por Henry Ford, que foi adotada principalmente após a segunda guerra mundial. Basicamente consistia na racionalização do processo produtivo para o aumento da acumulação do capital.

Assim, a nova organização produtiva que desencadeou a formação de um homem especializado e treinado para atender aos padrões de produção, levou a uma escola dividida em duas partes, isto é, “[...] a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais” (GRAMSCI, 1999, p. 33). Nesse período, as escolas profissionais especializadas foram cada vez mais difundidas, que nessas escolas, o aluno era direcionado para atividades futuras predeterminadas. Marialva, portanto, influenciada por esse contexto de necessidades produtivas, da formação do homem em habilidades como ler e escrever, passou a organizar-se para preparar essa classe instrumental.

Assim, o espaço educacional de Marialva iniciou-se com a primeira escola, que se chamava “Casa Escolar” e funcionava onde hoje é o Fórum da cidade. A casa era sede da Escola primária, mas as aulas não ocorriam somente nesse espaço, de maneira que eram utilizadas outras casas para ministrar as aulas. A primeira escola formal do município foi a Escola Dr. Milton Tavares Paes, criada pelo Decreto nº 4123 em 1949. É importante destacar que, nesse período, grande parte da população vivia na zona rural e, portanto, muitas escolas rurais foram construídas (RICIERI, 2008), como mostra a figura 7.

**Figura 7.** Escolas Rurais do Município de Marialva – Pr



**Fonte:** Ricieri (2008).



Com o desenvolvimento do município e o aumento da população na zona urbana, muitas escolas rurais foram extintas, momento em que passa a se formar mais escolas urbanas (RICIERI, 2008). A formação de escolas urbanas, deve-se principalmente ao processo de transição da economia agrária-exportadora para uma economia urbana-industrial. Com base em Priori *et. al.* (2012) é possível compreender que, a partir dos anos de 1940, houve uma reestruturação do mercado de trabalho no Brasil, com o aumento de empregos formais. Esse processo é resultado da crise econômica de 1929, na qual a quebra da Bolsa de Valores de Nova York resultou em uma industrialização tardia da economia brasileira. A crise obrigou uma produção local de produtos que antes eram importados, e essa alteração modificou o cenário econômico nacional, de modo que os trabalhadores urbanos ganharam mais importância. Como afirma Ricieri (2008) aos poucos foram surgindo pequenas indústrias em Marialva para atender as necessidades locais, desde a confecção de roupas e sapatos, até a produção de pães e doces. Mas, predominou-se principalmente as máquinas cafeeiras instaladas na cidade, como a Máquina Paulista, Cafeeira Riopar, Máquina Santo Antônio, Comércio Ito Ltda, entre outros.

A modernização agrícola, principalmente nas décadas seguintes, 1960 e 1970, desencadeou a transferência da população do campo para a cidade (PRIORI *ET. AL*, 2012). Este processo em Marialva-PR pode ser explicado pelo Plano de Industrialização, de 1975, no qual grandes indústrias foram instaladas na cidade, sendo estes: Chumel Indústria e Comércio de Produtos Alimentícios, Indústria e Comércio de Produtos Alimentícios Tia Benta Ltda, Instalmar Indústria de Comércio de Postes Ltda, Jalmar Indústria e Comércio de Materiais de Construção Ltda, Truck Maringá Indústria e Implementos Rodoviários Ltda (RICIERI, 2008).

O processo de Êxodo rural não foi consequência apenas da modernização agrícola e de instalações de grandes indústrias, mas também da substituição do café por culturas oleaginosas que diminuía a utilização de mão-de-obra rural (PRIORI, 2012). O processo de modernização agrícola, é reflexo também das mudanças políticas do país na década de 1960, principalmente com o golpe militar em 1964. Um novo governo nacional com características nacionalistas, passa a exercer intervenções no Paraná, no sentido de controlar a produção agrícola. Há a implantação do Sistema Nacional de Crédito Rural, e a criação de empresas como a EMBRAPA e a EMBRATER, como medidas de acelerar a modernização do campo brasileiro (PRIORI *ET. AL*, 2012). Segundo Mondardo (2011) na década de 60 e 70 ocorreu a implantação de um novo modelo agrícola de produção, subordinado ao padrão de acumulação capitalistas, e essas mudanças suscitaram em transformações econômicas e sociais no país e no Estado do Paraná.

Nesse contexto de êxodo rural e crescimento dos centros urbanos, as primeiras escolas formais do município de Marialva-PR foram criadas. Essas escolas eram acompanhadas pela

Inspetoria de Ensino de Marialva, criada em 1954, que era subordinada a Inspetoria Regional em Mandaguari, ligada à Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Em 1971, com a reformulação do decreto 4.024/61 (MARIALVA, 1961), as inspetorias regionais foram extintas e Marialva passou a pertencer ao Núcleo Regional de Ensino de Maringá. As reestruturações das redes de ensino e a estruturação de escolas formais nestes centros urbanos é decorrente também das medidas da ditadura militar. Com base em Cunha (2014) as necessidades de uma modernização agrícola, exigiam também uma formação técnica específica para este manejo prático, assim a política educacional deste período tornou o 2º grau um ensino profissionalizante e multiplicou o ginásio orientado para o trabalho (GOT). Os GOT's, tinha haver com as disciplinas vocacionais, onde o aluno poderia escolher em se dedicar as técnicas industriais, agrícolas, comerciais, a educação para o lar ou o aprofundamento nos estudos gerais.

Após este período ditatorial e com a redemocratização do país em 1985, uma nova constituição federal é elaborada em 1988 e uma Lei de Diretrizes e Bases para a Educação em 1996, transformam o olhar da educação, quando comparado ao período militar. Assim, com essas mudanças a secretaria Municipal da Educação, Cultura e Esportes, responsável por acompanhar o ensino de Marialva, foi criada em 1997, e teve como titular a professora Cleonice Polessi Boschini, que atuou como secretária da educação até 2000. As suas sucessoras no cargo foram Sônia Maria Silvestre Lopes (2001-2004), Dolores Martins Rosada (2005-2008), Cleunice Polessi Boschi (2009-2012), Maria Inez Benites Bria (2013-2016) e Jaqueline Nabas<sup>14</sup> (RICIERI, 2008).

Atualmente, o município é predominantemente urbano, com mais de 80% da população residindo na zona urbana, apesar de suas atividades econômicas serem ligadas às zonas rurais, por meio de atividades como agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura (IPARDES, 2019). Ao examinar a faixa etária da população, observa-se que mais de 70% está em idade ativa, entretanto, apenas 54% é economicamente ativa<sup>15</sup>, e está inserida no mercado de trabalho. Dessa porcentagem de indivíduos empregados, 4,5% ocupa as atividades concernentes à área educacional do município.

Com base nos dados do IPARDES (2019), o salário médio mensal da população, em 2017, era de 2.2 salários mínimos, tendo 27.7% da população ocupada. Em comparação com outros municípios, Marialva ocupa a posição de 92 de 399, com relação ao salário. A taxa de

---

<sup>14</sup> A atual Secretária de Educação de Marialva-PR.

<sup>15</sup> Dentre a população economicamente ativa, as atividades econômicas predominantes no município de Marialva-PR são: Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e agricultura; Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas; e Indústrias de transformação (IPARDES, 2010).

analfabetismo, de 15 anos ou mais, corresponde a 6,83% e seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) compreende 0,735.

Os dados acima mostram a cidade de Marialva-PR como uma cidade que possui uma boa qualidade de vida, considerando os dados econômicos, educacionais e de desenvolvimento humano. Com base na plataforma de dados do IPARDES (2016), o município possui um desempenho municipal mediano, tendo em vista cinco dimensões: renda, emprego, produção agropecuária, saúde e educação. Assim, o seu desempenho fica atrás apenas de cidades centrais como Maringá, Curitiba, Toledo, Palotina e Cafelândia

Na atualidade, o município conta com 26 estabelecimentos de ensino regular, especial e EJA, considerando as zonas rurais e urbanas e incluindo os distritos pertencentes à Marialva. A distribuição pelos níveis de ensino e com relação aos âmbitos público e privado pode ser visualizada na tabela 1.

**Tabela 1.** Estabelecimento de Ensino nos Ensinos Regular, Especial e EJA - 2018

Modalidades de ensino	Federal	Estadual	Municipal	Particular	Total
Creche (Regular)	-	-	5	5	10
Pré-escola (Regular)	-	-	14	5	19
Ensino Fundamental (Regular)	-	6	9	3	18
Ensino Médio (Regular)	-	4	-	1	5
Educação Profissional (Regular)	-	1	-	-	1
Educação Especial (Regular)	-	-	4	1	5
Educação de Jovens e adultos (EJA)	-	1	1	-	2
<b>TOTAL</b>	-	6	14	6	26

Fonte: IPARDES (2019).

Com base no IPARDES (2019), o mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa ou modalidade de ensino, considerando que os alunos da pré-escola estarão matriculados na instituição da creche ou do Ensino Fundamental, pois são os alunos de 4 e 5 anos. Ao analisar mais detidamente, percebemos que apesar do total de instituições desta modalidade ser maior que as demais, não significa que possui um número maior de instituições específicas para essa idade, pois o seu total é a soma das instituições como creche e de ensino Fundamental. Portanto, entre todas as modalidades, a que se destaca em número de instituições é a de Ensino Fundamental, com 18 estabelecimentos, o que corresponde certa de 69% de todas as instituições educacionais do município.

Dentre os 18 estabelecimentos, 15 correspondem ao ensino público, porém em nível estadual: Escola Estadual Dr. Felipe Silveira Bittencourt, Colégio Estadual Pedro Vitiato Parigot de Souza, Escola Nilson Batista Ribas, Colégio Estadual Conjunto João de Barro e

Escola Estadual Benedito Romualdo de Souza, Escola Estadual Romário Martins. Já as escolas de nível municipal são: Escola Municipal Dr. Milton Tavares Paes, Escola Municipal Lucas Machado de Paula, Escola Municipal Nilo Peçanha, Escola Municipal Maria dos Santos Severino, Escola Municipal Guiti Sato, Escola Dr. Eurico Barros, Escola Rural Municipal Gumercindo Lopes (Distrito de Santa Fé do Pirapó), Escola Municipal São Miguel do Cambuí e Escola José Carbúgio (Aquidaban). Na figura 8, são representadas algumas das escolas municipais do município.

**Figura 8.** Escolas Municipais de Marialva<sup>16</sup>



**Fonte:** Google Maps (2020).

O resultado do número de matrículas no ensino regular em Marialva é reflexo da quantidade de instituições voltadas para o ensino fundamental. Os dados do IPARDES (2018) demonstram que cerca de 59% do total de matrículas no ensino regular correspondem ao nível fundamental. E, se afunilarmos ainda mais estes dados para a especificidade desta pesquisa, que se volta para a análise da educação em nível municipal, identificamos que dos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), etapa de responsabilidade do município, a taxa de aprovação corresponde a 95,3% dos alunos. Isso demonstra a quantidade de alunos no ensino fundamental e sua expressividade com relação as outras etapas do ensino, pois o ensino

<sup>16</sup> Escola Municipal Maria dos Santos Severino; Escola Municipal Nilo Peçanha; Escola Municipal Dr. Milton Tavares Paes; Escola Rural Municipal Gumercindo Lopes; Escola Municipal São Miguel do Cambuí; Escola Municipal Dr. Eurico Barros.

fundamental é composto por mais de 50% de todos os estudantes do município e, por isto, consideramos a necessidade da atenção e medidas que se preocupem com a qualidade do ensino nessa idade. O seu índice de reprovação de 4,7% nos anos iniciais têm expressado uma preocupação e dedicação a esse nível de ensino por parte do município, principalmente se compararmos o índice de reprovação de Marialva com outros municípios como: Maringá (5,1%), Sarandi (9,3%), Mandaguari (5,1%), Bom Sucesso (7%), Itambé (6,9%) e Paiçandu (7%), os quais possuem um índice de reprovação maior. Entretanto, os dados e índices de reprovação demonstram apenas números, por isso, ao comparar Marialva-PR a outros municípios da região, não a consideramos superior aos demais, já que índices de aprovação e reprovação não expressam a qualidade da educação desenvolvida em cada município.

Como afirma Gusmão (2010), muitas vezes, no Brasil, a ampliação maciça do acesso à educação vem acompanhada de uma redução na qualidade educacional. Oliveira e Araújo (2005) explicam que a ampliação das oportunidades de escolarização focaliza a construção dos prédios escolares, a compra de materiais didáticos e a precarização das condições de trabalho. Os políticos direcionam suas medidas no âmbito educacional para a construção de prédios e deixam para segundo plano a questão da qualidade do ensino oferecido pelas escolas.

Em síntese a municipalização de Marialva, bem como a educação do município, foram construídas sob influência das transições produtivas do Brasil e do mundo, e principalmente, na presença de imigrantes e de empresas estrangeiras. Assim, as primeiras escolas do município surgiram em um ambiente rural, em um momento de economia agrária-exportadora, mas que cresceu com a mudança para uma economia industrial. O crescimento educacional no município possibilitou a criação 18 estabelecimentos para o ensino fundamental, nos quais os índices de aprovação evidenciam uma eficácia no trabalho nessa etapa de ensino, se considerarmos os números apresentados pelo IPARDES (2019).

Nos tópicos seguintes, trataremos do Plano Municipal de Educação do município, para compreender os objetivos direcionados para a educação. O Plano Municipal de Educação - PME (MARIALVA, 2015) de Marialva foi elaborado a partir das determinações do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), sendo assim, a vigência do plano de Marialva corresponde ao período de 2015-2024.

### 1.3. PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: APROXIMAÇÕES DO PNE 2014-2024

O primeiro e único plano municipal de Marialva foi elaborado para atender as determinações do governo federal que prevê um regime colaborativo da União, dos Estados e

dos municípios. Assim, na lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024, estipula-se em seu art. 8º que

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014, p. 2).

O PNE (BRASIL, 2014) é amparado pela Constituição Federal e tem como objetivo a melhoria da educação. Os planos de educação podem ser definidos como políticas públicas, que pela força da lei estabelecem metas para garantia do direito a educação de qualidades no país, estado e município. As metas estabelecidas pelo PNE, bem como as políticas públicas educacionais brasileiras são estruturadas e determinadas a partir da influência dos organismos interacionais. Na concepção de Dale<sup>17</sup> (2004), as políticas educacionais brasileiras assumem medidas neoliberais, a partir da chamada “Agenda Globalmente Estruturada”. Segundo Dale (2004), esta consiste em um conjunto de dispositivos político-econômicos que organizam a economia global e que de alguma forma refletem suas ações na educação, a partir da necessidade do sistema capitalista.

Dale (2004, p. 426), ao definir esta teoria, indica que “Global” “[...] implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais”, e que “Agenda Estruturada” se refere a um “[...] um conjunto sistemático de perguntas incontornáveis para os estados-nação, enquadradas pela relação destes com a globalização (2004, p. 426). Assim, esta teoria permite estabelecer

[...] as ligações que ocorrem entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativa, com o intuito de mostrar como que uma nova força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais e como é que os estados interpretam e respondem a uma agenda comum estruturada para a educação (MAINARDES; ALFERES, 2014, p. 408).

---

<sup>17</sup>O sociólogo britânico, Roger Dale (1940-), atua nas áreas de pesquisa relacionadas a globalização, europeização e governança na educação, política educacional, organizações internacionais e metodologia política-crítica. Além disto, é professor de educação na *University Bristol*, e juntamente com Susan Robertson, ele co-fundou a revista *Globalization, Societies and Education* (UNIVERSITY OF BRISTOL, 2019). Os seus estudos tem sido referência para fundamentar pesquisas sobre políticas educacionais, mesmo que apenas uma parte de seus textos encontram-se traduzidos para a Língua Portuguesa. Fundamentado em perspectivas neomarxista e ao realismo crítico desenvolveu uma teoria de intervenção do estado na educação que introduz aspectos que questionam as explicações reducionistas sobre a ação do estado na educação. Uma de suas principais contribuições está no conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação – AGEE (MAINARDES; ALFERES, 2014).

A existência de uma agenda para educação relaciona-se ao processo de globalização, onde forças macroeconômicas agem rompendo as fronteiras nacionais e resinificando as relações entre as nações. O processo de globalização permite que as implicações da educação sejam determinadas a partir de uma governança global, em que um conjunto de dispositivos político-econômicos assumem formas de autoridades por meio de Organizações Internacionais (OCDE). O Brasil e seus estados foram consignatários dos organismos e organizações internacionais conformando sua política educacional, inclusive a elaboração dos Planos Nacionais e municipais de Educação pelos ditames da AGEE.

A AGEE tem sido estruturada e internacionalizada, a partir das organizações internacionais, que em eventos e documentos formou-se uma “hegemonia discursiva”. Dentre os documentos e eventos que fundamentam a elaboração desta agenda, pode-se citar:

Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien em 1990, que resultou na publicação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (ONU, 1998a); b) a Conferência de Nova Delhi, realizada na cidade de Nova Delhi em 1993, e a Declaração de Nova Delhi (ONU, 1998b); c) o Relatório Jacques Delors intitulado Educação: um tesouro a descobrir, encomendado pela UNESCO e publicado em 1996 (ONU, 1996); d) a Cúpula Mundial de Educação para Todos, realizada em 2000, na cidade de Dakar, a partir da qual se elaborou o Marco de Educação Dakar Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos (ONU, 2001); e) a Conferência Mundial da UNESCO para a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), realizada em 2014, a partir da qual foi construída a Declaração de Aichi-Nagoya (UNESCO, 2014b) e f) o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Incheon, do qual derivou a Declaração de Incheon Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (ONU, 2015) (BARBIERI, 2018).

Assim, a partir das análises da economia mundial, Dale (2004) expressa que na agenda, as políticas educacionais consistem na: fixação de normas para a melhora do desempenho educacional, o que significa a focalização na numeracia e letramento; no uso de modelos de gestão empresarial, tratando a educação como mercadoria; e na adoção de avaliações de desempenho.

Portanto, ao seguir as determinações dos organismos internacionais, as medidas educacionais brasileiras se direcionam para uma descentralização administrativa, a formação de uma autonomia das escolas, o estabelecimento de relações público-privadas e a alteração dos planos de carreira dos professores, intrínsecas no âmbito geral, no Plano Diretor do Aparelho do Estado. Assim, as funções do Estado nesta perspectiva são cada vez mais desresponsabilizadas, a partir de uma transferência de funções para os municípios ou para a

própria escola, como no caso da eleição dos diretores, a adaptação dos currículos e até o processo de contratação dos professores de acordo com a necessidade local.

O processo da descentralização educacional brasileira implicou em um processo de municipalização do ensino, de maneira que Dourado (2007) explica que isso significa uma transferência de competências de um ente federado para outro, gerando um processo de regulação nos sistemas de ensino e das escolas públicas, sob uma determinação da União, porém, além da regulação nacional, houve a presença de regulações em nível local. Com base em Azevedo (2002), isso ocorreu, principalmente, devido ao gerencialismo, que incentiva uma nova postura dos gestores responsáveis pelo delineamento, normatização e instrumentalização da conduta de toda a comunidade escolar.

O incentivo à participação da sociedade no controle da execução das medidas educacionais resultou na criação de novos mecanismos de gestão como o Conselho do Programa de Merenda Escolar, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e as unidades do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Outros programas foram criados, também, nesta perspectiva de descentralização administrativa que, de alguma forma, buscava auxiliar as limitações financeiras de cada município. Por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi criado o financiamento de “Projetos Educacionais”, com o objetivo de auxiliar os órgãos públicos na aquisição financeira para formação continuada de professores, compra ou impressão de materiais didáticos, atividades básicas benéficas à saúde ou ao transporte, além de oferecer meios para aquisição de equipamentos de adaptação física das unidades escolares a educação especial. Entretanto, medidas políticas como esta geram um princípio de competição entre os municípios e escolas, e muitas vezes servem como meio de ocultação das carências presentes no município e dos alunos (AZEVEDO, 2002).

Outro mecanismo de redistribuição implantado em todo país, em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi o Fundescola, que se caracterizou pela focalização dada a educação básica nos documentos do Banco Mundial. O Fundescola é um programa de universalização do acesso ao ensino fundamental, financiado pelo FNDE e pelos empréstimos do BM. O programa contempla 15 subprogramas, dentre eles o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), que consiste nos recursos financeiros e apoio técnico que as escolas recebem para desenvolver os objetivos e estratégias traçados pelo colégio. O programa Fundescola marca a ação da descentralização administrativa e a responsabilidade que é transferida para a escola, assinalando o que os documentos internacionais chamam de autonomia. Além do Fundescola, alguns estados do Brasil, como Ceará, Bahia e Pernambuco, recebem um



empréstimo para a educação básica firmado com o Banco Mundial. Um dos motivos apontados pela explicação da melhora na educação, nestes estados, é o estabelecimento de um piso salarial dos professores (SILVA; AZZI; BOCK, 2007).

Portanto, o PNE é criado a partir desta necessidade de melhora do desempenho educacional, bem como de um processo de descentralização administrativa. Por isto, a elaboração deste documento pressupõe a estruturação dos planos estaduais e municipais. Todos os planos possuem características em comum como o encadeamento da construção das metas entre o PNE, PEEs e PME, precisam levar em consideração as características socioculturais e ambientais, a vocação e a perspectiva do município, estado ou país, além de conhecer bem o cenário atual, para projetar metas coerentes. Outra característica é a articulação dos demais instrumentos para a efetivação deste documento e uma plano com legitimidade para ter sucesso (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016).

As metas estabelecidas pelo PNE repercutem diretamente na política pública de cada município, e conseqüentemente no interior das escolas, considerando este documento como norteador das elaborações do PME. Com base em Ferreira e Nogueira (2016) a construção destes planos garantem o direito a educação básica, a universalização da alfabetização, a ampliação da escolaridade, a valorização profissional e o financiamento na educação, portanto, consiste uma possibilidade de avanços para a educação brasileira em tempo democrático.

Ao respeitar o prazo colocado pela nº 13.005/2014, em 2015, o PME de Marialva foi aprovado e publicado, sob a administração do prefeito Edgar Silvestre e da vice-prefeita Antonieta Bellinati Perez. A secretária da Educação Maria Inez Benites Bria, juntamente com os representantes de todos os níveis de ensino<sup>18</sup>, bem como da Câmara Municipal, Assistência Social, Conselho Municipal do Magistério, Finanças, Contabilidade, Comunidade Religiosa e do FUNDEB, atuou na elaboração deste documento.

Com base no Art. 8 da lei nº 2005/2015 de Marialva, “O processo de elaboração ou adequação do Plano Municipal de Educação foi realizado com a ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil” (MARIALVA, 2015b, p. 3). Por isso, o primeiro e o segundo capítulo do documento dedica-se a explicitar a realidade do município desde os aspectos históricos até os estruturais, representando o número de escolas, professores, bem como o desempenho dos alunos no decorrer dos anos.

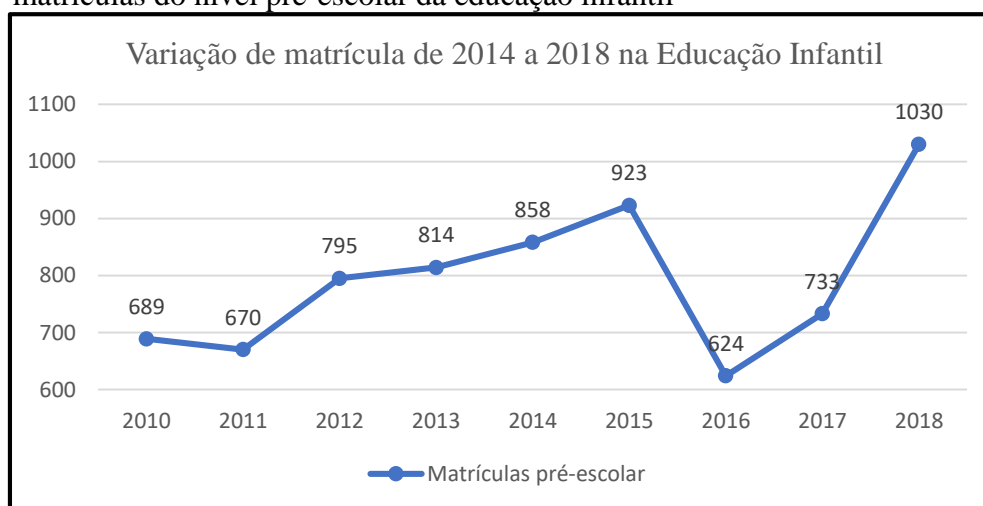
---

<sup>18</sup> Cada nível de ensino foi representado pelos seguintes profissionais: Francieli Sanches Leite de Oliveira (Representante da Educação Infantil); Ana de Fatima Zaporoli Obici (Representante dos Ensino Fundamental anos iniciais); Darley José Olimpio da Rocha (Representante dos Ensino Fundamental anos finais); Stella Maris Nápolis (Representante do Ensino Médio); Sonia Maria Viel (Representante do Ensino Profissionalizante); Ademilde A. Boschini Zuccoli (Representante do Educação de Jovens e Adultos) (MARIALVA, 2015a).

A introdução dos dois (2) primeiros capítulos do documento, nos quais trazem as especificidades do município de Marialva, não garantiu a incorporação dessas especificidades do município às metas do PME (MARIALVA, 2015a), apesar de as metas a serem atingidas pela educação, e as estratégias serem as mesmas do PNE (BRASIL, 2014), já que as preocupações de ambos os planos estão na universalização do acesso à educação, a valorização docente, a erradicação do analfabetismo, a qualidade da educação e os meios financeiros necessários ao cumprimento de cada uma das metas. Preocupações estas alinhadas as metas dos relatórios internacionais, como o da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien em 1990. Isso pode ser verificado, ao analisar a meta 1 do PME, que destaca como objetivo a universalização da educação infantil (4-5 anos), até 2016, e a ampliação da oferta de creches a pelo menos 50% das crianças até 3 anos.

Podemos ver que os números de matrículas anteriores ao PME (anteriores a 2015) são menores do que os dados mais atuais de 2018, o que demonstra uma aproximação da realização de uma das metas estipuladas pelo governo federal e pelo PME, no que concerne ao acesso à educação infantil. Os dados do IBGE (2018) mostram que o número de matrículas entre os anos de 2010 e 2018 exprime um aumento significativo, como é representado no gráfico 1.

**Gráfico 1.** Comparação entre os anos de 2014 e 2018 com relação ao número de matrículas do nível pré-escolar da educação infantil



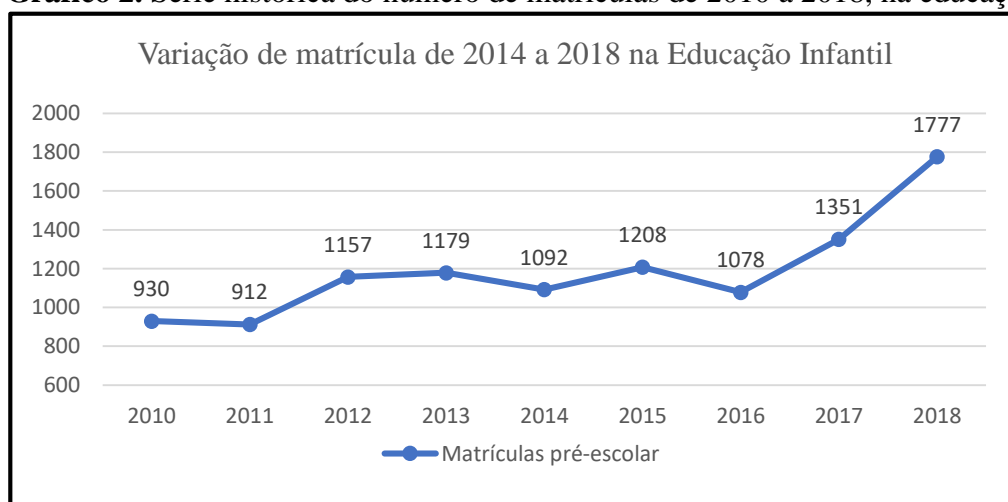
**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE (2018).

O gráfico demonstra um crescimento nas matrículas do infantil 4 e 5, que correspondem ao nível pré-escolar. Seu crescimento ocorreu principalmente pela obrigatoriedade dessa etapa de ensino, mas também expressa a efetividade das estratégias do município, no qual verificamos que de 858 matrículas em 2014, acesso anterior a elaboração do PME, apresentou um avanço para 1030 matrículas no ano de 2018, posterior a elaboração do PME. As estratégia do

município perpassou pela expansão das redes públicas de ensino já existentes, a construção de novos centros de educação infantil, além da elaboração de relatórios de levantamentos das demandas por vaga. O incentivo a formação continuada dos professores e a parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, também foi uma das estratégias utilizadas. Para realizar estas estratégias, os municípios recorreram ao financiamento na educação, a partir da políticas de colaboração entre entes federados e a criação de mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social com o salário-educação.

Além disso, se analisarmos a série histórica de matrículas da educação infantil, tanto as matrículas da creche quanto do período pré-escolar, veremos um aumento significativo, comparando as matrículas anteriores ao PME e as posteriores, o que expressa o aumento do acesso, mas não a universalização em ambas as etapas da educação infantil, como visto no gráfico 2.

**Gráfico 2.** Série histórica do número de matrículas de 2010 a 2018, na educação infantil



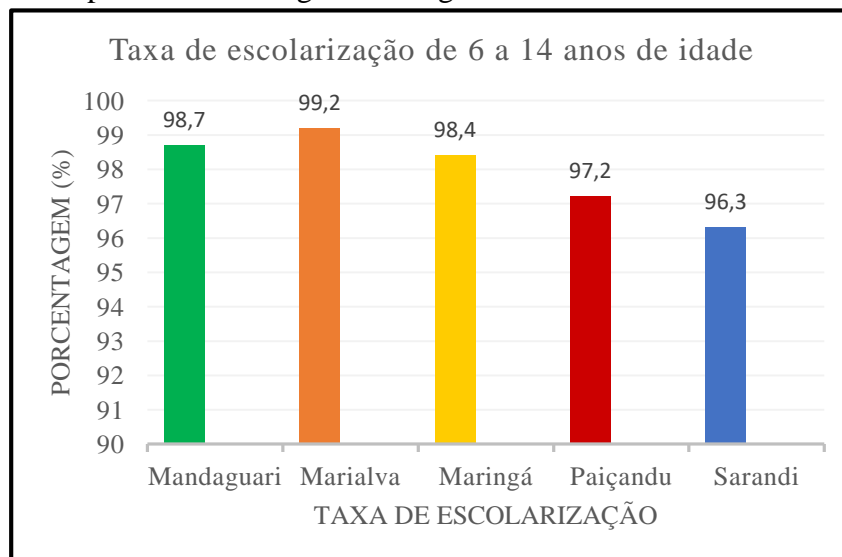
**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE (2018).

Já no ensino fundamental, o aumento do acesso e a tentativa de universalização está mais próxima, pois em 2018, já apresentava um acesso de aproximadamente 99,2%, o que indica que até 2024 a universalização deste nível de ensino é uma possibilidade real, se mantidas as condições previstas.

Segundo o IBGE (2018), dentre as 5 cidades pertencentes à microrregião Maringá<sup>19</sup>, Marialva está em 1º lugar na taxa de escolarização, como é demonstrando no gráfico 3.

<sup>19</sup> Os municípios que compõem a microrregião de Maringá são: Mandaguari, Marialva, Maringá, Paiçandu e Sarandi.

**Gráfico 3.** Comparação da taxa de escolarização do ensino fundamental, nos municípios da microrregião Maringá



**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora a partir dos dados do IBGE (2018).

Os dados expostos no gráfico demonstram que o município de Marialva-PR está cada vez mais próximo de uma universalização do acesso das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental à educação. A taxa de escolarização desse município, de 99,2% para a idade de 6-14 anos, reforça a eficácia das medidas realizadas pela prefeitura, no que diz respeito ao acesso e escolarização das crianças. O fato de o município atingir um valor tão alto em relação à escolarização das crianças traz para discussão novas metas e medidas a serem realizadas, principalmente, com relação a qualidade da educação.

Diante dessa realidade relativa ao acesso e à qualidade da educação, a preocupação do PME de Marialva-PR, em melhorar a qualidade da educação e erradicar o analfabetismo, passa a estar atrelada também à valorização dos profissionais da educação, como é expresso no 2º artigo da lei nº 2005/2015 (MARIALVA, 2015), que determina as diretrizes a serem seguidas pelo plano municipal. A lei prevê que “[...] o aperfeiçoamento e desempenho profissional vão propiciar um avanço na carreira e, conseqüentemente, em sua remuneração. O mais importante, porém, é o resultado apresentado: a valorização do profissional e a melhor qualidade do ensino” (MARIALVA, 2015a, p. 65). No documento, há o incentivo à formação continuada para o aprimoramento da prática pedagógica, de modo que o objetivo é “[...] desenvolver os meios para uma aprendizagem permanente, que permita uma formação continuada, tendo em vista a construção da cidadania” (MARIALVA, 2015a, p. 50).

A Lei Municipal nº477/04 (MARIALVA, 2004) e a Lei complementar nº 104/2010 (MARIALVA, 2010), ao estabelecerem um Plano de Carreira, garantem uma remuneração por

tempo de serviço e critérios de merecimento, mas também a remuneração proporcional a formação e titulação do profissional. A existência da progressão funcional e da promoção é uma característica comum nos planos de carreira de cidades como Marialva, Maringá e Sarandi. Entretanto, Marialva possui um diferencial em relação a estes outros dois municípios, isto é, a promoção realizada a partir da titulação com especializações, segunda graduação, mestrado ou doutorado, ocorre mesmo que o funcionário esteja no estágio probatório. Com base na Lei nº 477/2004, em seu Art. 11, inciso 2, a mudança de nível por promoção entra em vigor “[...] no mês seguinte àquele em que o interessado apresentar o comprovante da nova habilitação” (MARIALVA, 2004). Diferente do município de Maringá-PR, cidade polo da região, em que o art. 26 da Lei Complementar nº 1019/2015 determina que a remuneração por promoção ocorre “[...] a partir do primeiro dia do segundo mês após a conclusão do estágio probatório ou da apresentação de título, o que ocorrer depois” (MARINGÁ, 2015). Portanto, em Marialva-PR, a promoção referente à titulação antes dos três anos do período probatório é um incentivo à formação continuada dos professores.

O Plano Municipal de Educação de Marialva (MARIALVA, 2015) considera o aperfeiçoamento profissional, incentivado pelo plano de carreira, uma das medidas desencadeadoras da melhora da qualidade do ensino. Entretanto, como afirmam Jacomini e Penna (2016), a relação entre a formação continuada e a melhora da qualidade da educação não é uma relação de causa e efeito. Há outros fatores envolvidos no processo de valorização profissional, além do incentivo à formação continuada por meio de uma remuneração, é necessário o estabelecimento de uma jornada de trabalho e avaliações de desempenho, que contribuam para a qualidade do trabalho do professor.

O PNE e o PME, de forma geral, estão alinhados com os objetivos estabelecidos por uma AGEE, representados pela constituição de 88, ou seja, “[...] erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria do ensino, formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do país” (BRASIL, 2014, p. 20). Por isso, ao discutir e elaborar estratégias para a melhoria da qualidade da educação, as questões curriculares assumirão importância, tendo em vista que a meta 7 do PME coloca como primeira estratégia

[...] implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (MARIALVA, 2015, p. 82).

Apesar de a meta 7 colocar a elaboração de diretrizes básicas para a educação, o município de Marialva ainda não possui um Proposta Pedagógica oficial e publicada. As elaborações curriculares das áreas específicas, bem como a determinação de quais áreas estão presentes nas escolas de ensino fundamental, recebem uma orientação pedagógica, a partir de um documento elaborado em 2016, “Proposta Pedagógica de Marialva” (MARIALVA, 2016), que traz as concepções de educação e tendência pedagógica que subsidiam a educação municipal.

Em linhas gerais, o PME de Marialva dedica-se às questões da universalização do acesso à educação, do aumento das taxas de escolarização e da valorização docente. Os números mostram o avanço de Marialva-PR com relação ao ensino fundamental, no qual a universalização do acesso é quase completa. Entretanto, atreladas às preocupações acerca do acesso à educação, surgem as discussões referentes à questão da qualidade, a qual o município almeja atingir, a partir da valorização docente, por meio da estruturação de um plano de carreira que incentive a formação continuada dos professores. Para além das metas do PME, verificamos a estruturação de uma Proposta Pedagógica Municipal que adota elementos de orientação internacional e nacional e aponta alguns conceitos de uma perspectiva Histórico-Cultural, de modo que, no próximo tópico, analisaremos as interferências dessa perspectiva nas especificidades da Educação.

#### 1.4. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MARIALVA-PR E SUA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Na Proposta Pedagógica de Marialva, a organização curricular do 1º ao 5º ano abrange as áreas de: Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Cada uma dessas áreas é subsidiada por uma concepção que compreende o conhecimento como um campo pedagógico e deve, assim,

[...] ser estruturado como um campo de ação a partir do conhecimento da prática social-histórica e desse conhecimento e do conhecimento sistematizado o saber universal e historicamente acumulado chegar à avaliação crítica da realidade e das relações sociais. Esta ação deverá estabelecer assim a continuidade do conhecimento da prática social ao conhecimento teórico do professor, deverá proporcionar a Dimensão Crítica ao educando [...] (MARIALVA, 2016, p. 39).

A Proposta Pedagógica de Marialva, como indica a citação acima, propõe um ensino que possibilite as apropriações do conhecimento sistematizado, produzido e acumulado historicamente pelo homem. A proposta curricular apresenta-se como uma perspectiva crítica e

em muitos momentos cita Vigotski (1896-1943), principalmente ao discutir a tendência pedagógica do município, a proposta afirma que “[..] sabendo que a aprendizagem é um processo social e não só individual a escola busca nos estudos de Vygotsky embasamento teórico para sua prática pedagógica” (MARIALVA, 2016, p. 50). A referência a esse autor evidencia um posicionamento e uma tendência a assumir a Teoria Histórico-Cultural como teoria pedagógica.

A Teoria Histórico-cultural foi produzida por Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexis Nikolaevich Leontiev (1903-1979) em um contexto pós-revolucionário, “[...] como um produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30” (TULESKI, 2008, p. 71). Vigotski, principal representante da teoria, aborda o estudo do psiquismo humano utilizando o método de Marx em sua psicologia. Este autor fez rigoroso estudo sobre o pensamento e a linguagem, na crença do desenvolvimento do psiquismo humano a partir das relações estabelecidas com a natureza e com os outros seres humano. A incorporação desta teoria nos documentos do Paraná, ocorre na década 1990, devido à grande divulgação das publicações internacionais e nacionais das obras de Vigotski de tradução norte-americanas. As principais obras divulgadas foram: *Pensamento e Linguagem* (2005, Martins Fontes) e *Formação Social da Mente* (2003, Martins Fontes). Estas publicações nacionais, conforme afirma Duarte (2001, 2004) aproxima a Psicologia Histórico-Cultural do lema aprender a aprender.

Entretanto, há outros momentos na parte das concepções gerais da Proposta Pedagógica de Marialva que, curiosamente, indica a concepção crítico-emancipatória da Educação Física. Ao explicar a concepção de sociedade assumida, o documento cita Elenor Kunz, autor principal desta concepção, ao explicar que:

Na concepção Crítico-Emancipatória (Kunz, 2001, p.136) ‘A educação não é apenas uma qualificação de indivíduos, no sentido individual. Esta qualificação de Sujeitos capazes de atuarem através de uma ‘ação comunicativa’ competente deve visar também, à Emancipação da sociedade’ (MARIALVA, 2016, p. 42).

Esta concepção tem sua raiz na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especificamente da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas (1929-). Segundo Baumgarten (1998) a sua produção teórica vincula-se a Escola de Frankfurt, num momento em que faz uma análise crítica do Hegel e de Marx. Durante os estudos de Habermas, ele se viu em meio a um movimento de tendências contrapostas (neo-conservadoras e neo-anarquistas), nas quais estimulam a produção de sua teoria, em uma centralidade das discussões no âmbito da

emancipação humana. Habermas defende o mundo vinculado ao agir comunicativo, como um conjunto de valores que cada um de nós vive de maneira espontânea e imediata (OLIVEIRA, 2008).

A concepção crítico-emancipatória não é a única assumida pela Proposta Pedagógica de Marialva, pois ao discutir assimilação do conhecimento, demonstra sua aproximação do construtivismo, principalmente por utilizar o lema “aprender a aprender”. Como pode ser observado na afirmação a baixo

O momento é de assimilar uma nova tendência que se vincula através do aprender a aprender, construindo saberes a partir de referenciais atualizados que compactuam com um mundo globalizado, mas que centraliza o Ser como agente determinante do conhecimento que busca e encaminha para novos paradigmas educacionais (MARIALVA, 2016, p. 49).

O lema “aprender a aprender” é disseminado pelo mundo no Relatório Jacques Delors, intitulado: “Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” (UNESCO, 1996) publicado em 1996, que apresenta os 4 pilares da educação: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, a aprender a viver com os outros; e, aprender a ser. O auge do lema “aprender a aprender” no Brasil está em sua incorporação nos PCN’s em 1997 (BRASIL, 1997), documento amplamente divulgado e tomado como base educacionais nas escolas e municípios. A proposta de Marialva, ao se tomar como fundamento “[...] as Diretrizes e Bases Nacionais, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as referências pautadas no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil” (MARIALVA, 2016, p. 91), tem suas bases pautadas neste ideário, conforme orientação contida no relatório Delors.

As concepções presentes na proposta educacional de Marialva, demonstram estas múltiplas influências, entretanto, ao tomar como referências as explicitações e explicações no documento, principalmente com relação ao processo de ensino aprendizagem e à preocupação com o desenvolvimento humano, os pressupostos teóricos indicam que a concepção predominante na proposta de Marialva é a perspectiva Histórico-Cultural, que “vê o ser humano e sua humanidade como produtor da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história” (MARIALVA, 2016, p. 53).

No que diz respeito à concepção e ao currículo nesse documento elaborado por Marialva, há uma influência nas propostas curriculares específicas de cada área, como a Educação Física. Na especificidade da Educação Física, objeto desta pesquisa, são apresentadas



as características e fundamentos das diretrizes curriculares e planejamentos pedagógicos elaborados pela coordenadora de Educação Física, junto aos professores.

## 1.5. CURRÍCULO, PROJETO E PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO DE MARIALVA-PR

A fim de compreender as especificidades da Educação Física de Marialva, no âmbito escolar, recorreremos aos documentos de nível nacional, estadual e municipal que nos indicassem as concepções e fundamentos norteadores das ações do município. Além disso, para apreender o processo de construção do currículo e planejamento do município, apoiamo-nos nas bases documentais da Educação Física de Marialva.

### 1.5.1. O processo histórico de inserção da Educação Física no município

A presença da Educação Física em Marialva, com base nas Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física, está apoiada na determinação da obrigatoriedade dessa disciplina no currículo escolar, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 96, que determina no inciso 3 do art. 23 que:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996, p. 16).

Diante dessa obrigatoriedade, Marialva publicou a Lei Municipal nº 687/2005, em julho de 2005, a qual dispõe “[...] sobre a prática de Educação Física no Sistema Municipal de Ensino de Marialva” (MARIALVA, 2005a); já no 1º artigo a lei aborda a obrigatoriedade dessa disciplina no Sistema Municipal de Ensino, como expresso na afirmação:

Art. 1º: A Educação Física integra a proposta pedagógica das Escolas do Sistema Municipal de Ensino de Marialva e é componente curricular obrigatório de todas as séries ou anos dos ciclos da Educação Básica, ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar, em consonância com as Leis Federais nºs 9.394/96 e 10.328/01.

Com base na LDB de 96, em seu art. 4º, inciso I, a educação básica compreende as faixas etárias de “[...] 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”. Desse modo, o art. 1º da lei 687/2005 de Marialva, garantiu a presença do professor de Educação Física da pré-escola até o ensino médio, considerando as condições determinadas pela LDB. Entretanto, em agosto de 2005, essa lei foi

suspensa pela Lei Municipal 703/2005, sob a justificativa de não haver “[...] condição de se dar o devido suporte para tal, dentro do atual quadro do FUNDEF e mesmo porque, a Organização Não Governamental ‘Associação dos Técnicos Desportivos’ de Marialva, poderá dar o devido sustento para a prática de que trata a lei ora a ser suspensa com a presente matéria” (MARIALVA, 2005b).

Tal citação demonstra a real condição da inserção do professor de Educação Física nas escolas de Marialva, dado que a sua contratação não ocorria por meio de concursos e seu cargo não era efetivo. Os professores responsáveis por ministrar as aulas eram contratados pela Associação Desportiva da cidade. Em, 2009, essa situação mudou, principalmente pela entrada do prefeito Edgar Silvestre (Deca), representante do PSB (Partido Socialista Brasileiro), considerado partido de esquerda. A grande mudança com relação à Educação Física está garantida pela Lei Municipal nº 1229/2009, cujo objetivo foi possibilitar

[...] a contratação de Professores de Educação Física, mediante concurso público, a fim de que as Escolas Municipais possam ter aulas de Educação Física dirigida aos alunos, melhorando e condicionando-os à prática físico-desportiva, na busca de melhor qualidade de vida saudável a estes (MARIALVA, 2009).

A determinação da Educação Física como componente curricular inicia-se com a legalização da LDB, mas continua a partir da inserção dos professores específicos de Educação Física nas escolas, por meio de concursos públicos.

No caso de Marialva a elaboração de um documento fundamentado e que de fato forneceu base para as ações pedagógicas dos professores ocorreu em 2017, com o documento nomeado como “Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Marialva-PR”, como apresentaremos a seguir.

### **1.5.2. As Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Marialva-PR**

As elaborações curriculares dos municípios do Paraná são reflexos dos documentos estaduais elaborados nos anos 2000. Como principal documento do Estado do Paraná, a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, em 2008, foi um marco para os caminhos curriculares assumidos pelos municípios deste estado. Sob influência do contexto maior observado no estado do Paraná, Marialva assume um posicionamento crítico, em uma tendência Histórico-Cultural para a Educação Física.

A elaboração das Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Marialva-PR contou com as ações da atual coordenadora de Educação Física, que assumiu a função em 2015, durante o mandato de Edgar Silvestre<sup>20</sup>. O processo de discussão iniciou-se principalmente com a elaboração do PME que já previa a necessidade de estruturação curricular de cada área trabalhada na escola. Assim, os professores, a coordenadora de Educação Física, bem como a ex e a atual secretária de Educação elaboraram um documento com linhas explicitamente críticas, representado no documento pela citação a seguir:

No mesmo entendimento de superar este descompasso e de romper com a visão fragmentada e dicotomizada de homem, mundo, sociedade, cultura, educação, currículo e de Educação Física desenvolvimentista e/ou psicologicista, a Secretaria Municipal de Educação de Marialva, partindo do materialismo histórico, como teoria do conhecimento, tem mobilizado esforços para viabilizar as condições necessárias para a reflexão e reelaboração de uma Proposta Curricular pautada na Teoria Histórico-Cultural (MARIALVA, 2017, p. 4).

Conforme relata a coordenadora de Educação Física do município de Marialva, a proposta de Educação Física do município teve como base a proposta pedagógica de Sarandi-PR. A proposta de Sarandi foi uma elaboração anterior a de Marialva e se colocava dentro dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Esse documento das Diretrizes Curriculares de Sarandi orientou a elaboração das “Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física de Marialva” (MARIALVA, 2017). O documento citado foi elaborado em 2017, e fundamenta-se na perspectiva Histórico-Cultural. Conforme consta no documento, busca uma mediação pedagógica que permita uma “[...] apreensão do conhecimento das manifestações da Cultura Corporal pelo aluno, nos seus aspectos históricos, culturais, técnicos, científicos, entre outros, estabelecendo relações pela ótica da totalidade” (MARIALVA, 2017).

Os municípios de Sarandi e Marialva posicionaram-se em uma linha crítica, não só nas propostas pedagógicas, mas nas diretrizes curriculares para Educação Física. Assim, da mesma forma que Sarandi, Marialva afirma que

[...] a Secretaria Municipal de Educação de Marialva, partindo do materialismo histórico, como teoria do conhecimento, tem mobilizado esforços para viabilizar as condições necessárias para a reflexão e reelaboração de uma Proposta Curricular pautada na Teoria Histórico-Cultural (suporte epistemológico na Escola de Vigotsky) (MARIALVA, 2017, p. 4).

Portanto, os fundamentos teórico-metodológicos desse currículo consideram a

---

<sup>20</sup> Edgar Silvestre, conhecido como Deca, foi vice-prefeito da Cidade de Marialva de 2009 a 2012 e prefeito de 2013 a 2016. Era filiado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Educação Física como prática social, considerando que

[...] a prática pedagógica da Educação Física pode ser objetivada, pois a mesma permite considerar o aluno como sujeito histórico imerso em uma realidade dinâmica, portanto, não submetido somente às leis biológicas, mas a leis sócio-históricas. Desta forma, ela se faz necessária para que o aluno se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos sobre a cultura corporal (MARIALVA, 2017, p. 05).

O documento, em muitas partes, fundamenta-se em conceitos do materialismo histórico e, principalmente, da Teoria Histórico-Cultural. No documento fica explícita a defesa de que

[...] o professor de Educação Física tem a função de mediar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos em suas diferentes manifestações, sejam elas rítmicas, dançantes, esportivas, expressivas, ginásticas, jogos e brincadeiras, lutas, entre outras formas de expressão da cultura corporal (MARIALVA, 2017, p. 6).

A cultura corporal, portanto é considerada como conhecimento da Educação Física, constituindo-se pelo jogo, esporte, lutas, ginástica e dança. A proposta curricular organiza os conteúdos, de acordo com o decorrer dos anos, como se apresenta nas tabelas seguintes:

**Tabela 2.** Currículo do 1º e 2º ano da Educação Física

1º e 2º ANO DO DA EDUCAÇÃO FÍSICA		
Eixo Temático	Conteúdos	
	1º ano	2º ano
<b>Manifestações de Jogos e Brincadeiras</b>	Conceito de Educação Física e as regras da aula; Esquema Corporal; Jogos e brincadeiras antigas, tradicionais e de rua; Jogos psicomotores;	Conceito de Educação Física e as regras da aula; Esquema Corporal; Jogos e brincadeiras locais; Jogos psicomotores;
<b>Manifestações Rítmicas, Expressivas e Dançantes</b>	Jogos Rítmicos; Brincadeiras Cantadas (cantigas, cantigas de roda); Expressão Corporal (teatrinhos, jogos de dramatização, jogos de faz de conta...) Danças infantis (antigas, de rua, atuais);	Jogos Rítmicos; Brincadeiras Cantadas; Acompanhamentos Rítmicos (ritmo e música, instrumentos musicais, variações rítmicas); Expressão Corporal;
<b>Manifestações Esportivas</b>	Esportes: definição, caracterização e classificação (terrestres, aéreos, aquáticos); Habilidades motoras de base (andar, correr, saltar, subir...);	Esportes: definição, caracterização e classificação (terrestres, aéreos, aquáticos, de gelo); Habilidades motoras combinadas; Fundamentos básicos das modalidades esportivas coletivas e individuais;

	Fundamentos básicos das modalidades esportivas coletivas e individuais; Psicomotricidade (esquema corporal, noção espaço corporal, coordenação motora, lateralidade...); Jogos esportivos praticados pela família;	Psicomotricidade (esquema corporal, noção espaço corporal, coordenação motora, lateralidade...); Jogos esportivos praticados pela cultura local; Esportes adaptados;
<b>Manifestações Gímnicas</b>	Brincadeiras gímnicas que envolvam diferentes formas de saltar, equilibrar, rolar, girar, balançar, embalar, trepar... Elementos gímnicos básicos (rolamentos para frente e de ombro, ponte e vela); Ginástica com aparelhos (explorar aparelhos como fita de crepom, bola, arco... com movimentos de rotações, circunduções, equilíbrios, lançamentos, recuperações...);	Brincadeiras gímnicas que envolvam diferentes formas de saltar, equilibrar, rolar, girar, balançar, embalar, trepar... Elementos gímnicos básicos (rolamentos para frente e de ombro, ponte, vela, roda (estrela, rodante) combinados); Ginástica com aparelhos (explorar aparelhos como bola, arco, corda ... com movimentos de rotações, circunduções, equilíbrios, lançamentos, recuperações...);
<b>Lutas</b>	Jogos de oposição (Jogos de rapidez e atenção);	Jogos de oposição (Jogos de conquista de objetos);

Fonte: Marialva (2017).

continuação

O conteúdo do 1º e 2º ano de Educação Física do município consiste na aprendizagem dos fundamentos básicos dos jogos, brinquedos e brincadeiras, além das manifestações rítmicas, as manifestações esportivas, manifestações gímnicas e lutas, como é representado na tabela 2. De forma geral, essa etapa consiste na apropriação dos elementos básicos da cultura corporal.

No currículo do município, as especificidades de cada conteúdo são divididas nos 1º e 2º anos. Ao explicar o processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos sobre a cultura corporal, o documento afirma que:

A apropriação destes conhecimentos proporciona a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento daí então a necessidade da compreensão dos conceitos do cotidiano que o aluno traz sobre os temas da cultura corporal para que, no processo de escolarização, se formem novos conceitos científicos, cabendo a Educação Física escolar promover intencionalmente esta apreensão na sua especificidade (MARIALVA, 2017, p. 5-6)

Portanto, o ensino das brincadeiras e jogos está relacionado aos jogos e brincadeiras do contexto local, mas também os do contexto nacional e mundial, os quais ultrapassam a experiência do aluno. Como representado na tabela 2, o município se preocupa tanto com os conhecimentos cotidianos, representado pelos jogos e brincadeiras locais, de rua e antigo,

quanto com os conceitos científicos a serem apreendidos na escola, sendo representados pela aprendizagem dos conceitos e regras da Educação Física envolvidos no jogo e nas brincadeiras.

Por se fundamentar na Teoria Histórico-Cultural, o documento coloca como conhecimentos a serem apreendidos, as brincadeiras e jogos tradicionais, que fazem parte da constituição histórica desse conteúdo, mas também as brincadeiras e jogos do contexto local, que se refere ao que está próximo da realidade do aluno. Assim, no documento de Marialva, o processo de ensino-aprendizagem direciona-se para a apropriação dos conceitos cotidianos e científicos. Pois, segundo as Diretrizes de Marialva-PR o desenvolvimento da criança só se dá a partir

[...] da compreensão dos conceitos do cotidiano que o aluno traz sobre os temas da cultura corporal para que, no processo de escolarização, se formem novos conceitos científicos, cabendo a Educação Física escolar promover intencionalmente esta apreensão na sua especificidade (MARIALVA, 2017, p. 14-15).

A preocupação com as apropriações dos conceitos cotidianos e científicos, orienta-se pelos pressupostos da teoria de Vigotski (2000), que defende o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a partir da formação desses dois conceitos, em um desenvolvimento das zonas proximais e reais<sup>21</sup>.

Na dança, da mesma forma que nos jogos e brincadeiras, a principal diferença apresentada no currículo de Marialva (2017), como é possível identificar, consiste em possibilitar a aprendizagem do contexto atual, comunitário e regional, e também as danças e músicas tradicionais, como é prescrito no quadro o ensino de danças antigas, de rua e atuais. Por isso, o documento de Marialva, por sua vertente crítica, organiza e aproxima o seu currículo ao que é explicitado por Soares *et. al* (1992), para quem os anos iniciais focalizam o desenvolvimento da linguagem corporal, do universo musical, além da criatividade para que, a partir do desenvolvimento desses elementos básicos, como ritmo e expressão corporal, possa ocorrer a aprendizagem de danças específicas. Logo, Marialva elenca em seu currículo o ensino do ritmo e dos elementos da linguagem da dança, para somente a partir de sua apropriação, ensinar as danças folclóricas e da cultura nacional.

---

<sup>21</sup> Em Vigotski (2010) os conhecimentos se formam por caminhos distintos e se complementam neste processo de ensino, em que o conceito científico não começa e nem surge de um campo desconhecido. O professor no processo de ensino considera a zona de desenvolvimento real, momento em que o aluno se encontra no processo de desenvolvimento, ou seja, considera-se o que o aluno já desenvolveu, para então tratar a zona de desenvolvimento proximal, que é qual conhecimento o aluno pode adquirir (VASCONCELOS, 2017).

Já nos esportes, as Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física de Marialva (2017) compreendem que no:

[...] âmbito da Educação Física escolar, o aluno deverá compreender como as manifestações [...] do esporte [...] se apresentam na cultura e como estas foram produzidas e modificadas historicamente. Trata-se, portanto do estudo sistemático da organização do conhecimento e por isso mesmo o seu entendimento numa expressão ampliada e aprofundada do sentido e significado no mundo ao longo do processo de escolarização (MARIALVA, 2017, p. 6-7).

Ao analisar a organização curricular do esporte, vemos que Marialva valoriza a aprendizagem dos fundamentos básicos do esporte, as explicitações das diversas manifestações esportivas, pois caracterizam a modalidade apresentando sua história e classificação, bem como explicita suas regras, como demonstrado na tabela 2. Isso pode indicar que os alunos que passam por esse processo de ensino e esse modelo curricular, nos 1º e 2º anos, estão mais próximos de um início da sistematização. Mas, em controvérsia a concepção apresentada pelo currículo de Marialva-PR, nos esportes traz a Psicomotricidade e seus conteúdos como elementos a serem trabalhados no esporte, recuperando os conteúdos: esquema corporal, lateralidade, orientação espaço-temporal e equilíbrio dos PCN's.

Na ginástica, bem como nos outros elementos da cultura corporal, a ação pedagógica leva “[...] em conta a apropriação do conhecimento pelo aluno de forma a desenvolver a sua capacidade humana de análise, síntese e generalização, conduzir conscientemente suas ações, intervir no mundo e promover transformações” (MARIALVA, 2017, p. 7). Destarte, a proposta de Marialva, baseada na Teoria Histórico-Cultural, compreende que para uma apropriação científica do conceito ginástica, é necessária a apropriação das definições, das classificações, da técnica, dos aspectos históricos e culturais, por consistir em momento de possibilitar o acesso aos conceitos necessários para as sistematizações das etapas posteriores.

Por fim, o conteúdo luta no currículo de Marialva está presente desde os primeiros anos, buscando como nos outros conteúdos o desenvolvimento dos fundamentos básicos, de maneira que os professores de Marialva priorizam, nos primeiros anos da disciplina Educação Física, o desenvolvimento da velocidade, da atenção, bem como o fundamento da conquista por meio de objetos.

Com as aprendizagens de todos esses conteúdos nos primeiros anos, Marialva organiza os conhecimentos no 3º, 4º e 5º ano de forma separada. A organização curricular para esses 3 anos no município está indicada nas tabelas seguintes.

**Tabela 3.** Currículo do 3º ano da Educação Física

<b>3º ao 5º ANO DO 1º CICLO</b>			
<b>Eixo Temático</b>	<b>Conteúdos</b>		
	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>Manifestações de Jogos e Brincadeiras</b>	<p>Conceito de Educação Física e as regras da aula; Corpo Humano; Jogos e brincadeiras Regionais; Jogos Cooperativos; Jogos Competitivos; Brinquedos artesanais e industriais;</p>	<p>Conceito de Educação Física e as regras da aula; Corpo Humano (Sistema Esquelético e sua importância para o movimento humano); Jogos e brincadeiras Nacionais; Jogos de azar; Jogos eletrônicos; Jogos de tabuleiro;</p>	<p>Conceito de Educação Física e as regras da aula; Corpo Humano (Sistema Muscular e sua importância para o movimento humano); Jogos e brincadeiras internacionais; Jogos Cooperativos; Jogos Competitivos; Jogos de azar; Jogos Cognitivos;</p>
<b>Manifestações Rítmicas, Expressivas e Dançantes</b>	<p>Jogos Rítmicos; Atividades Expressivo-Comunicativas (possibilidades corporais, expressão do movimento relacionado ao tempo e ao espaço, dinâmica do movimento); Musicalização e ritmo; Danças da cultura local e regional;</p>	<p>Jogos Rítmicos; Elementos da linguagem da dança; Danças Folclóricas populares; Danças da Cultura Nacional;</p>	<p>Jogos Rítmicos; Danças da Cultura Internacional; Elaborações Coreográficas;</p>
<b>Manifestações Esportivas</b>	<p>Esportes: definição, caracterização e classificação (terrestres, aéreos, aquáticos, de gelo e radicais); Esportes da cultura regional/ estadual; Fundamentos básicos das modalidades esportivas coletivas e individuais; Elementos constitutivos e normativos da prática esportiva (respeito às regras, espírito esportivo); Esportes adaptados;</p>	<p>Esportes: definição, caracterização e classificação (terrestres, aéreos, aquáticos, de gelo e radicais); Esportes da cultura nacional; Histórico e Fundamentos básicos das modalidades esportivas coletivas e individuais; Elementos constitutivos e normativos da prática esportiva (respeito às regras, espírito esportivo); Esportes não convencionais; Esportes adaptados;</p>	<p>Esportes: definição, caracterização e classificação (terrestres, aéreos, aquáticos, de gelo e radicais); Esportes da cultura internacional; Histórico e Fundamentos básicos das modalidades esportivas coletivas e individuais; Elementos constitutivos e normativos da prática esportiva (respeito às regras, espírito esportivo); Esportes adaptados;</p>
<b>Manifestações Gímnicas e</b>	<p>Brincadeiras gímnicas que envolvam diferentes formas de saltar, equilibrar, rolar, girar, balançar, embalar,</p>	<p>Brincadeiras gímnicas que envolvam as capacidades físicas de força, equilíbrio, coordenação, agilidade, flexibilidade...</p>	<p>Brincadeiras gímnicas que envolvam as capacidades físicas de força, equilíbrio, coordenação,</p>



	<p>trepar..., e que enfatizem também as capacidades físicas de força, equilíbrio, coordenação, agilidade, flexibilidade... Elementos gímnicos básicos (rolamentos para frente e de ombro, ponte, vela, roda (estrela), rodante, parada de mão com apoio e parada de cabeça);</p> <p>Ginástica com aparelhos (explorar aparelhos como bola, arco, corda, fita ... com movimentos de rotações, circunduções, equilíbrios, lançamentos, recuperações...);</p> <p>Atividades Circenses (Equilibrismo);</p>	<p>Ginástica Artística (Histórico, Aparelhos femininos, masculinos e unissex, elementos gímnicos básicos combinados);</p> <p>Ginástica Rítmica (História, aparelhos, vivência com a fita);</p> <p>Atividades Circenses (Malabarismo);</p>	<p>agilidade, flexibilidade... Ginástica de Academia ou Condicionamento; Ginástica Artística (Aparelhos femininos, masculinos e unissex, elementos gímnicos básicos combinados-prova de solo);</p> <p>Ginástica Rítmica (aparelhos, vivência com a maça);</p> <p>Atividades Circenses (Ginástica acrobática);</p>
<b>Lutas</b>	Jogos de oposição (Jogos de conquista de território);	Jogos de oposição/ lutas (Jogos para desequilibrar, sumô);	Jogos de Oposição/ lutas (Jogos de reter, imobilizar, livrar e jogos para combater, capoeira, esgrima...)

**Fonte:** Elaborado pela autora, com base no currículo de Marialva (2019).

continuação

Nesses últimos anos do ensino fundamental I, como se apresenta no currículo de Marialva, ensina-se a dança, os jogos e as brincadeiras do mundo e do Brasil. A ação pedagógica que se aproxima da realidade do aluno, com danças, jogos e brincadeiras de seu contexto, ocorre para que no âmbito pedagógico o professor possa “[...] introduzir a criança no mundo cultural e orientar o desenvolvimento de novas gerações, levando-a se apropriar do conhecimento produzido historicamente” (MARIALVA, 2017, p. 6)

No caso dos esportes, após o trabalho dos fundamentos básicos, que foram desenvolvidos a partir do ensino do esporte em sua totalidade, expondo a classificação, história e algumas regras, foi necessário também “situá-lo e contextualizá-lo em suas múltiplas relações e determinações no sentido de dar a direção pretendida no ensino” (MARIALVA, 2017, p. 7). Assim, a explicação sobre os aspectos históricos, técnicos e culturais, visando uma compreensão dos diferentes esportes como Basquete, Voleibol, entre outros, deve ser realizada nesta etapa do ensino que, conforme se verifica no quadro 5, focaliza os esportes individuais, coletivos, aquáticos e/ ou terrestres.

Em sua proposta curricular para a ginástica, representada no quadro 5, Marialva trabalha com as diferentes formas de ginástica, apresentando as ginásticas de caráter competitivo, de

caráter lúdico, fisioterápico e as de demonstração. Isso porque, a apropriação do conhecimento científico da ginástica só é possível em uma escola que busque “[...] desenvolver a reflexão pedagógica sobre o conhecimento específico, relacioná-lo ao geral numa visão de totalidade e desenvolver capacidade intelectual do aluno” (MARIALVA, 2017, p. 7). Assim, em uma análise do currículo, com relação à ginástica, podemos dizer que as especificidades desse elemento da cultura corporal são observadas pelo município de Marialva, de forma que permita uma visão geral do conteúdo ginástica.

No caso das lutas, o currículo de Marialva, coloca como conteúdo os jogos de oposição, buscando trabalhar os fundamentos básicos dessa manifestação da cultura corporal, tais como reter, imobilizar, a conquista de objetivo, entre outros (MARIALVA, 2017).

A breve exposição da proposta curricular e pedagógica do município de Marialva e suas bases políticas e pedagógicas da proposta da Educação Física, no que tange ao currículo e concepção, permite verificar uma perspectiva crítica. Os pressupostos assumidos pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino da Educação Física de Marialva-PR caminham em um processo de ensino apoiado na Teoria Histórico-Cultural, em uma perspectiva de desenvolvimento preocupada com as apropriações da cultura corporal.

## **2. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: CONTEXTO, CONCEPÇÕES E DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Esta seção trata das concepções curricular, pedagógica e ideológica, para a educação brasileira, explícitas e implícitas na BNCC (BRASIL, 2017), em particular, no que concerne à Educação Física. As discussões com relação ao currículo e à política curricular educacional são objetos de muitos estudos no mundo e no Brasil, em diversas linhas profissionais da área de educação. Dado o momento histórico de elaboração, aprovação e implementação da BNCC, as discussões sobre o tema intensificaram-se, especialmente nos estados e nos municípios, como no caso de Marialva-PR. Explicitar seus elementos basilares é fundamental, para compreender as concepções e percepções oriundas desse processo.

Ao analisar o currículo em suas determinações sociais e políticas, bem como sua produção histórica, compreende-se que sua elaboração vai muito além de apenas planejar atividades pedagógicas, ele apresenta implicações para a formação de professores, de alunos e possui impactos na realidade social, normatizada pela política educacional, motivo pelo qual a BNCC está em pauta

Nos próximos tópicos, apresentaremos a síntese do objeto desta seção, a BNCC as concepções identificadas para a sua compreensão e como ela se configura na área da Educação Física e, em vista disso, a sua implementação curricular na educação brasileira. Assim, nos fundamentamos no documento da BNCC e nos documentos oficiais relacionados ao objeto, para examinarmos e identificarmos suas concepções à luz de estudos específicos realizados por pesquisadores brasileiros sobre o tema, tais como: Aguiar e Dourado (2018), Peroni (2015, 2017), Cury, Reis e Zanardi (2018), de Moreira *et al.* (2016) e Martineli *et al.* (2016), Rufino e Neto (2016), entre outros.

### **2.1. POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS**

A estruturação de uma Base Nacional Comum Curricular tratou-se de um processo complexo, em que desde sua proposição até a elaboração e aprovação do documento, as contradições estiveram presentes em virtude da conjuntura política e ideológica que configurou sua concepção, seus fundamentos e estrutura.

A estruturação da BNCC já era prevista no Art. 210 da Constituição de 1988, que determinava que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a

assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2015, p. 109). Posteriormente, a Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) trouxe a questão à tona, incumbindo a União a função de

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 10).

Esta questão foi atendida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, que constituíram em orientações detalhadas para o ensino de cada disciplina. Entretanto, este documento não estabelecia uma relação curricular obrigatória, por isto as discussões para a estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que atendessem o estabelecido pela LDB, resultou na primeira publicação dos DCN's entre 1998 e 2000. Este documento consistiu em normas obrigatórias para o sistema de ensino e para as escolas, preconizando a elaboração de currículos com elementos em comum (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016).

Os DCN's entraram novamente em discussão em 2005, que possibilitou a aprovação em 2010 da nova versão deste documento. Estas diretrizes dão a estrutura curricular a ser seguida na elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular, sendo assim, são documentos que se complementam.

A publicação das Diretrizes gera a necessidade de uma nova estruturação curricular, com uma base, que estabeleça o detalhamento dos conteúdos e competências em um caráter legal e normativo.

Esta nova elaboração curricular passou a ser discutida somente em 2012, quando as primeiras críticas em relação a construção de currículo, passou a ganhar visibilidade por meio de publicações acadêmicas. Saviani (2007) pontua que as revistas científicas tiveram papel fundamental na disseminação das concepções de currículo, a partir do movimento de educadores pertencentes a um contexto de discussões ideológicas, que possibilitaram um espaço para a crítica do caráter impositivo dos currículos e da necessidade de uma estruturação interativa e participativa.

No âmbito dessas análises científicas Cury *et. al* (2018), contextualizam que o ano de 2012 foi marcado pela criação da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que em parceria com as Revistas Teias (UERJ), *e-Curriculum* (PUC-SP) e *Currículo sem fronteiras*, sediada no Rio Grande do Sul, realizou a difusão das discussões sobre currículo, entre estes debates, a BNCC, em busca de uma análise crítica quanto ao currículo. Com a ampla discussão de

currículo nas revistas, em 2013 há a criação de um movimento empresarial, chamado Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), que patrocinado pela Fundação Lemann<sup>22</sup> teve um forte papel junto às instituições públicas no direcionamento da BNCC.

Estas primeiras discussões quanto a estruturação de uma BNCC, tanto pelo campo acadêmico, quanto pelas empresas privadas, não parte somente da constituição de 1988 e da LDB de 1996, mas, também, do Plano Nacional de Educação de 2014, que menciona pela primeira vez em suas metas a estruturação de uma base nacional comum, enquanto estratégia para a realização das metas 2, 3, 7 e 15, estabelecidas neste Plano.

A Meta 2, consiste em “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 4). Para a efetivação dessa garantia de acesso ao ensino fundamental, o Ministério da Educação deverá “Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum Curricular[...]” (BRASIL, 2014, p. 4). Da mesma forma que para o ensino fundamental, a base insere-se como estratégia para a efetivação da meta 3, que diz respeito ao acesso do ensino médio. A estratégia 3.3 do PNE determina que, a União, os Estados e Municípios, devem agir conjuntamente na determinação dos objetivos e direitos de aprendizagem que irão compor a BNCC do Ensino Médio.

Das quatro metas que a BNCC está inserida, a Meta 7 é a que a Base tem seu maior papel, já que esta meta se refere a qualidade da educação básica em todas as etapas. Na estratégia 7.1 compete ao governo “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014, p. 7).

Por fim, o PNE prevê a BNCC como estratégia, não apenas para o acesso da educação básica e aumento da qualidade, mas, também, como estratégia de estruturação de uma política nacional para a formação de professores. Assim, a sua Meta 15, prevê a garantia de uma política

---

<sup>22</sup> A fundação Lemann, é uma organização criada em 2002, por Jorge Paulo Lemann, empresário do ramo de bebidas alcoólicas, proprietário do Burger King, das Lojas Americanas, além de outros ramos. Esta fundação compõe o Movimento Todos pela Educação e se coloca enquanto participante nas reformas educacionais no país, buscando uma educação de qualidade (D'ÁVILA, 2013).

de formação que assegure que todos os professores da educação básica possuam ensino superior. Para isto, a estratégia 15.6 determina uma reforma curricular nas licenciaturas, a se articular a Base Nacional Comum Curricular da educação básica.

A partir da visibilidade dada para a importância de uma Base Nacional Comum Curricular, nos anos 2000, principalmente no PNE, a primeira proposta da BNCC é enviada pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em 06 de abril de 2015. Em seu processo de produção e organização, reuniu membros da Universidade pública, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), os representantes empresariais, que compõem o Movimento Todos pela Educação (MTE) e o MBNC (MARSIGLIA; MACHADO; PINA, 2018).

A primeira proposta da BNCC é analisada e aprovada por uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP 11/2014 no Conselho Nacional de Educação, que é constituída por 11 membros<sup>23</sup>. Dentre estes, pesquisadores como Luiz Fernandes Dourado, Marcela Angela da Silva Aguiar, Malvina Tania Tuttman e Luiz Roberto Alves, se inserem neste contexto de elaboração de um documento, tido como necessário ao avanço da educação brasileira. Com a aprovação do documento por parte dos conselheiros do CNE sua publicação foi disponibilizada para consulta pública de setembro de 2015 a março de 2016, e com base nos dados do próprio documento da BNCC, as contribuições feitas eram mais de 12 milhões por parte de 300 mil pessoas e instituições

A partir das consultas públicas, a segunda versão da BNCC foi elaborada e analisada por conselheiros do CNE. Porém, os conselheiros foram instituídos a partir de uma nova portaria a CNE/CP nº 15/2016, que agora era composta por 18 membros<sup>24</sup>, não apenas envolvidos na educação, mas alguns da área tecnológica, e outros envolvidos com movimentos como o Movimento Todos pela Educação. Assim, com este campo de disputas, com figuras de áreas e formações diferentes, há a aprovação da segunda versão da BNCC e sua publicação em 2016, submetida à discussão por mais de 9 mil educadores nos seminários realizados pela Undime e Consed (BRASIL, 2017). Nesta versão, podia-se identificar uma multiplicidade de

---

<sup>23</sup>A comissão era presidida pela conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar, tinha como relator o conselheiro José Fernandes de Lima, e era constituída pelos membros: Antonio Carlos Caruso Ronca, Antonio Cesar Russi Callegari, Erasto Fortes Mendonça, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Raimundo Moacir Mendes Feitosa, Sérgio Roberto Kieling Franco e Yugo Okida.

<sup>24</sup> Comissão presidida pelo conselheiro Antonio Cesar Callegari, tendo como relatores os conselheiros Joaquim José Soares Neto e José Francisco Soares, e como membros: Aléssio Costa Lima, Antonio de Araújo Freitas Junior, Eduardo Deschamps, Francisco Cesar de Sá Barreto, Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira, José Loureiro Lopes, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Nilma Santos Fontanive, Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Raul Jean Louis Henry, Rossieli Soares da Silva, Suely Melo de Castro Menezes e Yugo Okida.

vozes, caracterizando-se um documento com mudanças significativas, com relação a primeira versão, Bittencurt (2017, p. 560) afirma que “[...] foram feitas diversas concessões, ajustes textuais e negociações entre o princípio educativo proposto inicialmente e os pressupostos educativos e curriculares de diferentes sujeitos e instâncias interessadas na confecção de um documento curricular nacional”.

Entretanto, após este processo, situa Aguiar e Dourado (2018), em maio de 2016 a segunda versão do documento foi discutida por cerca de 9.000 educadores nos seminários organizados pela União Nacional dos Dirigente Municipais de Educação (UNDINE) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em todo o país. A participação dos professores consistia na reposta com relação aos conteúdos e objetivos apresentados, com as alternativas: concordo, discordo totalmente ou concordo parcialmente e indicavam alterações, e ao final era realizado um relatório pelo CONSED e a UNDINE que representava o posicionamento dos professores. De forma mais rápida que as consultas públicas anteriores, em meses a terceira versão já foi publicada em 2017.

A aprovação deste documento foi com o objetivo de formar uma base para toda a ação educacional dos municípios e dos estados. A sua última versão passou por um conselho que foi composto pela Portaria CNE/CP nº 9/2017 e depois recomposto pela portaria CNE/CP nº11/2017, sendo esta última composta por 24 membros<sup>25</sup>. Se comparado ao conselho da segunda versão, há a participação de 5 novos membros, sendo estes Antonio Carbonari Netto, Arthur Roquete de Macedo, Gilberto Gonçalves Garcia, Luiz Roberto Liza Curi, Mauricio Eliseu Costa Romão e Paulo Monteiro Vieira Braga Barone.

Com a estruturação e composição do conselho, em 8 de maio de 2017, a reunião dos membros deliberou a realização de cinco audiências públicas nacionais, com a participação das instituições educacionais e organizações e de pessoas interessadas pelo tema. Assim, foram realizadas as audiências nas seguintes regiões

- Região Norte, 7 de junho de 2017, em Manaus (AM), a qual teve 228 participantes, com 38 intervenções;
- Região Nordeste, 28 de julho de 2017, em Recife (PE), a qual teve 428 participantes, com 57 intervenções;

---

<sup>25</sup> A comissão era composta pelo conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari, na posição de presidente. E, dos relatores, Joaquim José Soares Neto e José Francisco Soares. Já, na posição de membro do conselho estavam: Alessio Costa Lima, Antonio Carbonari Netto, Antonio de Araujo Freitas Junior, Arthur Roquete de Macedo, Aurina Oliveira Santana, Eduardo Deschamps, Francisco Cesar de Sá Barreto, Gerser José dos Santos Luciano, Gilberto Gonçalves Garcia, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, José Loureiro Lopes, Luiz Roberto Liza Curi, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Maurício Eliseu Costa Romão, Nilma Santos Fontanive, Paulo Monteiro Vieira Braga Barone, Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Rossieli Soares da Silva, Suely Melo de Castro Menezes e Yugo Okida.

- Região Sul, 11 de agosto de 2017, em Florianópolis (SC), a qual teve 340 participantes, com 62 intervenções;
- Região Sudeste, 25 de agosto de 2017, em São Paulo (SP), a qual teve 491 participantes, com 54 intervenções;
- Região Centro-Oeste, 11 de setembro de 2017, em Brasília (DF), a qual teve 220 participantes, com 72 intervenções (BRASIL, 2017, p. 10).

Em outubro, o conjunto de contribuições das audiências públicas foi analisada pelo conselho e, a partir das determinações deste mesmo conselho, a última versão da BNCC “[...] foi aprovada por um CNE alinhado com o governo Temer e MEC, em dezembro de 2017, com o voto contrário de três conselheiras comprometidas com a educação pública e com as entidades educacionais que representam” (AZEVEDO; REIS, p. 30, 2018). As conselheiras que apresentaram voto contrário a aprovação da última versão da BNCC, foram Aurina de Oliveira Santana<sup>26</sup>, Malvina Tania Tuttman<sup>27</sup> e Marcia Ângela da Silva Aguiar<sup>28</sup>.

Márcia Ângela Aguiar justificou o seu voto contrário ao Parecer da BNCC

[...] alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores (BRASIL, 2017, p. 43).

Já, Malvina Tania Tuttman, reforçou o papel do Conselho Nacional de Educação, declarando publicamente que seu voto contrário ao Parecer da BNCC, se deu observando que

---

<sup>26</sup> Aurina é graduada em Administração de sistema Educacional pela UEB, onde foi reitora, sendo a primeira mulher negra a assumir esta função. É docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Faz parte do Conselho superior do Centro de Educação Federal Tecnológico, além de ser conselheira do Senai e do Senac.

<sup>27</sup> Malvina é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense, sendo presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Atua como docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolvendo pesquisas, trabalhos de extensão e produções acadêmicas nas áreas de currículo, extensão universitária, cotidiano na educação, metodologias participativas, planejamento e avaliação. Além de ser membro do CNE, CEE/RJ e da Câmara de Educação básica.

<sup>28</sup> Marcia é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo e professora titular da Universidade Federal de Pernambuco. Foi presidenta de instituições representativas como ANFOPE, ANPED e ANPAE e desenvolve estudos e pesquisas na área educacional, com ênfase em Política educacional.



[...] o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica. Com esses argumentos, reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado (BRASIL, 2017, p. 43).

A defesa de ambas as conselheiras da necessidade de um espaço democrático, demonstram que, apesar das audiências públicas, muitas das considerações das instituições públicas, bem como dos professores, não foram consideradas. A estrutura e essência do documento carregam as influências de figuras empresariais envolvidas não só no processo de elaboração do documento, mas também no momento de aprovação, já, que muitos dos conselheiros se colocavam enquanto diretores de instituições e movimentos privados como Cesgranrio e Movimento Todos pela Educação. Outro ponto levantado pelas conselheiras é a ruptura de uma educação básica prevista na LDB, principalmente devido as recentes medidas educacionais como a reforma do ensino médio, que é concretizada em um documento que prevê um ensino médio profissional, com um caráter reducionista que não se preocupa com a apropriação de conhecimentos científicos. Mesmo com contraposições a publicação deste documento, a sua homologação pelo MEC ocorreu em 2017, e já colocou em andamento os próximos tramites da formação de um currículo comum.

A partir da compreensão do processo de elaboração da BNCC, buscamos, no tópico a seguir, apresentar a estrutura e os fundamentos pedagógicos presentes no documento da BNCC, com vistas a compreender as concepções de: educação, currículo e o ideário pedagógico que está alicerçar a BNCC.

## 2.2. A BNCC E SEUS FUNDAMENTOS CURRICULARES

Buscamos, neste tópico, apresentar a estrutura e os fundamentos curriculares e pedagógicos presentes no documento da BNCC, com vistas a compreender as concepções a respeito de: educação, currículo e o ideário pedagógico que está alicerçar a BNCC brasileira. Esse esforço tem o propósito de, *a posteriori*, apontar as convergências com o debate crítico instaurado na área educacional quanto aos seus pressupostos e seus determinantes.

A versão final da BNCC, publicada em 2017, possui 600 páginas e subdivide-se em 5 capítulos intitulados da seguinte maneira: (1) Introdução, (2) Estrutura da BNCC; (3) Etapa da

Educação Infantil, (4) Etapa do Ensino Fundamental e (5) Etapa do Ensino Médio. Tais capítulos podem ser visualizados na tabela 4.

**Tabela 4.** Estrutura da Base Nacional Comum Curricular

<b>CAPÍTULO</b>	<b>PÁGINAS</b>
Apresentação	5
(1) Introdução	7-22
(2) Estrutura BNCC	23-34
(3) Educação Infantil	35-53
(4) Etapa do Ensino Fundamental	57-452
(5) Etapa do Ensino Médio	461-580
Ficha Técnica	581-598

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir do documento da BNCC (2017).

No capítulo introdutório o documento apresenta os objetivos de uma Base Nacional Comum Curricular, bem como os marcos legais que embasam esse documento. Além disto, apresenta os conceitos principais de sua fundamentação pedagógica. O primeiro aspecto explicitado no documento é a defesa de um processo de aprendizagem que resulte na formação de competências, compreendidas como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, p. 8, 2017)”.

O documento declara que a focalização do desenvolvimento das competências ocorre por intermédio do:

[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)<sup>12</sup> (BRASIL, 2017, p. 13).

Assim, as competências gerais a serem desenvolvidas, de acordo com as determinações do documento, estão dispostas no Quadro 1.

**Quadro 1.** Competências gerais da BNCC

<b>1</b>	<b>Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a</b>
----------	---

	realidade, continuar <b>aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</b>
2	<b>Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências</b> , incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	<b>Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais</b> , das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	<b>Utilizar diferentes linguagens</b> – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, <b>para se expressar e partilhar informações</b> , experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	<b>Compreender, utilizar e criar tecnologias</b> digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) <b>para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos</b> , resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	<b>Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se</b> de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e <b>fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</b>
7	<b>Argumentar com base em fatos</b> , dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns <b>que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global</b> , com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	<b>Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional</b> , compreendendo-se na diversidade humana e <b>reconhecendo suas emoções</b> e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	<b>Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos</b> e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	<b>Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação</b> , tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de Brasil (2017).

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

Tais conceitos são articulados a uma miscelânea de teorias, como construtivismo, fenomenologia e teorias da linguística, que juntas constituem um documento preocupado com

a aprendizagem, por meio da fruição e experimentação dos conhecimentos, de forma que promovam a autonomia da criança para interagir, comunicar-se, produzir seus próprios conhecimentos necessários frente à sociedade, baseado em princípios éticos, democráticos e inclusivos.

Assim, ao discutir o desenvolvimento dessas competências, o documento evidencia que o foco é o aluno, por isso considera o 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) [...] (BRASIL, P.13, 2017).

Portanto, os conhecimentos a serem apreendidos pelo aluno devem prepará-lo para a sua vida cotidiana e para as demandas do trabalho. Nesta perspectiva de preparar para a vida, o documento da BNCC também trata da “educação integral”, em uma concepção de desenvolvimento integral, na busca de uma dimensão afetiva, intelectual e plural. Reconhece-se, assim,

[...] que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Desse modo, o aluno se desenvolve a partir de suas individualidades, valorizando as diferenças e pluralidades. A educação integral está relacionada à capacidade da criança de reconhecer as suas particularidades e do outro, bem como respeitá-las. A BNCC defende a educação integral no sentido de “[...] considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BRASIL, 2017, p. 14).

Após apresentar as características e fundamentos a serem assumidos pelo currículo nacional, passa-se a discutir no documento “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”. O regime de colaboração no processo de elaboração e implementação da BNCC é determinado a partir do PNE 2014-2024, e nesse pacto há a participação dos coordenadores do MEC, dos Estados, municípios e da comunidade educacional, junto a sociedade.

Esse documento expressa o objetivo do currículo que é “[...] assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2017, p. 16). O conjunto de ações a serem realizadas, a partir do que estabelece a BNCC em conjunto dos municípios, famílias e comunidade está descrito no documento como: contextualizar os conteúdos de acordo com a realidade local; decidir sobre a organização interdisciplinar dos conteúdos; escolher metodologias e estratégias didáticas diferentes; motivar e engajar os alunos; aplicar avaliações; selecionar recursos tecnológicos; disponibilizar materiais aos professores.

Assim, o pacto e o processo de implementação é definido no documento da Base como um processo colaborativo, em que os municípios possuem autonomia para organizar o currículo, conforme a sua realidade, mas sempre respeitando os objetivos de aprendizagem e habilidades descritas pela base nacional, além de passarem por um processo de monitoramento desses currículos, por meio de órgãos como MEC, CNE, CONSED e UNDIME.

Seguindo essas orientações gerais, cada área e seus componentes curriculares têm suas especificidades apresentadas no documento. Na compreensão dos aspectos gerais e dos fundamentos pedagógicos constituintes da BNCC, focalizaremos as discussões e estruturas concernentes à disciplina Educação Física.

### 2.3. A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A compreensão apresentada na BNCC por seus elaboradores é de que as atividades humanas são mediadas por diferentes tipos de linguagem, como a verbal, a sonora, a digital, a visual e a corporal. Por isso, ao dividir as especificidades do currículo por área, a BNCC concebe a Educação Física como Linguagem corporal. Nesse documento defende-se que:

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 (BRASIL, 2017, p. 211).

Na Base, a Educação Física é considerada um componente curricular que permite a aprendizagem de práticas corporais, entendidas como possibilidades expressivas dos sujeitos, e inseridas no âmbito da cultura. Dessa forma, compreende-se que nas aulas de Educação Física as práticas corporais devem garantir que os alunos ampliem sua consciência e tornem-se sujeitos autônomos para apropriarem-se e utilizar a cultura corporal de movimento para as

finalidades humanas (BRASIL, 2017). Assim, ao explicitar as competências e objetivos de aprendizagem, o documento preocupa-se com as interações e as significações atribuídas a determinado conteúdo, devido às especificidades das disciplinas dessa área.

A supervalorização das subjetividades e das vivências dos praticas corporais, perpassa pelos pressupostos da fenomenologia e se aproximam de uma concepção crítico-emancipatória, na qual valoriza também as experimentações no processo de ensino. A discussão no campo da autonomia, também nos remete aos pressupostos do construtivismo.

No documento, as práticas corporais apresentam três (3) elementos em comum: movimento corporal, organização interna e produção cultural. A BNCC considera que: “Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo” (BRASIL, 2017, p. 214).

Essas habilidades privilegiam oito (8) dimensões do conhecimento, a saber: 1) Experimentação, que se refere à vivência das práticas corporais; 2) Uso e apropriação, que se referem à autonomia do aluno para realizar um movimento corporal; 3) Fruição, que está relacionada à apreciação estética criada pelas vivências; 4) Reflexão sobre a ação, conhecimento resultante da observação e análise das próprias vivências; 5) Construção de valores, que se origina em discussões sobre a prática corporal; 6) Análise, associada aos conceitos necessários para compreender as características e o funcionamento das práticas corporais; 7) Compreensão, que é o momento de esclarecimento da inserção das práticas corporais no contexto sociocultural; e 8) Protagonismo voluntário, momento em que os estudantes participam de forma ativa das decisões quanto à democratização do acesso às práticas corporais (BRASIL, 2017).

As dimensões do conhecimento nos mostram muito com relação ao processo de ensino, a descrição do processo que leva a aprendizagem das práticas corporais, expressa uma desvalorização da ação do professor. Isto, porque a partir dos pressupostos do construtivismo, a criança por si só experimenta, reflete, constrói e analisa o conhecimento.

Além disso, a BNCC estabelece seis (6) unidades temáticas relativas às práticas corporais: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, dança, lutas e práticas corporais de aventura, de modo que cabe à Educação Física garantir que em cada uma dessas unidades do conhecimento sejam desenvolvidas competências específicas. As competências a serem desenvolvidas na Educação Física relacionam-se aos aspectos históricos, ao processo de ensino-aprendizagem e de reflexão crítica, à identidade cultural, aos sentidos e significados das práticas corporais e, por fim, ao desenvolvimento da saúde e do lazer. Isso porque, articulam-se as

competências específicas da área de Linguagens na busca de garantir o seu desenvolvimento, levando em consideração a natureza vivencial, experiencial e subjetiva do conhecimento.

O documento prevê a formação de dez competências nessa área, com indicações claras do que os alunos deverão “saber”, ou sobre o que “saber fazer”, conforme as disposições gerais. Assim, as competências determinadas para a Educação Física constituem-se em objetivos a serem atingidos pelos alunos e não pelo professor, como é apresentado no Quadro 2.

**Quadro 2.** Competências a serem desenvolvidas na Educação Física

1	<b>Compreender a origem</b> da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2	<b>Planejar e empregar estratégias</b> 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	<b>Refletir, criticamente,</b> sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4	<b>Identificar a multiplicidade</b> de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5	<b>Identificar as formas de produção dos preconceitos,</b> compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6	<b>Interpretar e recriar os valores,</b> os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7	<b>Reconhecer as práticas corporais</b> como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8	<b>Usufruir das práticas corporais</b> de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9	<b>Reconhecer o acesso às práticas corporais</b> como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10	<b>Experimentar, desfrutar, apreciar e criar</b> diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora a partir de Brasil (2017).

O conhecimento a ser apreendido, de acordo com a BNCC, depende da atenção às 8 dimensões do conhecimento mencionadas na introdução do documento, cuja relação com as competências permite apreciar e criar diferentes formas de manifestações da cultura corporal do movimento.

Da mesma forma, que para a educação, a presença das competências para a Educação Física, caracteriza uma focalização na formação dentro os moldes de um estado gerencialista, preocupado com as necessidades do mercado de trabalho. Novamente, estas competências são

direcionadas para o indivíduo, o que expressa as influências fenomenológicas, que de acordo com Martineli *et. al* (2016), a educação física neste documento é concebida a partir da valorização da subjetividade humana.

Essa valorização da subjetividade apresentada no documento, desprovida da objetividade e, portanto, de seu entendimento como síntese das múltiplas determinações no processo de ensino aprendizagem, reforça uma educação física focada no indivíduo, nos sentidos e significados que ele atribui ao conhecimento, nas suas emoções e suas escolhas [...] (MARTINELI *ET. AL*, 2016, p. 6-7).

Para atingir o objetivo de desenvolver cada uma dessas competências, foram organizados na BNCC, as unidades temáticas da Educação Física nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, levando em consideração as unidades temáticas, os objetivos do conhecimento e as habilidades, conforme demonstra-se no quadro 3, a seguir:

**Quadro 3.** Organização da Educação Física na Base Nacional Comum Curricular 2018

Anos	Unidades Temáticas	Objetos do conhecimento
1º e 2º	Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional
	Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão
	Ginásticas	Ginástica geral
	Danças	Danças do contexto comunitário e regional
3º ao 5º	Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
	Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
	Ginásticas	Ginástica geral
	Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
	Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
	Práticas corporais de aventura	
6º e 7º	Brincadeiras e Jogos	Jogos Eletrônicos
	Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnicos-combinatórios
	Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico



	Danças	Danças Urbanas
	Lutas	Lutas do Brasil
	Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventuras urbanas
<b>8º e 9º</b>	Esportes	Esportes de rede/parede Esporte de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
	Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
	Danças	Danças de salão
	Lutas	Lutas do mundo
	Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: Produzido pelos autores, com base no documento da BNCC (BRASIL, 2017).

continuação

Ao analisar a distribuição das Unidades Temáticas no decorrer das etapas do ensino fundamental, percebe-se que basicamente são trabalhados os mesmos temas em todos os anos, modificando em poucos aspectos os objetivos do conhecimento.

No tópico a seguir, discutiremos de forma mais aprofundada a distribuição das Unidades Temáticas no decorrer dos anos iniciais do ensino fundamental, que consiste no foco desta pesquisa. Isso nos possibilitou compreender os avanços e limitações dessa estruturação curricular para a especificidade da Educação Física, abordada nas seções 3 e 4.

### 2.3.1. Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A Educação Física aparece de fato na BNCC, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio<sup>29</sup>. As Unidades Temáticas a serem trabalhados do 1º ao 5º ano na Educação Física consistem nas seguintes Unidades Temáticas: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; e Lutas. Tais unidades são distribuídas ao longo dos anos do processo de escolarização, como apresentado no Quadro 4.

**Quadro 4.** Unidades Temáticas da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Anos	Unidades Temáticas	Objetos do conhecimento
<b>1º e 2º</b>	Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional
	Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão
	Ginásticas	Ginástica geral

<sup>29</sup>Entretanto, como o foco desta pesquisa são os anos iniciais do Ensino Fundamental, discutiremos de forma mais específica os conteúdos determinados para estes anos.

	Danças	Danças do contexto comunitário e regional
<b>3° ao 5°</b>	Brincadeiras e Jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
	Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
	Ginásticas	Ginástica geral
	Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
	Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
	Práticas corporais de aventura	

Fonte: Produzido pelos autores, com base em Brasil (2017).

continuação

As **Brincadeiras e Jogos** são ensinados do 1° ao 5ª ano, de modo que os alunos devem apreender cada uma das brincadeiras e jogos de diferentes contextos, comunitário, regional, do mundo e de matriz indígena e africana. Essa unidade é definida pela BNCC como: “Aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si” (BRASIL, 2017, p. 212).

Da mesma forma que as brincadeiras e os jogos, as **Danças** estão em todos os anos dessa etapa de aprendizagem, diversificando-se por contextos comunitário, regional, indígena e africana. A dança é compreendida no documento como “[...] o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (BRASIL, 2017, p. 216).

Na BNCC, a dança é um componente do currículo, que faz parte tanto da Educação Física, quanto da arte. Essa manifestação é a única que busca uma totalidade, possuindo uma definição e objetivos, nos quais valorizam as suas características técnicas, culturais e históricas. Entretanto, o que se observa é uma mesma lógica que se adotou nas outras manifestações, de forma que partirá da formação de competências e das mesmas dimensões do conhecimento.

Já as **Lutas** são previstas somente para as etapas do 3° ao 5° ano, mas da mesma forma que nas duas unidades temáticas anteriores, os seus objetos do conhecimento variam com relação ao contexto comunitário, regional, matriz indígena e africana. As lutas são definidas no documento como

[...] disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário (BRASIL, 2017, p. 216).

Na Base, a **ginástica** é trabalhada desde o 1º até o 5º ano e é concebida como “[...] práticas com formas de organização e significados muito diferentes, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: (a) ginástica geral; (b) ginásticas de condicionamento físico; e (c) ginásticas de conscientização corporal” (BRASIL, 2017, p. 215). Observamos que o documento coloca em todas as etapas do ensino fundamental o ensino das ginásticas não competitivas, quais sejam: ginástica geral, ginástica de condicionamento físico e ginástica de conscientização corporal, ao passo que não contempla as ginásticas competitivas: Artística, Rítmica, Acrobática, entre outras.

Finalmente, a unidade temática **Esportes** se faz presente também do 1º ao 5º ano. Os objetos do conhecimento estruturados e distribuídos nesses 5 anos consistem em: Esportes de marca, Esportes de precisão, Esportes de campo e taco, Esportes de rede/parede, e Esportes de invasão. A definição para essa unidade temática consiste em práticas caracterizadas

[...] pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição (BRASIL, 2017, p. 213).

A influência dos pressupostos fenomenológicos<sup>30</sup> e da Praxiologia Motriz<sup>31</sup> na BNCC fica explícita na estruturação dos esportes, a partir da utilização de “[...] um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação” (BRASIL, 2017, p. 213). O foco está nas experimentações e sensações do aluno, em tudo que é intrínseco ao indivíduo, que valoriza as significações atribuídas pelo indivíduo a cada uma nas manifestações esportivas.

<sup>30</sup> A fenomenologia surge enquanto crítica a ciência positivista, a partir de autores como Edmund Husserl (1859-1938), Maurice Merleau Ponty (1908-1961), Soren Aabye Kierkegaard (1813-1855) e Martin Heidegger (1889-1976) e Jean-François Lyotard (1967). Esta teoria consiste em descrever a estrutura dos fenômenos, ou seja, as vivências que constituem a consciência, é descrever um fenômeno somente como ele é dado (MARTINELLI, 2013).

<sup>31</sup> Teoria desenvolvida por Pierre Parlebas (1934-) e difundida no Brasil pelos estudos de Ribas (2005, 2014), Tabora (2014), González (2004) e outros autores da área. Este autor sob a influência de Ferdinand de Saussure (1857-1913) e Talcott Parsons (1902-1979), considera a educação física como uma área de linguagem, estudando as significações comunicativas atribuídas a ações motrizes (MARTINELLI; VASCONCELOS; ALMEIDA, 2018).

No documento há uma última unidade temática, isto é, as **práticas corporais de aventura**, que não possuem uma especificação sobre a etapa em deveriam ser desenvolvidas. Entretanto, a sua inserção no currículo, garante o acesso a mais um conhecimento da Educação Física, que as crianças não tinham antes. Com base na BNCC, essa unidade temática compreende “[...] formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador” (BRASIL, 2017, p. 216).

Em síntese, as demandas da BNCC para a Educação Física prezam pela formação de competências e habilidades, a partir das práticas pedagógicas das 6 Unidades Temáticas: Jogos e Brincadeiras; Dança; Ginástica; Esportes; Lutas; e Práticas Corporais de Aventura. Cada uma dessas práticas possui objetos do conhecimento a serem trabalhados durante os anos escolares, nos quais os objetivos são a vivência, a experimentação, o reconhecimento e a construção desses conhecimentos de forma individual e autônoma.

Os fundamentos gerais e específicos de cada área, entre elas a de Linguagem-Educação Física da BNCC, devem ser basilares para a elaboração dos currículos estaduais e municipais. Portanto, no próximo tópico nos dedicaremos a explicitar o processo de implementação da BNCC e, especificamente, a etapa (re)elaboração curricular dos estados e municípios

#### 2.4. PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Posteriormente ao período de homologação e publicação da BNCC, iniciaram-se os processos de implantação desse documento nos estados e nos municípios. O documento chamado “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2018), elaborado pela CONSED, UNDIME, UNCME, MEC, em apoio com o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), apresenta a direção para a realização desse processo. Com base nesse Guia, o processo de implantação da BNCC teve início em 2018, com a reelaboração dos currículos dos estados, o que vem acontecendo com a união das equipes pedagógicas da secretaria estadual e das secretarias municipais e de outros atores. O Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (2018), indica as etapas do processo de implementação da BNCC, nas quais consistem na Estruturação da governação de implementação; Estudo das Referências Curriculares; (Re)elaboração Curricular; Formação Continuada para os novos currículos; Revisão dos Projeto Pedagógicos – PPPs; Materiais Didáticos; e Avaliação e acompanhamento da aprendizagem. Os municípios se encontram em fase de (Re) elaboração

curricular, formação continuada e revisão dos PPPS, e tem como prazo até final de 2020 para finalizar estas etapas.

No quadro 5, podemos visualizar os documentos de todos os estados brasileiros, anexados nos sites da Secretaria de Educação, a partir de 2018 até julho de 2019. No quadro, são apresentados os estados que estão no processo de elaboração de novo currículo e ainda utilizam versões curriculares anteriores ao ano de 2014, além dos estados que não disponibilizam os seus currículos no site da secretária da educação.

**Quadro 5.** Documentos curriculares dos Estados Brasileiros, elaborados de 2009 a 2014

TÍTULO	ESTADO	ANO
Orientações curriculares	Acre	2009
Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de Alagoas	Alagoas	2014
Plano Curricular da Educação Básica do Estado do Amapá	Amapá	2009
-	Amazonas	-
-	Bahia	-
Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás	Goiás	2012
Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul	Mato Grosso do Sul	2012
Orientações Curriculares	Mato Grosso	2010
-	Pará	-
Educação: Diretrizes Curriculares	Piauí	2013
Referencial Curricular de Rondônia	Rondônia	2012
-	Roraima	-
Currículo do Estado de São Paulo	São Paulo	2012
Proposta Curricular de Santa Catarina	Santa Catarina	2014
Referencial Curricular: Rede Estadual de ensino de Sergipe	Sergipe	2012
Referencial Curricular	Tocantins	2009

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora (2019).

Os estados do Amazonas, Bahia, Pará e Roraima, como representado no quadro, não possuem documentos curriculares disponíveis em seus sites da Secretária de Educação. Já, os demais estados apresentados no quadro são aqueles, cujas versões anexadas são anteriores às elaborações e determinações da BNCC. Entende-se que os currículos desses estados estavam

em processo de elaboração e readequação, considerando que os currículos deveriam estar prontos até final de 2019, para que os municípios os entregassem até final de 2020.

No quadro 6, podemos visualizar os documentos de todos os estados brasileiros, anexados nos sites da Secretaria de Educação, a partir de 2018. Os documentos são elaborações posteriores a publicação da BNCC em 2017.

**Quadro 6.** Documentos curriculares dos Estados Brasileiros, elaborados a partir de 2018.

TÍTULO	ESTADO	ANO
Documento Curricular Referencial do Ceará	Ceará	2018
Currículo do Espírito Santo	Espírito Santo	2018
Documento Curricular do Território Maranhense	Maranhão	2019
Currículo Referências de Minas Gerais	Minas Gerais	2018
Proposta Curricular do Estado de Paraíba	Paraíba	2018
Referencial Curricular do Paraná	Paraná	2018
Orientações Teórico-Methodológicas	Pernambuco	2018
Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	2018
Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte	Rio Grande do Norte	2018
Referencial Curricular Gaúcho	Rio Grande do Sul	2018

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora (2019).

A partir da elaboração curricular dos estados, representados nos quadros 5 e 6, os municípios passam a reelaborar os seus currículos, a partir dos pressupostos da BNCC. Dentre esses documentos<sup>32</sup>, discutimos especificamente os planos curriculares de 3 estados: Ceará, Paraná e Pernambuco, tendo em vista que esses estados apresentam em seus currículos uma aproximação maior de uma Educação Física crítica, além de serem recentes elaborações, posteriores à implantação da BNCC. Observa-se a aproximação de uma Educação Física crítica, tendo em vista os documentos que explicitamente tem como base a Pedagogia Histórico-Crítica, a Teoria Histórico-Cultural, o Materialismo Histórico-Dialético e/ ou a Concepção Crítico-Superadora como fundamento pedagógico.

O estado de Pernambuco caminha em uma perspectiva crítica da Educação Física, por considerar o conhecimento da Educação Física, na concepção da cultura corporal, em uma abordagem metodológica da Educação Física crítico-superadora (SOARES, *et. al.*, 1992). A

<sup>32</sup> O enfoque desta pesquisa abrange os documentos elaborados a partir de 2018, por situarem-se dentro do contexto atual.

política curricular desse estado perde parte de sua essência nas mudanças do currículo de 2010 para 2018, que retiram as principais discussões com vistas a uma Educação Física crítica e enfocam principalmente a subjetividade do indivíduo, ao reduzir no seu currículo a preocupação com o desenvolvimento humano, crítico e transformador do aluno. Além de sua focalização no indivíduo, determina como conhecimento da Educação Física a cultura corporal do movimento, de cunho fenomenológico. O documento elaborado pelo estado considera que

O ensino de Educação Física na escola trata, então, da compreensão, (res)significação e usufruto das práticas corporais como instâncias de manifestação da linguagem corporal que, materializada nas práticas corporais culturalmente situadas, constituem o objeto de estudo deste Componente Curricular então denominado Cultura Corporal de Movimento (PERNAMBUCO, 2018, p 195).

Entretanto, alguns pontos do documento expressam uma preocupação em trazer os aspectos históricos do processo de produção dos conhecimentos da Educação Física, em uma perspectiva de Educação Física que é compreendida “[...] como o componente curricular responsável pelo ensino e aprendizagem das práticas corporais culturalmente construídas e constituídas como expressões das linguagens humanas ao longo do processo histórico de civilização” (PERNAMBUCO, 2018, p. 195). Apesar de compreender a Educação Física enquanto linguagem, ainda permanece uma preocupação pelos conteúdos historicamente construídos.

O currículo do Ceará, por seu turno, apesar de sua elaboração a partir das determinações da BNCC, em 2018, posiciona-se dentro de uma perspectiva Histórico-Cultural, destacando a necessidade das apropriações, por meio da educação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Em virtude da necessidade de se aproximar de algumas das determinações da BNCC, parte do conceito se perde, de modo que a importância dessa teoria é justificada, no documento, nas explicações referentes à linguagem. Assim, o documento elaborado pelo Ceará parte da Teoria Histórico-Cultural, porém apenas considera que essa perspectiva “entende a linguagem como um dos elementos responsáveis pelo salto qualitativo no desenvolvimento da espécie e dos indivíduos” (CEARÁ, 2018, p. 45).

Destacamos também o Referencial Curricular do Paraná, que se adequou às determinações da BNCC, em uma continuidade de preocupação com o desenvolvimento humano dos alunos, em uma perspectiva crítico-superadora, da cultura corporal. O currículo considera a Educação Física como responsável “[...] no processo de formação humana integral para uma ação crítica e transformadora diante da sociedade e da vida pública, ansiando pela

(re)construção de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática, por meio da equidade social” (PARANÁ, 2018).

Conforme apresentado nesta seção e em seus respectivos tópicos, o documento final da BNCC, possui fundamentos e pressupostos, os quais se aplicam a todas as especificidades e áreas. Esse currículo nacional pressupõe a formação de competências e habilidades gerais a todas as áreas, as quais são desenvolvidas a partir de dimensões do conhecimento. Da mesma forma que essa estruturação geral é organizada, os conhecimentos da Educação Física e os objetivos de aprendizagem devem, ao final, garantir a formação de competências e habilidades específicas, conforme estabelece o documento. Essas características da BNCC devem ser o alicerce das estruturas curriculares dos Estados e Municípios, pois trata-se de um documento normativo, orientador das ações estaduais e municipais.

Na próxima seção, visualizaremos a concepção curricular e pedagógica dos professores e da coordenadora de Educação Física do município de Marialva-PR, tendo em vista o componente curricular da política educacional do município, bem como, suas concepções e percepções a respeito da BNCC, em sua especificidade, como destacamos a seguir.



### **3. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE MARIALVA-PR: POSICIONAMENTOS DIANTE DA BNCC**

No momento de implementação da BNCC, em sua etapa de formação e (re)elaboração curricular, no município de Marialva, desenvolveu-se uma pesquisa de campo, por meio de entrevistas semi-estruturadas com os 12 professores, responsáveis por ministrar as aulas de Educação Física nas turmas de 1º ao 5º ano, e com a coordenadora de Educação Física do município e seus distritos. As entrevistas tiveram como objetivo apreender a concepção dos professores no que tange ao currículo, à concepção pedagógica e à organização das ações dos professores na proposta em vigor no município até 2019, bem como suas concepções em relação à BNCC e ao processo de adequação curricular, a ser implementado a partir de 2020.

Nesta seção, nos dedicaremos a apresentar a percepção dos professores de Educação Física, do Município de Marialva-PR, com o objetivo de explicitar dois pontos principais: (1) Concepção pedagógica dos professores e as Diretrizes Curriculares da Educação Física do Município de Marialva; (2) Posicionamento dos professores em relação à BNCC. Ao evidenciar a fala dos professores, buscamos expor a realidade do município e compreender como se estabeleceu o processo de implementação da BNCC em Marialva-PR, em sua etapa de formação e adequação curricular.

#### **3.1. OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA CIDADE DE MARIALVA - PR: QUEM SÃO?**

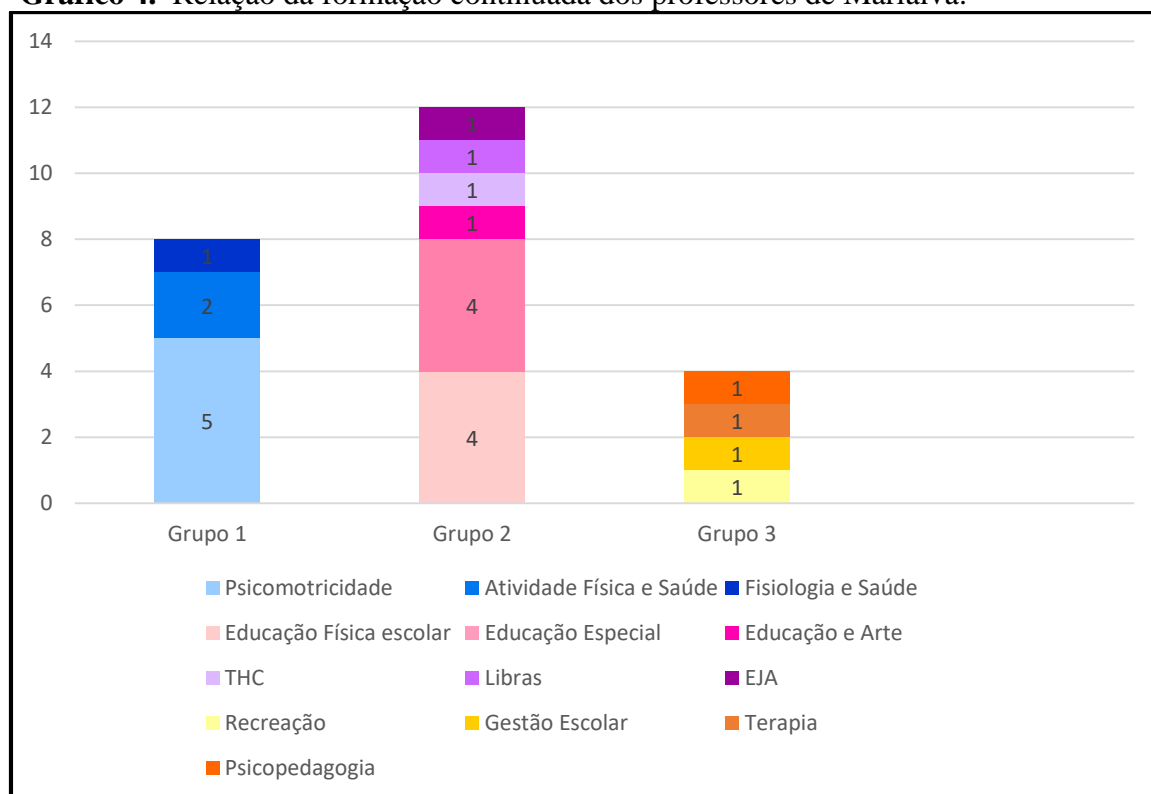
A apreensão das concepções da coordenadora de Educação Física e dos professores, bem como dos pressupostos que orientam suas práticas pedagógicas requerem o conhecimento de sua realidade, principalmente, no que diz respeito a sua formação e sua experiência docente.

A coordenação da Educação Física de Marialva é desempenhada por uma professora, com idade de 36 anos. O cargo é ocupado por esta professora desde 2014, cuja função permanece até o ano atual, de 2020. A sua formação inicial consiste na graduação em Educação Física e Pós-graduação em Educação Especial, Psicomotricidade e Gestão Escolar. Com uma experiência em docência de 12 anos em Sarandi e de 9 anos em Marialva, foi convidada pela gestão do prefeito Edgar Silvestre (Deca) e da Secretária da Educação Maria Inez Benites Bria para a função de coordenadora. Foi devido suas ações que a primeira e única Diretriz Curricular para a Educação Física de Marialva-PR foi elaborada, em 2017, e sob as suas ações a nova Diretriz curricular será elaborada e finalizada, de acordo com as determinações da BNCC.

Com relação aos professores, ao examinar a realidade de Marialva, observamos uma maior presença de mulheres na docência, no que diz respeito à especificidade da Educação Física, visto que dos 12 professores entrevistados, apenas 3 são professores do sexo masculino. Para além das questões de gênero, os professores de Marialva encontram-se em uma faixa etária jovem, variando entre 28 e 46 anos, e com uma média de 34 anos de idade

Dentre os professores entrevistados, observamos uma predominância de formações voltadas à área da educação, principalmente nas especializações com relação à inclusão escolar. Mas também há professores com formação na área da saúde, na perspectiva da Educação Física no foco do movimento. A formação desses professores é representada no gráfico 4, que situa as especializações realizadas por cada professor.

**Gráfico 4.** Relação da formação continuada dos professores de Marialva.



**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora, a partir das entrevistas (2019).

A representação do gráfico é dividida em três grupos: (1) o Grupo 1 relaciona-se aos professores que direcionaram a sua formação a uma área da saúde e/ou focalizada no movimento; (2) o Grupo 2 diz respeito aos professores que em sua formação se dedicaram à área escolar e na especificidade da inclusão, bem como se preocuparam com o desenvolvimento humano, compreendendo a Educação Física para além do movimento; e o (3) Grupo 3 engloba os professores com formação em outras áreas, isto é, de gestão ou da psicologia,

compreendendo outras áreas além da Educação Física. Apesar de o gráfico apresentar o número de professores por especialização, o mesmo professor pode estar representado em mais de um grupo, já que um professor pode ter feito mais de uma especialização.

Mesmo com essa possibilidade, analisando as entrevistas, percebemos que os professores com formação no grupo da saúde permaneceram nas especializações daquele mesmo grupo e da mesma forma os professores que fizeram especializações na área escolar, variaram entre as opções do mesmo grupo. Assim, compreendemos que a formação dos professores de Educação Física de Marialva tem predominância na área escolar, a qual se dedica ao desenvolvimento da criança e se fundamenta em uma perspectiva de Educação Física, que estuda o movimento humano, mas em suas determinações sociais, históricas e até mesmo políticas. A visão da característica dos docentes de Marialva nos permitirá explicar a realidade apresentada no próximo tópico, sobre as concepções desses professores e da coordenação em relação à BNCC.

### 3.2. CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES E DA COORDENAÇÃO DE MARIALVA-PR ACERCA DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO FÍSICA DO MUNICÍPIO

Na primeira aproximação com o município de Marialva-PR, os professores encontravam-se em um período de formação, em que estavam conhecendo a BNCC. As formações consistiam em um momento de exposição dos aspectos gerais, desse documento, sem tratar das especificidades da Educação Física. Os seus estudos dedicavam-se a identificar as semelhanças existentes entre esse documento e a proposta curricular de Marialva-PR. Assim, para compreendermos essas semelhanças, neste tópico, nos dedicaremos a expor a concepção dos professores do município, com relação à proposta curricular.

Ao dialogar com os professores e coordenadora da Educação Física, realizamos entrevistas semi-estruturadas, uma específica para coordenadora e outra para todos os professores dessa área. Esse momento de diálogo, permitiu o reconhecimento desses professores e, principalmente, uma aproximação da realidade do município, como apresentaremos a seguir.

#### **3.2.1. As Diretrizes Curriculares da Educação Física (2017): Um olhar da coordenação e dos professores da Educação Física**

A entrevista realizada com a coordenadora, sobre os documentos norteadores do município, teve como objetivo identificar o processo de elaboração da proposta pedagógica do

município, desde a primeira versão. Os questionamentos consistiram em: Como foi o processo de elaboração da proposta pedagógica do município? Quais as diretrizes curriculares que orientaram a elaboração do documento vigente do município? Qual a concepção pedagógica que orientou a elaboração da proposta do município? Por que se adotou esta concepção? As respostas podem ser vistas logo abaixo

Quanto à pergunta sobre as bases que orientam as Diretrizes de Marialva-PR, a coordenadora respondeu

[...] Nós tivemos como base a proposta pedagógica de Sarandi, que eu conhecia muito bem. É uma proposta muito boa, que foi elaborada com ajuda de professores com mestrado, doutorado da UEM. Então, nós nos baseamos nela (COORDENADORA, março, 2019).

[...] A gente sempre se baseou nos PCN's (COORDENADORA, março, 2019).

Quanto à concepção pedagógica, a coordenadora afirmou que se tratava da

Pedagogia Histórico-cultural. [...] no nosso entendimento [...] contempla as necessidades reais dos alunos [...] explica bem o desenvolvimento dos alunos, como é o desenvolvimento da criança (COORDENADORA, março, 2019).

Conforme as citações da fala da coordenadora, dispostas anteriormente, podemos encontrar três pontos principais a respeito da proposta pedagógica de Marialva. O contexto de produção da proposta pedagógica de Sarandi está aliado a um contexto de lutas no município, que se iniciou em 1998, em uma luta dos professores pelo seu direito à hora-atividade. Esse direito foi garantido pela contratação temporária de professores de Ensino religioso, Artes e Educação Física. Essa situação se modificou somente com a entrada do Partido dos Trabalhadores que, em 2003, permitiu debates sobre a necessidade da contratação de professores formados em Educação Física e da contratação efetiva, de maneira que esses debates culminaram no plano de cargo do professor de Educação Física e na elaboração da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino em 2004. Essa proposta foi reelaborada em 2008 e tinha como objetivo “[...] a realização de um trabalho a partir de uma mediação do processo ensino-aprendizagem fundada nas concepções teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, norteadas pelo método materialista-histórico” (SARANDI, 2004, p. 13), e foi assessorada por um grupo de professores do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

No momento de entrevistar os professores, objetivamos analisar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a prática pedagógica do professor de Educação Física, a

partir dos documentos norteadores do município de Marialva-PR, por isso questionamos os professores primeiramente sobre os subsídios pedagógicos, que fundamentam a sua prática docente. As respostas dos professores, nos mostraram um caminho percorrido em seus subsídios.

A professora Luiza<sup>33</sup> afirma a utilização do “[...] currículo passado pelo município e o planejamento anual elaborado pelos professores” (LUIZA, abril, 2019). E a partir, destes, há a utilização de outros meios, como a pesquisa “[...] no livro [...], que a gente escolheu, internet, no nosso planejamento” (BRUNA, abril, 2019). Os documentos de apoio utilizados, como o currículo e o planejamento, foram elaborados com base em documentos nacionais, que segundo a coordenadora “Antes era nos PCN’s, agora a BNCC” (COORDENADORA, abril, 2019). Em linhas gerais, como pontua Amélia, os documentos de referência utilizados são o:

[...] planejamento, que fazemos. E, o planejamento a gente busca dados em livros didáticos, agora [...] tem a BNCC, que está norteando e dando uma ajuda no que não estava correto. [...] literatura, o que a gente encontra na biblioteca e até algumas coisas que a gente acha pertinente na internet, a gente utiliza (AMÉLIA, abril, 2019).

Sobre o planejamento do município a professora Beatriz complementa: “[...] nós temos um planejamento que foi organizado no começo do ano, [...] conversamos cada conteúdo que será ensinado, agora é trimestral [...] em cima daquilo, cada um elabora a sua aula” (BEATRIZ, abril, 2019).

Ao identificar a BNCC como documento norteador, em algumas falas dos professores, questionamos estes se o currículo e o planejamento utilizado pelo município apresentam alguma diferença quanto aos documentos de referência nacional como a BNCC ou os PCN’s. Nas respostas, encontramos que os professores não veem modificações a serem realizadas em seus currículos com relação à BNCC, de modo que a professora Amélia é incisiva ao dizer

Não mudanças não, a gente tem seguido o máximo que a gente consegue. A gente até tem tentado colocar junto com a BNCC. A gente tem esse projeto de tentar [...] pegar aqueles conteúdos e colocar no nosso. Algumas coisas a gente já viu, que a gente estava bem dentro. [...] mas a gente tem tentado mudar, o que a gente consegue (AMÉLIA, abril, 2019).

Com a mesma percepção a professora Beatriz, reafirma a posição de seguir as normativas nacionais, pois quando questionada a professora afirmou: “Não. Nós estamos tentando elaborar em cima destas normativas nacionais. Nós não tivemos nenhuma formação

---

<sup>33</sup> Os nomes utilizados nesta pesquisa são nomes fictícios para garantir o anonimato dos participantes do estudo.

ainda este ano a respeito deste assunto, mas a gente tem que trabalhar em cima sim” (BEATRIZ, abril, 2019). Contudo, há professores que enxergaram modificações, como a coordenadora (março, 2019) pontuou: “Olha, tem alguma coisa a mais, que normalmente a gente trabalha, que não estão nem do Paraná. Por exemplo, no conteúdo de dança, nós gostamos de adentrar um pouco mais na área de ritmos. É capaz que a gente permaneça” (COORDENADORA, março, 2019).

Assim, as respostas nos mostram um currículo em processo de construção, conforme a professora Cláudia enfatizou ao ser questionada: “Estamos em processo de adaptação” (CLAUDIA, abril, 2019), portanto, alguns elementos a mais poderão aparecer no novo currículo de Marialva-PR, quando comparado à BNCC, mas a permanência dos conteúdos é algo presente na fala destes professores. Contudo, percebemos que há uma preocupação em manter a perspectiva teórica do município, que se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural, já que a professora Flora enfatiza: “[...] Eu sei que [...] tem a preocupação de trabalhar com a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Então, assim, é tudo organizado com base na teoria [...]” (FLORA, abril, 2019).

Na compreensão dos documentos norteadores de suas ações, nos dedicamos a verificar também os momentos formativos realizados por Marialva-PR, com o objetivo de averiguar o processo de formação continuada dos professores de Educação Física. As perguntas direcionadas aos professores, abrangeram processo pedagógico, concepção, participação e relação teoria e prática.

Quando questionados sobre a realização das formações com relação ao currículo utilizado nas aulas, 12 dos professores confirmaram a realização dessas formações e apenas 2 professores negaram. A confirmação dos encontros formativos é realizada pela coordenadora (março, 2019), ao afirmar que: “Nós fazemos as formações todo mês”. Flora (abril, 2019) ainda explica:

Todo mês tem uma formação e, geralmente, é com base naquilo que estamos trabalhando. Nós já tivemos uma esse ano, trabalhando até com a questão da arte, do movimento, alguns elementos relacionados à ginástica. E, nós tivemos um primeiro encontro para a coordenadora até discutir os assuntos iniciais, que são importantes com relação a provas, a forma de organizar, divisão dos conteúdos e a gente, provavelmente na semana que vem, nós teremos uma formação específica para educação infantil com as questões dos CMEIS né, porque o CMEI eu comecei este ano, e até o ano passado não sei se ... tinham poucos professores que trabalhavam nos CMEIS, mas agora todos os CMEIS tem. A gente vai ter uma formação para trabalhar com as crianças de 2, 3 anos, que aqui é a partir dos 4. Mas, então, assim, aqui existe uma preocupação com a nossa formação em trabalhar com o nosso planejamento (FLORA, abril, 2019).

Até o momento de realização das entrevistas, abril a maio de 2019, as formações consistiam em estudos práticos, a respeito de avaliação, currículo, planejamento e sobre a BNCC, assunto mais recente e de primeiras discussões. Como é afirmado por Bruna (abril, 2019) e João (abril, 2019):

[...] A última formação foi sobre a BNCC, que a coordenadora passou para gente. Mas, ainda vai se aprofundar mais. Então, foi sobre a BNCC e a forma de fazer o parecer do infantil, 1º e 2º ano. Também tivemos uma sobre música, dança e movimento (BRUNA, abril, 2019).

Teve uma formação de dança, atividades rítmicas e expressivas no caso nesse mês ainda. Mas, fora isso, teve só um momento para discutir o planejamento. Foi uma formação prática, pelo que foi falado, foi uma continuação de outra formação que teve. Foi a segunda aula, que foi de um professor do SENAC lá de Maringá. Não sei se a aula que foi o ano passado, se foi discutido alguma coisa não. Mas, agora foi atividades totalmente práticas, que foi tanto para a Educação Física, quanto para Artes (JOÃO, abril, 2019).

Considerando os temas das formações, questionamos quanto ao processo pedagógico, com as seguintes perguntas: Nas formações que você participou, foi discutido o processo pedagógico dos conteúdos determinados no currículo? Se sim, qual foi este processo pedagógico? Dentre os professores entrevistados, 10 confirmaram a realização das discussões quanto ao processo de ensino.

As discussões acerca do processo pedagógico ocorrem nas formações como um momento de compartilhamento das práticas pedagógicas realizadas pelos professores. Amélia (abril, 2019) afirma: “[...] Na verdade a gente faz bastante ... pega atividades que a gente consegue fazer e dá certo a gente passa em oficina [...] divide. Se a gente faz uma atividade, a gente tira foto ou vídeo, distribui, compartilha com os colegas” (AMÉLIA, abril, 2019). Para além do compartilhamento, as discussões do processo de ensino ocorrem no sentido de nortear as ações dos professores na concepção pedagógica assumida pelo município. Segundo Cláudia:

Os processos pedagógicos discutidos nas formações não são os mesmos que utilizo nas minhas aulas. Mas, eu tento adaptar, mas não são não. Este ano, foi pedido para que eu trabalhasse com a teoria histórico-cultural. O ano passado a gente já trabalhava naquele esquema da psicomotricidade, daí em cima dela eu fiz um planejamento. Mas, como eles pediram para mudar, eu tive que adaptar (CLAÚDIA, abril, 2019).

Cláudia, professora de Educação Física na Educação Infantil, possui suas bases na Psicomotricidade, entretanto, as formações do município têm indicado os caminhos a serem seguidos no processo de ensino alinhado com a Teoria Histórico-Cultural. Os professores com

uma formação mais próxima de uma linha crítica, e que já se adequaram à concepção assumida pelo município, já trazem elementos da THC em suas falas. Com base na fala da coordenadora, observamos que as discussões das formações encaminham para um processo de ensino, cujo início está em [...] uma conversa inicial sobre o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo e depois tentamos elaborar junto com o aluno o conceito sobre aquele conteúdo e depois passamos algumas informações sistematizadas (COORDENADORA, março, 2019). Sobre essa mesma discussão Flora (abril, 2019) afirma que:

Sempre tem discussões. Porque realmente para você elaborar uma boa aula, você precisa estudar. Então, você tem que buscar aporte teórico, mostrar vídeos, porque às vezes você vem... E hoje aqui, por exemplo, é ginástica rítmica. Aí para mostrar os aparelhos, para trabalhar a contextualização histórica, você precisa estudar. [...] então, porque a ginástica é muito ampla. Então, partindo deste pressuposto, muitas vezes, a gente acaba se baseando nisso aqui. Então, o que eu faço? Eu tento seguir essa linha, e tento sempre trabalhar com o conceito científico, então assim ... vamos ver o que é a ginástica. E sempre perguntando para eles o que é ginástica de academia, ginástica rítmica. [...] sempre discute em sala e depois a prática sempre relacionada. Então, por exemplo, hoje foi ginástica rítmica, semana passada foi ginástica artística, e eu tive tempo de baixar vídeos para eles. Para eles verem a questão da trave de equilíbrio, as barras, para eles terem uma visualização, porque eles não têm. Eles dizem que já viram nas olimpíadas, mas assim, se você fala barras assimétricas, o atleta faz dessa forma. Mas, para eles que estão só com o texto ou com uma foto ou um xerox, então eu tento trazer vídeos. Toda vez eu consigo trazer vídeos? Não. Porque tem a parte burocrática, que a gente tem que fazer, o planejamento, os diários, então, eu tento fazer dessa forma, trabalhar o conceito, trazer o próprio tema, a gente discute, [...] hoje, tema: ginástica rítmica, tentei trazer para eles algumas fotos, queria fazer slide, mas não deu tempo. Porque a gente teve formação e é na nossa hora atividade. [...] eu vou mostrando para eles, as fotos dos aparelhos da ginástica rítmica, e aí nós nos adaptamos, eu tenho a fita, então eles fizeram uma vivência, com movimentos bem elementares, sem aprofundamento e depois trabalhou de uma forma de montar as palavras relacionadas à ginástica rítmica. Corda, Arco, Maças, Fita e a Bola, [...] eles tinham que montar as palavras de acordo com a ginástica (FLORA, abril, 2019).

Na fala das duas professoras podemos ver que prezam pela formação do conceito científico e pela apreensão do saber sistematizado, em uma relação de teoria e prática. As discussões teóricas das aulas são o momento de apreender o conhecimento prévio, para que com as mediações o aluno elabore o conceito. Esse é um processo organizado, que busca se aproximar da Teoria Histórico-Cultural.

Quanto ao questionamento se houve discussões acerca das concepções apropriadas pelo município de Marialva, na elaboração do currículo, os cinco (5) professores que não responderam alegaram não se sentir confortáveis para responder a pergunta e pediram para pular ou simplesmente não sabiam ao certo qual a concepção do município. Os outros sete (7)



professores afirmaram que há discussão e a presença de uma concepção pedagógica no currículo. O professor João reitera a influência do currículo de Sarandi-PR na elaboração do currículo de Marialva-PR, tendo em vista a utilização da Pedagogia Histórico-Crítica. O professor João destaca:

Sei que ele é muito parecido e tem uma base no currículo de Sarandi, lá eles utilizam a Pedagogia Histórico-Crítica, então eu acredito que também seja histórico-critica, a não ser que tenha sido mudada. Mas, ambos os currículos são muito parecidos, até a estrutura, prática social inicial, catarse, é desta forma que é estruturado (JOÃO, abril, 2019).

Na fala do professor João, podemos perceber conceitos da metodologia dialética de Gasparin (2003). O pressuposto metodológico utilizado por este autor fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, ou seja, a Pedagogia Histórico Crítica, que se organiza por meio do processo de síntese (todo), análise (teoria) e síntese (reflexões). A partir dessa lógica do método proposto, Saviani desenvolveu os cinco passos para o método de ensino, aplicados por Gasparin (2002), são eles: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final. Portanto, a divisão da organização do ensino no currículo de Marialva-PR evidencia os pressupostos de uma teoria que se apoia também na THC. A professora Flora confirma a presença da THC no currículo de Marialva-PR, ao afirmar que:

[...] o próprio currículo do município trabalha na perspectiva Histórico-cultural. Então, assim, até com o pessoal nós chegamos a ver, não tinha entrado no concurso ainda. Mas, então veio a Rosângela, a Fer, que estão estudando, o Tiago. Então, as formações com relação a própria Teoria Histórico-cultural, ela foi bem trabalhada. Os pressupostos com relação ao entendimento do conhecimento histórico produzido pelo homem, foi passado. Só, que assim, depende da postura do professor, do que ele tem de bagagem. Mas, as vezes, tem professor que tem uma resistência, outro já como eu tem uma facilidade porque eu gosto desta leitura. Então, depende muito, a abordagem foi feita, mas daí depende da formação do professor, da bagagem, se ele conseguiu colocar isto em pratica. Porque realmente não é fácil. Para você dar conta de tudo, e só o tempo que nós temos não dá conta. Na minha concepção ainda falta, pra mim falta. Eu tenho essa ideia, eu penso que ... eu queria ter mais tempo, eu não queria estar trabalhando em três escolas, por mim eu ficaria só aqui. Então, eu poderia fazer um currículo de estudos para tentar fazer um mestrado, mas eu não dou conta. Porque em primeira instância é minha subsistência e aí, muitas vezes, a nossa aula não consegue ser tão efetiva, em relação ao conhecimento histórico, porque a gente não tem o tempo. Aí tem outros determinantes também, que é o número de alunos por sala, que aqui é um pouco mais tranquilo, mas dependendo da escola não é dessa forma (FLORA, abril, 2019).

A resposta da professora apontou para uma concepção histórico-cultural, cujos pressupostos indicaram para a apreensão dos conhecimentos históricos produzidos pelo

homem. Mas, como apresentado na fala da professora Flora, o trabalho dentro da perspectiva depende da formação e da aceitação do professor com relação a essa concepção. Outras questões importantes foram trazidas pela professora como a falta de tempo para o estudo, tendo em vista que as condições de trabalho de um professor exigem que grande parte do seu dia seja dedicado em sala de aula, sem que haja tempo para mais estudos, formações e continuação de seus estudos.

Os professores nos indicaram os pressupostos teóricos assumidos pelo município, mas a professora Tainá apresentou também o posicionamento de Marialva-PR com relação à concepção mesmo após as reformulações, em virtude das determinações da BNCC. Assim, a professora destaca: a teoria “[...] que tem baseado a nossa ação é a teoria histórico-cultural, mesmo depois da reformulação permanecerá esta perspectiva (TAINÁ, abril, 2019). Sobre esta posição a professora Coordenadora complementa:

A gente já procurava trabalhar dentro da concepção histórico-cultural, aí quando a gente veio aliar os nossos conteúdos à BNCC. A gente já ia discutindo as abordagens e como a gente faria. Nós nos baseamos mais na concepção Histórico-cultural (COORDENADORA, março, 2019).

As afirmações dos professores permitiram identificar as concepções das Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Marialva-PR, como uma linha crítica, apoiada nos pressupostos da THC. Por conseguinte, no próximo tópico buscamos apreender a concepção dos professores.

### **3.2.2. Um olhar dos professores sobre a concepção pedagógica**

Este tópico objetiva tratar das perguntas que visam verificar a relação entre a concepção da proposta pedagógica do município e a prática dos professores em sala de aula, pois, a concretização da perspectiva apresentada nos documentos orientadores da política educacional ocorre, de fato, nas ações pedagógicas dos professores. Assim, iniciamos este momento com a seguinte pergunta: Nas suas aulas, qual você considera ser o conteúdo da Educação Física?

As falas de alguns professores revelaram uma aproximação dos conteúdos previstos pela psicomotricidade, tendo como conhecimento da Educação Física o movimento humano. Segundo Beatriz, os conteúdos da Educação Física são “Conhecimento do corpo, sobre dança, cultura, noção corporal, dança e movimentos, esportes, jogos e brincadeiras” (BEATRIZ, maio, 2019). Nesta mesma linha, Cláudia demonstra uma inclinação para a Psicomotricidade, ao afirmar:

O que eu faço mais é desenvolvimento motor, capacidades físicas, só que tudo aliado a brincadeiras, jogos, né, ao lúdico. No fundamental, eu trabalhava ginástica, dança, esportes, luta e jogos e brincadeiras. Daí esse ano, eles já mudaram. Pelo que acompanhei nas formações, incluiu os esportes de aventura. Mas, até o ano passado não tinha (CLAUDIA, abril, 2019).

Beatriz e Cláudia colocam como conteúdo da Educação Física o conhecimento do corpo, as capacidades físicas e o desenvolvimento motor, isto é, conteúdos que se aproximam muito da Psicomotricidade, o que pode ser explicado por serem professores que também atuam na Educação Infantil. A formação desses professores pode justificar suas afirmações em relação ao conteúdo da Educação Física, uma vez que ambos possuem especialização em Psicomotricidade, o que os leva a se aproximarem desta área e não da concepção assumida pela proposta do município.

A Psicomotricidade tem como principal representante Jean Le Boulch (1924-2001). Segundo Silva, Andrieu e Nóbrega (2018, p. 1043), “A originalidade epistemológica de Le Boulch foi o fato de ter aplicado o modelo piagetiano de acomodação dos esquemas às respostas sensório-motoras na ação, destacando a análise do esquema corporal e das sensações cinestésicas chamadas por ele de ‘inteligência motriz’”. Le Boulch desenvolveu uma teoria para Educação Física, na qual o foco central consiste no movimento e o objetivo está na utilização do movimento humano para educar as demais ciências, ou seja, a Educação Física possui o papel de desenvolver habilidades motoras necessárias às aprendizagens das demais disciplinas. Essa discussão tornou-se muito predominante nos anos 2000, e talvez por isso, haja uma tendência a assumir formações direcionadas à focalização do movimento humano no município de Marialva, o que foi percebido ao analisar a formação continuada dos professores do município; assim, dos 12 professores entrevistados, 5 escolheram a especialização em psicomotricidade em sua formação continuada.

Apesar da influência do construtivismo e da Psicomotricidade, a década de 90 e os anos 2000 foram marcados também pela produção de teorias críticas na educação e na Educação Física, dentre elas destacamos a Pedagogia Histórico-Crítica, permeada pelos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural. Assim, em nossa pesquisa, observamos também professores que destacam conteúdos diferentes daqueles previstos pela Psicomotricidade. Antonia (maio, 2019), por exemplo, considera como conteúdo da Educação Física “A ginástica, esportes, ritmos, danças, brincadeiras e jogos, alguma coisa sobre lutas, [...] esportes [...]”. A professora Luiza (abril, 2019), por seu turno, restringe ainda mais, colocando os conteúdos da Educação Física como “Ginástica, ritmos e dança, que inclui teatro, dramatização. Esportes e Jogos e Brincadeiras. Nesta mesma percepção, as professoras

Madalena (abril, 2019) e Bruna (abril, 2019) expõem como conteúdos “[...] as manifestações de dança e ginástica, esporte e jogos e brincadeiras”.

Basicamente, os professores apresentaram como conteúdos os esportes, a ginástica, a dança, as lutas e os jogos e brincadeiras. Estes são conteúdos previstos pela Concepção Crítico-superadora (SOARES, *et. al.*), cujos pressupostos estão na Pedagogia Histórico-Crítica, na Psicologia Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético.

A Concepção Crítico-Superadora foi desenvolvida por um coletivo de professores: Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. As sínteses e explicações dessa concepção estão presentes no livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, publicado pela primeira vez em 1992. Segundo Soares *et. al* (1992), essa concepção pensa em um currículo com a função social de possibilitar a reflexão do aluno de forma a pensar a realidade social. Com suas bases na Teoria Histórico-Cultural, de acordo com a mesma autora, o conhecimento da Educação Física para a Educação Física na concepção crítico-superadora consiste na cultura corporal, resultado dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade.

Portanto, apoiados nessa concepção e nesses pressupostos, alguns professores possuem a mesma compreensão do conhecimento da Educação Física para a Educação Física, conforme observado em suas falas. A coordenadora (março, 2019), por exemplo, em sua afirmação, nos mostra como conhecimento da Educação Física a “Cultural Corporal”. A mesma compreensão pode ser vista na fala da professora Flora (abril, 2019):

Os conteúdos eu acho que tem aqueles que são mais definidos né, que são jogos e brincadeiras, esportes, luta, dança e ginástica né, que são aqueles chamados na SEED, na Secretaria de Educação, de conteúdos estruturantes, que são esses 5, que são aqueles que pela minha vivência, eu acho que são importantes para serem trabalhados. Então são esses conteúdos e daí depois tem os articuladores né, que você vai tentar articular. Por exemplo eu estou trabalhando o conteúdo ginástica articulei por exemplo a cultura corporal e saúde, então a gente discutiu lá o documentário muito além do peso que trata da questão dos alimentos que as crianças consomem. Então, é uma relação do conteúdo ginástica com a promoção da saúde, e como as crianças estão se alimentando, porque saúde não é só fazer atividade física. Então assim tem esses conteúdos específicos e tentar trazer outros articuladores, mas essa base eu tive porque eu estudava muito as diretrizes do paraná. Então, eu sempre tentei trazer estas discussões né. Então dá para trazer cultura corporal e mídia, cultura corporal e saúde, cultura corporal e mundo do trabalho né. Então, assim, são diversos elementos que você pode agregar. Mas, se a gente pensar nos conteúdos mais específicos seriam esses (FLORA, abril, 2019).

A professora Flora e a coordenadora demarcam não só o conhecimento da Educação Física da cultura corporal, como também uma especificação dos conteúdos correspondentes da

cultura corporal. Além de expressar os conteúdos e objetos do conhecimento, houve professores que demonstraram a raiz de sua compreensão em documentos curriculares nacionais. A fala de João demonstra que sua compreensão a respeito dos conteúdos da Educação Física está associada a esses documentos, conforme se verifica no excerto a seguir:

A gente trabalha com os quatros conteúdos bases: A ginástica, a dança, o esporte, e o jogos, brinquedos e brincadeiras. Até onde eu sei, esses quatro conteúdos ele entra como cultura corporal, que é dos PCN's. Como nós temos que seguir o conteúdo estruturado para gente, a gente não tem abertura, acaba usando só estes quatro conteúdos mesmo. Apesar que eu acho interessante não ficar só engessado nisto, ainda bem que agora vai ser utilizado estes outros dois elementos, mas não são em todas as séries. A BNCC sugere para ser abordado a partir do 3º ano, nos iniciais permanece sendo os conteúdos básicos. Aqueles, os transversais o gênero, até porque a gente não tem muito espaço para trabalhar estas questões, então eu sinto falta disto, das vezes a gente não conseguir trabalhar coisas a mais (JOÃO, abril, 2019).

A fala do professor expressa uma condição existente em todos os municípios e estados, pois apesar da compreensão dos professores muitas vezes serem diferentes do currículo do município, do estado ou até mesmo do país, a sua ação e planejamento das aulas devem atender ao que é determinado pelo currículo do município, e agora pelas determinações da BNCC.

Após a apreensão da percepção dos professores acerca dos conteúdos da Educação Física, perguntamos aos professores a respeito da organização do seu processo de ensino, do seguinte modo: Ao ensinar algum conteúdo da Educação Física, qual o ponto primordial para a compreensão deste? Por que?

As respostas dos professores, quanto à organização do seu processo ensino, passaram por diferentes teorias. A professora Bruna (abril, 2019) e a professora Claudia (abril, 2019), por exemplo, afirmaram respectivamente: “O corpo e movimento é o mais importante, porque tudo envolve o corpo” e “Nessa fase que eles estão, acho que são os esquemas motores. Eu trabalho muita repetição com eles, eu não procuro perfeição. Procuro a forma que eles conseguem assimilar”. Nestas duas falas há uma aproximação da Psicomotricidade, apoiada na teoria de Piaget, pois ao afirmarem como ponto principal o movimento e os esquemas motores, Bruna e Claudia aproximaram-se novamente de um ensino que focaliza o movimento na Educação Física, na compreensão de que a aprendizagem do aluno se resume ao desenvolvimento de esquemas motores.

Diferente da compreensão desses professores, as afirmações de 10 professores aproximam-se de uma linha Crítica. Beatriz e Flora, em uma mesma compreensão dos aspectos relevantes para a aprendizagem da criança, explicaram:

Acho que tudo, principalmente a cultura da criança, a parte social, o social que ela convive, e a movimentação vem com isto tudo. Nós trabalhamos na sala a teoria e a gente vai para parte prática. Na ginástica circense, os malabares por exemplo. Na parte teórica, eu resgatei a história, o que é a ginástica, discutimos sobre isso, eles fazem uma atividade, dependendo da idade, as atividades são diferentes, daí a gente vai para a quadra para ... não sei ... antes da ginástica nós trabalhamos a parte corporal mesmo, com os maiores foram os ossos para focar bem no conteúdo e fizeram o esqueleto de cotonete os maiores os músculos de algodão (BEATRIZ, maio, 2019).

O mais importante é pensar a Educação Física como resultante de todo o desenvolvimento do homem na sua relação com a natureza na busca da sobrevivência. Então, ele é um conhecimento histórico né, que tudo que a gente faz, tudo o que a gente ensina para eles, não foi eu que eu .... não foi um grupo que montou e eu vou aplicar. Ele é fruto do desenvolvimento histórico passado pelas gerações né (FLORA, abril, 2019).

Há um destaque na fala destas professoras, com relação aos aspectos históricos envolvidos no conteúdo ensinado, pois, como a professora Flora expôs, o importante na aprendizagem é que pense a Educação Física como fruto de todo o desenvolvimento do homem, ou seja, compreender a área enquanto conhecimento histórico. Outros professores valorizaram a organização do processo de ensino, como nos mostra Antonia (maio, 2019):

A forma de explicar... fazer com que ele pense se 'tá' certo, dando abertura pra ele dizer o que ele pensa, o que ele conhece. Acho que é mais ou menos isso... depois [...] a gente vai dando explicadinha de algumas coisas pra eles (ANTONIA, maio, 2019).

Conforme o trecho anterior, a professora Antonia valoriza aquilo que o aluno conhece, parte do conhecimento do aluno. Segundo a professora Amélia (abril, 2019):

Na verdade a gente parte daquilo que eles já sabem. Sempre que a gente dá aula, a gente pergunta o que eles já sabem. O que eles gostariam de saber né, até onde que eles querem chegar. E, a gente vai trabalhando aquilo que eles trazem, a gente vai mediando e vai adiantando, e vai tentando entrar no conteúdo mais científico, num conceito mais científico né. Até fazer eles chegarem em um entendimento, em uma assimilação do conteúdo. Porque eu acho que a gente precisa partir daquilo que eles conhecem né, para gente tentar aproximar mais da realidade deles. Porque senão, se a gente chegar com uma coisa alta muito longe, acho que fica distante, fica muito distante do concreto deles (AMÉLIA, abril, 2019).

Na afirmação de Amélia, vemos uma preocupação em partir do que o aluno já sabe, para que por meio de uma mediação se aproxime de um conceito científico do conteúdo ensinado. A fala da professora Amélia também demonstra a valorização da aproximação do conteúdo à

realidade dos alunos. Com esta mesma preocupação, o professor João destaca a necessidade de um processo de ensino em que:

Que ele consiga associar o conteúdo com sua realidade social, que ele consiga igual eu tinha falado da dança, entender o porquê tais danças é mais comuns no local em que ele mora; por exemplo, é interessante passar um pouco de tudo, mas você não deve fugir da realidade do aluno, se não fica muito longe para ele entender o que está sendo falado. Acho que quando a gente consegue trazer isso para realidade do aluno é mais fácil de entender. Então, eu sempre tento trazer exemplos práticos do dia-a-dia deles sabe (JOÃO, abril, 2019).

A compreensão do conteúdo, portanto, com base na fala de João, depende da aproximação desse conteúdo da realidade social. Segundo a coordenadora (março, 2019), essa aproximação permite o entendimento do conhecimento, a partir do significado e das contextualizações, como pode ser visto na afirmação abaixo:

O aluno precisa entender o que é, e depois dar o significado daquele conteúdo para sua vida. Também conhecer, às vezes, contextualizar aquele conteúdo, conhecer sua origem, algumas implicações dele na sua vida e depois a vivência deste conteúdo (COORDENADORA, março, 2019).

A partir dos destaques apresentados pelos professores de Marialva-PR, focalizamos a compreensão acerca da organização da aula desses professores; assim, questionamos suas concepções de experiência, para identificar as bases de seu ensino, no que concerne ao diálogo com os alunos e à mera exposição. Assim, perguntamos: Ao ensinar, você considera as experiências do aluno ou acredita que a aprendizagem ocorre mesmo que não haja experiências do cotidiano do aluno?

De forma geral, os professores alegaram considerar as experiências dos alunos; a exemplo dessas alegações, a fala da professora Antonia expressa:

Acredito que sim, porque daí fica bem mais fácil dele compreender né? Talvez se eu trouxer exemplos da vida cotidiana dele, ele vai entender melhor. Igual da ginástica, ele agachar, pegar alguma coisa, mexer... a hora que você tá lavando as paredes você tá fazendo movimento (ANTONIA, maio, 2019).

Antonia (maio, 2019) dialoga sobre a importância destas experiências dos alunos, porque a compreensão do aluno se torna facilitada por existirem exemplos de sua vida cotidiana. Nesta mesma percepção, João (abril, 2019) também valoriza a experiência dos alunos:

Sempre as experiências dos alunos. Eu acredito que ninguém é nulo, todo mundo traz uma bagagem. Então, organizo minha aula de acordo com o que os alunos tentam, por exemplo posso estar dando aula para dois segundos anos, mas as aulas podem ser um pouco diferentes, de acordo com a realidade de cada aluno (JOÃO, abril, 2019).

Mais do que considerar a experiência do aluno, é utilizar essa experiência para atingir um conhecimento sistematizado, como enfatiza a coordenadora (março, 2019), ao declarar que: “A gente prioriza bastante a experiência que ele traz, tanto experiência prática, quanto o que ele conhece sobre. A partir dali a gente elabora um conhecimento científico”.

Dos 12 professores entrevistados, 11 afirmaram considerar a experiência do aluno. Mas, como a coordenadora (março, 2019) afirma, não no sentido de permanecer no âmbito da experiência dos alunos, mas tomar esse conhecimento como ponto de partida para, com a mediação do professor, os alunos poderem elaborar um conhecimento científico.

As respostas apresentadas até então representam as informações referentes aos documentos norteadores do município e à concepção dos professores de Marialva-PR. Para chegar a essas repostas referentes a estes dois tópicos, foram realizadas 16 perguntas, mas neste trabalho apresentamos apenas 8 perguntas, por serem as perguntas cujas respostas foram mais relevantes para a análise da pesquisa. Além disso, fizemos um recorte das entrevistas, expondo algumas respostas para cada pergunta, para que a leitura não se tornasse cansativa e o leitor tivesse acesso às respostas a serem utilizadas nas próximas etapas desta pesquisa. Portanto, até o momento pudemos visualizar algumas categorias, como concepção pedagógica, conhecimento da Educação Física, conteúdos e a organização do processo de ensino. No próximo tópico veremos a concepção dos professores com relação à BNCC e como se encontra o processo de (re)elaboração curricular do município de Marialva-Pr.

### 3.3. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DE MARILVA-PR ACERCA DA BNCC

Como próxima etapa do processo de implementação da BNCC, os municípios passam a se organizar para a (re)elaboração curricular, apoiados nas determinações desse documento normativo nacional e estadual. Assim, a partir de maio de 2019, o município de Marialva esteve em preparação para a elaboração de um documento curricular oficial, bem como a (re)elaboração da proposta curricular da Educação Física, por meio de formações com a participação de professores de diferentes áreas da educação. A Secretaria de Educação desse município já promove encontros pedagógicos sobre a BNCC, desde 2018, de forma que norteie a elaboração curricular geral e específica das áreas (MARIALVA, 2018).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular encontra-se em etapa de reelaboração e finalização dos currículos e PPP's dos municípios. Assim, Marialva, bem como os demais municípios dos estados do Brasil têm debatido e estudado este novo documento



norteador, apreendendo seus fundamentos, mas também identificando as contraposições e contradições em relação ao caminho já trilhado pelos professores em suas práticas pedagógicas.

A estruturação de um novo documento curricular para o município pressupõe o cumprimento das obrigatoriedades determinadas por uma orientação curricular nacional, mas também, com base na BNCC (2017), as adequações a sua realidade, respeitando as limitações estruturais, ações dos professores, levando em consideração a concepção educacional assumida pelo município, bem como a organização de conteúdo e a forma de avaliação.

Ao analisar o processo de implementação da BNCC, no município de Marialva, a partir do conjunto dos documentos, entrevistas, questionários e momentos formativos, foram observados pontos de divergências ou convergência com a nova política curricular nacional. Para identificar os pontos convergentes e divergentes, realizamos entrevistas com a coordenadora da Educação Física de Marialva-PR. Assim, no tópico a seguir, serão apresentadas as falas da coordenadora e dos professores, a fim de compreendermos melhor como tem sido o processo de implementação desse documento.

### **3.3.1. Coordenação e os professores de Educação Física: aproximações e participação no processo de implementação da BNCC**

A entrevista com a coordenadora teve como objetivo analisar a aproximação das Diretrizes Curriculares da Educação Física com a BNCC e, para isso, identificamos primeiramente o interesse e os estudos realizados com relação à BNCC no município. A coordenadora de Educação Física respondeu: “Nós já tivemos umas primeiras aproximações sim, já pegamos o documento, demos uma lida superficial. Mais em relação aos conteúdos, tentamos reorganizar os conteúdos do primeiro bimestre de acordo com ela” (COORDENADORA, março, 2019).

Com base na fala da coordenadora, os estudos sobre a BNCC estavam em sua fase inicial, mas as adaptações aos conteúdos determinados por esse documento, já estavam sendo realizadas. Para aprofundar a compreensão acerca da percepção da coordenadora com relação à BNCC, pedimos a sua avaliação dos tópicos principais do documento.

Ao analisar a Educação Física, enquanto conhecimento da área de Linguagens, a coordenadora identificou como um ponto positivo da BNCC. Segundo ela:

[...] eu acho que ela estando na área de linguagens, a gente consegue contextualizar mais a questão cultural, a gente consegue abranger outras informações, éeee, trazer outras informações não só em relação à saúde, a

gente consegue contextualizar melhor, abordando outros temas relacionados (COORDENADORA, março, 2019).

A justificativa da Educação Física, para além dos aspectos da saúde, a coordenadora respondeu também, com relação às Unidades Temáticas da Educação Física na BNCC. O seu posicionamento pode ser visto abaixo

Olha, de maneira geral, eu gostei. Já era bem próximo de como a gente trabalhava. A única coisa que eu achei, assim, que diferenciou um pouco do que a gente fazia, foi no conteúdo de esportes. Na minha opinião, eles estão trazendo os esportes desde o primeiro ano, um esporte institucionalizado mesmo né, falando já dos esportes mesmo. E, antes, a gente já falava de uma maneira mais geral, trazia primeiro as habilidades motoras, alguns fundamentos técnicos de uma maneira geral. E, agora, eles já trazem o esporte propriamente dito, estão esportivizando desde cedo (COORDENADORA, março, 2019).

Mesmo concordando com as Unidades Temáticas propostas para a Educação Física, a coordenadora percebe diferenças no conteúdo esporte, quando comparado ao currículo do município de Marialva. A afirmação demonstra que, nos primeiros anos do ensino fundamental, o foco não estará na aprendizagem dos fundamentos básicos dos esportes, mas na aprendizagem dos esportes propriamente ditos.

Ao analisar as dimensões do conhecimento, a coordenadora afirma: “Não estavam muito distantes da nossa proposta não, que a gente já fazia uma análise já, a fruição, a vivência né, não se distanciam muito não” (COORDENADORA, março, 2019). A fala da coordenadora denota talvez uma incompreensão acerca das dimensões do conhecimento, considerando que ao ser questionada quanto à concepção do município, ela afirmou a Teoria Histórico-Cultural, demonstrando uma diferença no processo de ensino, que nada se assemelharia a concepção de fruição, análise e vivência trazida pela BNCC.

Por outro lado, quando questionada sobre as competências a serem desenvolvidas com a prática pedagógica da Educação Física, a coordenadora alegou que a equipe pedagógica “[...] ainda não estudou esta parte a fundo. Fizemos uma leitura muito superficial ainda” (COORDENADORA, março, 2019). Apesar de a coordenadora afirmar não ter um conhecimento profundo a respeito das competências, notamos que o município já iniciou o processo de readequação curricular, conforme se verifica no excerto a seguir:

Não tivemos que modificar muitas coisas com relação ao currículo. Inclusive na primeira versão trazia lutas desde o primeiro ano, [...]a gente gosta de trabalhar um pouco mais para o final mesmo, a partir do terceiro. Mas, depois a gente viu que na proposta original, eles reorganizaram colocando, a partir do

terceiro mesmo. Então, no geral a gente gostou (COORDENADORA, março, 2019).

A proximidade do currículo de Marialva-PR com a BNCC novamente é afirmada pela coordenadora, principalmente quando se discute a organização dos conteúdos no currículo. Mais do que a distribuição dos conteúdos, a coordenadora expõe:

[...] no meu ponto de vista, ela já trata em uma concepção crítica, então é o que a gente já trabalha em cima dela. Então, eu gostei da linha que seguiu, ela traz como objeto de estudo a cultura corporal, que é uma linha que a gente segue também (COORDENADORA, março, 2019).

Ao se referir ao objeto de estudo cultura corporal, a coordenadora se refere aos conteúdos: Jogos e brincadeiras; Dança; Ginástica; Esporte; e lutas, que são os mesmos conteúdos, cujos autores da concepção crítico-superadora por primeiro apresentaram na leitura científica da área. Entretanto, a leitura superficial do documento, neste início ainda de aproximações da coordenação da Educação Física de Marialva e dos pressupostos da BNCC, não permitiu uma compreensão mais acentuada sobre o documento. Em virtude disso, algumas confusões são justificáveis, por exemplo, quando a coordenadora compara a concepção do currículo de Marialva com a da BNCC.

As respostas da coordenadora evidenciam uma visão de aproximação entre a BNCC e a concepção assumida pelo município, com relação às unidades temáticas, às dimensões do conhecimento, à organização curricular, mas principalmente, com relação à concepção pedagógica, vista pela coordenadora como uma concepção crítica assumida em ambos os currículos. Todavia, nesse momento inicial de exame e formações gerais sobre o documento, também percebemos certas incompreensões, por parte da coordenadora em relação as suas questões basilares, até porque não ficam explícitas no documento, mas estão implícitos nele, pode ser em face disso que ela considera que a BNCC adota uma concepção crítica da Educação Física, em seus fundamentos. Isso é reflexo dos poucos estudos realizados pelo município, já que a entrevista foi realizada no início de 2019, momento de primeiras aproximações da BNCC. A incompreensão por parte dos professores também denota um distanciamento dos professores do processo de elaboração da BNCC, apesar de o documento trazer números das consultas públicas realizadas, com participação da equipe pedagógica (coordenadores, docentes, orientadores, diretores e etc.). O desconhecimento dos professores sobre a BNCC revela que a participação deles na elaboração do documento não foi efetiva, levando em consideração que não o conhecem.

Ao ter uma visão geral da percepção da coordenadora em relação à BNCC, questionamos sobre o planejamento para a adequação do currículo às diretrizes da BNCC no município. Assim, a coordenadora afirmou:

Sim. As nossas formações mensais, algumas serão direcionadas a isso. Algumas são temáticas em relação à BNCC e algumas serão a reorganização dos conteúdos. A formação que irá anteceder a entrada do segundo trimestre, vai nos ajudar nas formações para reorganizar os conteúdos desse trimestre (COORDENADORA, março, 2019).

A fala da coordenadora expressa um trabalho coletivo e não individual, no qual os professores junto a coordenadora participarão do processo de elaboração do novo currículo, de acordo com as normativas da BNCC. No momento de entrevistas com os professores, direcionamos perguntas com o objetivo de analisar a inserção da BNCC e o processo de adaptação dos professores a essa nova proposta curricular.

Iniciamos a entrevista com o seguinte questionamento: A elaboração curricular do governo mais recente é a BNCC. O município já realizou alguma formação com relação a esse currículo?

Em suas respostas, os professores confirmaram a realização das formações sobre a BNCC e, conforme a afirmação de Claudia (abril, 2019): “Já teve pelo menos 3 formações. As formações que participei foram direto sobre a Educação Física”. A coordenadora (março, 2019), por sua vez, também afirma a realização de três (3) formações, mas diferente de Claudia (abril, 2019), alega que: “Já tivemos uma palestra geral o ano passado, e mais duas específicas na Educação Física. E está prevista, outra mais geral para os professores” (COORDENADORA, março, 2019). Mesmo com diferenças nas respostas de ambas as professoras, é que houve a realização das formações, sendo uma palestra geral e outra específica da Educação Física. Na especificidade dessa área, Luiza (abril, 2019) confirma a realização de “[...] uma formação, que foi comentado. Pois, a gente está começando a estudar”. E, sobre esta formação Bruna (abril, 2019) complementa “A gente falou sobre a Educação Física, e foi passado um trabalhinho para gente ver o que fazia parte da Educação Física na Educação Infantil”.

As afirmações confirmam a realização das formações para estudos da BNCC, tanto no âmbito geral, quanto na especificidade da Educação Física. Ao questionar se os professores percebiam diferenças ou semelhanças de seu currículo com a BNCC, os professores pontuaram que o currículo do município está bem próximo da BNCC e que precisaram fazer poucas modificações. A professora Claudia (abril, 2019) expressa o seguinte: “Não está precisando fazer muitas modificações. Está próximo, há algumas coisas novas. Mas, no geral está

próximo”. Sobre o assunto, a professora Amélia (abril, 2019) afirma: “Na verdade o nosso currículo de Educação Física está sendo construído [...] Mas, eu acho que a gente não vai ter que mudar tanto o que a gente fazia quanto à prática. Mais na escrita mesmo”.

Assim, ao tratar da proximidade entre o currículo de Marialva e a BNCC, os professores elencaram algumas semelhanças entre os dois documentos, a exemplo de Bruna (abril, 2019) que afirma: “[...] os conteúdos, que são os mesmos que estamos trabalhando”. A coordenadora (março, 2019) considera como semelhança também “[...] a abordagem conceitual, [...] por trazer essa relação crítica dos conteúdos. E, os próprios conteúdos em si, já se assemelham bastante”.

Para além da aproximação entre os conteúdos, os professores indicaram as diferenças encontradas quando se compara o currículo de Marialva com a BNCC. Bruna (abril, 2019) identifica a diferença “[...] nos objetivos”, do mesmo modo que João (abril, 2019), o qual afirma que o currículo de Marialva

[...] está sofrendo modificações para poder se adequar, mas que ainda não está totalmente adequado. Até mesmo nos objetivos, tem objetivos que já eram utilizados e os que não eram utilizados, que agora está sendo inseridos. Até na hora que estávamos fazendo o planejamento, destacamos quais são os objetivos novos que a BNCC traz e quais os objetivos que já eram trabalhados (JOÃO, abril, 2019).

O professor também destaca a diferença no que tange aos objetivos, e ressalta as medidas tomadas por Marialva para inserir esses objetivos no novo currículo.

Contudo, mesmo com a diferença relacionada aos objetivos a serem incluídos, houve professores, cujo relato mostrou diferença nos conteúdos, como no caso da Antonia (maio, 2019), sua fala relatou que “É pouca diferença, igual eu estava falando de lutas, eles já não entram até o 5º, entram com outras formas. Igual o ritmo, não entra tanto no ritmo entra mais na dança”. Outro ponto “É por exemplo os esportes de aventura, que não tinha” (LUIZA, abril, 2019). A fala destes dois professores nos mostram que a inclusão da luta, diferente de como era trabalhado no município com os jogos de oposição, é uma diferença, assim como a inclusão da dança sem focar no trabalho de ritmo. A inclusão dos esportes de aventura, também é uma diferença, já que não era trabalhado. Outro aspecto retrato pelos professores, diz respeito as dimensões do conhecimento, segundo a coordenadora (março, 2019) “A diferença, é que a BNCC traz por dimensões de conhecimento e a gente não via desta maneira”.

Enfim, para os professores, as semelhanças encontradas entre o currículo do município e a BNCC estão relacionadas aos conteúdos determinados para a Educação Física, ao passo que as diferenças apontadas dizem respeito aos objetivos. Entretanto, há alguns conceitos como

dimensão do conhecimento e abordagem, mencionados nas respostas, os quais os professores consideraram semelhantes ou bem próximos em ambos os documentos.

Ao questionar os professores sobre a proposta curricular da BNCC, ou seja, se os professores precisarão mudar os caminhos do processo de ensino aprendizagem e como eles analisam a organização curricular de cada conteúdo representado na BNCC, as respostas perpassaram o âmbito da inclusão de conteúdos e as diferenças em relação aos objetivos. Isso pode ser visto no excerto a seguir:

Não. Vamos dizer que em maior parte não. O que mudaria no caso, seria aqueles conteúdos novos que serão inseridos, de lutas e jogos de aventura, e essa parte eu teria que estudar e organizar o planejamento (JOÃO, abril, 2019).

Os Jogos e Brincadeiras é um pouco diferente, mas trabalhamos mais ou menos assim, regional, internacional. Nos esportes, não classificamos assim. Ginástica também não trabalho assim, trabalho rolamento para 1º ano, ginásticas competitivas para 2º ano. Trabalhamos ginástica de competição, para saúde e para todos. Lutas eu não me lembro se entra no nosso currículo, dança indígena. Lutas nós trabalhamos com jogos de oposição e trabalhamos do 1º ao 5º ano (BRUNA, abril, 2019).

Eu acho que ela não ficou muito longe daquilo que a gente já trabalhava. [...] talvez na parte de esportes, que eles separam muito, de campo, de taco, de esportes de rede/parede, esta divisão. Eu acredito que é uma parte mais nova, a gente não trabalhava desta forma, a gente trabalhava os esportes como um todo. Eu acredito que aqui será a maior dificuldade. Essas atividades mais indígenas é uma coisa que a gente não trabalhava tanto. Eles especificam determinado ano, então é nova. A gente vai precisar acrescentar bastante coisa. Mas, eu acho que tem muito a contribuir né. Acho que sempre que a gente muda, a gente consegue ver que alguma coisa que a gente fazia lá atrás está errado e que a gente pode melhorar. E, se não der certo, algum dia vai acabar tendo que mudar de novo né. Vai tentando (AMÉLIA, abril, 2019).

Houve algumas mudanças com relação à minha prática pedagógica, principalmente nos esportes. A parte das brincadeiras meio que fazia tudo isso em todos os anos, não tinha essa separação. Mas, essa separação do esporte foi o que ficou mais evidente, marca, precisão. Eu dividia em esportes individuais e coletivos e trabalha com os esportes em todos os anos. Lógico, que a cada ano que passa eu mudava a forma de passar, mas os conteúdos em si eram os mesmos. A ginástica mudou também, porque dividíamos em ginástica rítmica, artística, trabalhando as competitivas também (CLAUDIA, abril, 2019).

A gente já tinha uma divisão. Acho que teremos que mudar algumas coisas. Por exemplo, na dança, não era aqui dança indígena africana, a gente tinha assim, toda série, todo ano, alguma coisa. Mas, era mais ou menos assim mesmo, dança regional, da comunidade e depois vinha para o Brasil e para o mundo. Daí, tinha um espaço indígena, mas não ficava só para um ano. Luta também mudou, a gente não trabalhava luta, trabalhava jogos de oposição. Ginástica também não era assim, nos primeiros e segundos anos era mais os elementos da ginástica, as capacidades físicas e depois vinha a ginástica

demonstrativa, competitiva, não-competitiva. O nosso currículo tem práticas corporais de aventura, mas o ano passado eu estava de licença e não trabalhei. Então, não sei se foi trabalhado (TAINÁ, abril, 2019).

As afirmações denotam algumas diferenças entre a BNCC e o currículo de Marialva-PR, as quais podem interferir de alguma forma na prática pedagógica. As lutas, que foram incluídas na BNCC, antes eram trabalhadas como Jogos de Oposição, fato que é destacado pelos professores de Marialva. Além disso, há uma diferença de classificação na ginástica e no esporte, visto que a classificação presente no currículo de Marialva-PR é diferente do disposto na BNCC.

Com a realização da entrevista, foi possível identificar, junto a coordenadora de Educação Física do município, as dificuldades que a equipe pedagógica apresentou nas primeiras aproximações com a BNCC. Assim, muitas das respostas dos professores e da própria coordenadora da Educação Física expressaram uma falta de aprofundamento e compreensão acerca da estrutura e dos fundamentos da BNCC para área, principalmente, no que diz respeito à concepção pedagógica, às dimensões do conhecimento e às competências previstas pelo documento. Por isso, ao fim da realização das entrevistas, a coordenadora solicitou a realização de formações, com os professores e com a própria coordenação, sobre os aspectos gerais da BNCC, mas também sobre especificidades de algumas “práticas corporais”, como esporte e dança.

No próximo tópico, serão abordadas as discussões promovidas nas formações com os professores e as avaliações desses professores com relação ao processo de formação. Os elementos apresentados são resultados de diários de campo, além de um questionário aplicado aos professores.

### **3.3.2. Processo formativo dos professores de Educação Física de Marialva-PR: o grupo GEPPEC e os professores como sujeitos ativos na implementação da BNCC**

A solicitação da realização de encontros formativos, com os professores, partiu da coordenadora de Educação Física do município de Marialva-PR, a qual viu a necessidade de um momento dedicado aos estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular, em virtude das dificuldades previamente identificadas em relação às concepções pedagógicas. Assim, após a etapa de verificação da concepção dos professores sobre a proposta curricular de Marialva e de seus posicionamentos nessa primeira aproximação com a BNCC, a coordenação solicitou o

início de formações<sup>34</sup>, com a participação do grupo de pesquisa GEPPECC/UEM, no sentido de auxiliar no avanço da compreensão dos professores, com relação aos fundamentos e organização curricular da BNCC. A formação partiu das pesquisas do grupo GEPPECC/UEM, concluídas e em desenvolvimento que, neste caso, consistiu nos estudos realizados nesta pesquisa de mestrado, iniciada em 2018, uma vez que já havia uma pesquisa a respeito dos aspectos gerais e principais da BNCC, os quais foram complementados com estudos mais aprofundados, realizados pelo grupo. Os temas dos estudos realizados e utilizados nas formações foram: 1- Política Educacional Brasileira e a Base Nacional Comum Curricular: Repercussões na Política municipal; 2- A dança na Educação Física: da Base Nacional Comum Curricular à realidade escolar; 3- O esporte na BNCC.

A primeira formação foi realizada no dia 9 de maio de 2019, com uma duração de 2 horas. O objetivo principal da primeira formação consistiu em expor a estrutura e os fundamentos da BNCC, especificamente, para a área da Educação Física. Na formação, foram expostos os aspectos legais da elaboração de uma Base Nacional Comum, a estrutura da BNCC, os seus fundamentos pedagógicos e as especificidades da Educação Física (Competências, habilidades, área, Educação Física na educação infantil e a organização curricular).

De modo geral, os professores conseguiram compreender a organização curricular para a Educação Física presente na BNCC, relacionando com sua prática e sua concepção pedagógica. Além disso, expressaram suas dúvidas e angústias por meio de questionamentos e reflexões a respeito do conhecimento da Educação Física, das unidades temáticas, dimensões do conhecimento, das competências e suas distribuições no decorrer do ano.

Partindo desses aspectos, avaliamos que, durante a formação, os professores demonstraram compreender os fundamentos da Educação Física propostos pela BNCC; além disso, a partir do conhecimento desenvolvido, os professores expressaram uma mudança em relação ao seu entendimento prévio e passaram a discordar do processo de ensino e da concepção pedagógica adotada pela BNCC. Com relação à concepção pedagógica, alguns professores identificaram que, por ser um documento elaborado por um conjunto de professores, como os PCN's, a BNCC apresenta uma miscelânea de perspectivas.

Ao observar as dimensões do conhecimento, muitos professores indagaram sobre o papel do professor no processo de ensino aprendizagem, pois ao analisar as dimensões experimentação, uso e apropriação, perceberam uma contradição, na medida em que o

---

<sup>34</sup> Nesse momento de discussões junto aos professores, fizemos um diário de campo, por meio do qual respondemos algumas perguntas referentes às especificidades de cada formação, ora sobre a BNCC, ora sobre a dança ou o esporte.



documento prevê a falta de direcionamento pelo professor, o que não levaria a uma apropriação do conhecimento ensinado. Os professores afirmaram que essa organização do ensino não está de acordo com a realidade, já que os alunos não têm condições de realizar o que está previsto na BNCC.

Em síntese, as dificuldades apresentadas pelos professores e pela coordenadora de Educação Física consistiram em uma incompreensão a respeito dos fundamentos da BNCC. Mas, após realizar o estudo expositivo e a discussão junto aos professores, acerca das semelhanças e diferenças entre a BNCC e a perspectiva das Diretrizes curriculares do município de Marialva, surgiram apontamentos sobre a necessidade de mediação no processo de ensino e que, talvez, as dimensões do conhecimento propostas pela BNCC não se enquadrem em uma aula na perspectiva da educação municipal, cujo caráter é mais crítico. Um dos professores chegou a perguntar: “Podemos ir contra a BNCC?”. A preocupação dos professores voltou-se para o desafio de reestruturar a Diretriz Curricular do município, de forma geral e específica para a área da Educação Física, seguindo a perspectiva histórico-cultural sem deixar de atender, ao mesmo tempo, as obrigatoriedades da BNCC.

As expectativas estabelecidas para essa formação foram atingidas, no que concerne à compreensão dos professores em relação aos fundamentos do documento, considerando que expuseram sua opinião e fizeram contraposições entre o currículo de Marialva e a BNCC. A formação ocorreu conforme planejado, considerando os critérios de tempo, participação e envolvimento e elaborações. O tempo foi suficiente para discutir os tópicos referentes à BNCC; os professores participaram e se interessaram pelo processo formativo, de maneira que fizeram muitas perguntas e afirmações com relação à BNCC e se posicionaram aos reconsiderar concepções previamente formadas.

A partir da primeira formação e de seus resultados, a coordenadora de Educação Física convidou o grupo GEPPECC/UEM para realizar outras formações, tendo em vista a especificidade de alguns conteúdos. A escolha dos conteúdos, foram aqueles que apresentaram mais diferenças, quando comparado a BNCC. Assim, as especificidades da dança e do esporte na concepção da BNCC e na concepção das Diretrizes do município foram discutidas, junto aos professores, as possibilidades de (re)elaboração curricular.

A formação realizada com os professores no dia 13 de junho de 2019, com uma duração de 2 horas, objetivava apresentar o conteúdo dança na BNCC, considerando a perspectiva Histórico-Cultural, como estabelecem as Diretrizes do município, para avançar na compreensão de suas concepções. A formação subsidiou-se nas pesquisas do grupo, concluídas e em desenvolvimento, especificamente, no trabalho de conclusão de curso intitulado “A dança na

Base Nacional Comum Curricular da Educação Física: Apontamentos para uma nova perspectiva” (SILVEIRA, 2018), desenvolvido em 2018, o qual tratou da aprendizagem e da organização curricular da dança na BNCC e relatou uma intervenção pedagógica para a dança no Ensino Fundamental, em uma perspectiva Histórico-Cultural. Durante a formação, foram examinados e estudados a dança, sua classificação, definição, os objetos do conhecimento da Dança no ensino fundamental, as habilidades previstas para cada etapa do ensino, tendo em vista a comparação do currículo de Marialva-PR com a BNCC.

Partindo desses aspectos, durante a formação, os professores demonstraram compreender a organização curricular, identificaram a presença da dança desde os primeiros anos na BNCC. Porém, questionaram a falta de desenvolvimento dos elementos constituintes da dança, necessários ao processo de ensino. Muitos professores sentiram a necessidade de trabalhar com o ritmo, com os tipos variados de músicas antes de trabalhar as danças específicas, conforme preconiza a BNCC.

Ao observar os objetos do conhecimento, alguns professores identificaram que trabalhar com danças específicas, desde os primeiros anos, envolve um processo complexo, já que a criança não tem apropriação de ritmo, de deslocamento no espaço, de intensidade e energia envolvidas em todos os tipos de dança. Ao observar as habilidades, os professores identificaram uma contradição, pois ao definir a dança e as competências a serem desenvolvidas, o documento valoriza as questões históricas, mas ao tratar das habilidades, construção histórica das danças não é mencionada.

Durante a formação, a dificuldade encontrada pelos professores foi trazer a discussão para a BNCC, já que os professores estavam preocupados em como trabalhar esse conteúdo na organização curricular já existente. Entretanto, os professores começaram a fazer as relações ao identificar o que faltaria ser trabalhado se levassem em consideração o currículo da BNCC.

As expectativas estabelecidas para esta formação, quanto à compreensão dos professores, foram atingidas, considerando que o tempo foi suficiente para discutir o conteúdo Dança na BNCC e uma proposta pedagógica da dança dentro da THC. Os professores participaram e se interessaram pelo processo formativo, de modo que fizeram muitas perguntas e afirmações com relação à dança. Entretanto, pouco debateram e discutiram sobre a concepção de dança presente na BNCC, o que demonstra uma dificuldade de compreensão a respeito da concepção adotada pela BNCC.

Com a finalização desse momento de formação, a nova formação foi direcionada ao conteúdo Esporte, de forma que a formação foi realizada no dia 29 de agosto de 2019, com uma duração de 2 horas. Essa formação objetivava a exposição da concepção de esporte da BNCC,

além da discussão acerca dos distanciamentos e aproximações das Diretrizes Curriculares e do planejamento de Marialva com a BNCC. A formação sobre esse tema partiu das pesquisas do grupo, especificamente dois estudos desenvolvidos no grupo GEPPECC/UEM, no ano de 2018. Uma das pesquisas estava vinculada ao Programa de Iniciação à Pesquisa (PIC), e ambas constituíram-se em trabalhos de conclusão de curso; os trabalhos foram intitulados como: “Educação Física e Esporte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural” (FAXINA, 2018) e “O futsal na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural: Possibilidades pedagógicas e político-educativas” (CRUZ, 2018). Ambas as pesquisas trataram da concepção de esporte na BNCC e das possibilidades educativas, a partir dos pressupostos da THC. A partir desses estudos, a formação realizada com os professores tratou dos seguintes tópicos: A Cultura corporal do movimento e sua relação com o esporte na BNCC, definição e classificação de esporte, pressupostos teóricos e ideológicos do esporte na BNCC. Além disso, a formação propiciou também a comparação da estrutura, concepção e classificação dos esportes presentes na BNCC e nas Diretrizes Curriculares de Marialva.

As discussões foram muito intensas com relação às contradições encontradas na classificação do esporte na BNCC e sua disposição no currículo e como cada esporte se encaixa em várias categorias, o que dificultaria a compreensão e apropriação do conteúdo. A discussão a respeito dos fundamentos e pressupostos do esporte concentraram-se na definição e classificação dessa Unidade Temática, de maneira que pouco se discutiu acerca das habilidades e dos objetos do conhecimento. Durante a formação, a dificuldade encontrada foi compreender como trabalhar com o esporte no município, de forma que os alunos compreendam a nova classificação do esporte e que atenda a realidade das escolas, dentro dos moldes da BNCC.

As expectativas estabelecidas para essa formação não foram atingidas totalmente, pois, devido ao tempo restrito, a parte final da formação não pode ser realizada, isto é, a apresentação de uma possibilidade de prática pedagógica fundamentada na THC. Entretanto, a retomada dos pressupostos e fundamentos da Educação Física na BNCC foi realizada, bem como a definição do esporte e apresentação da sua organização curricular, expondo as diferenças e semelhanças entre as Diretrizes de Marialva, fundamentada na THC, e a concepção da Base.

De maneira geral, os professores compreenderam o conteúdo esporte na BNCC e sanaram grande parte de suas dúvidas, principalmente, com relação à classificação do esporte no documento. Além disso, a contraposição do esporte na BNCC e o esporte nas Diretrizes do município com base na THC, foi um assunto debatido e atingiu o previsto para a formação. A partir dos tópicos previstos para a formação, podemos afirmar que os professores

compreenderam a organização curricular do esporte, no documento, e identificaram que a classificação apresentada se diferencia do currículo utilizado no município.

Ao fim das formações, realizou-se a aplicação de um questionário sobre a BNCC, com perguntas específicas quanto às dimensões do conhecimento, competências, organização curricular, concepção pedagógica e Educação Física na área de Linguagem. O objetivo desse questionário foi apreender as percepções dos professores com relação ao documento e suas compreensões com relação aos tópicos trabalhados na formação. Foram dois grupos de perguntas, de modo que o primeiro consistiu em perguntas fechadas de sim ou não, as quais perguntavam sobre a compreensão de cada um desses aspectos específicos da BNCC. Já, o segundo grupo consistia em perguntas abertas, com o objetivo de verificar se os professores concordavam ou não com cada aspecto específico da BNCC para a Educação Física. A realização das formações contribuiu para o avanço da compreensão da estrutura, da organização curricular, dos fundamentos e características específicas da Educação Física. Por isso, 4 professores que participaram dos 3 momentos formativos, e se disponibilizaram a responder o questionário, avaliaram a formação, bem como a BNCC.

Assim, no primeiro grupo de perguntas fechadas, quanto à compreensão dos professores com relação às dimensões do conhecimento, às competências, à organização curricular, à concepção pedagógica e à Educação Física na área de Linguagem, os 4 participantes do questionário confirmaram compreender todos estes aspectos trabalhados durante a formação. Com relação ao segundo grupo de perguntas, os professores discordaram em alguns momentos e justificaram a sua discordância. Assim, a primeira pergunta questionava: “Após a formação, você concorda com as dimensões do conhecimento propostas para a Educação Física na BNCC?”. Em relação a esta questão, de forma geral, os professores discordaram das dimensões do conhecimento propostas pela BNCC. A coordenadora (maio, 2019) declarou que é “[...] difícil de chegar numa análise e compreensão com a concepção adotada pela BNCC”, ao passo que Flora (maio, 2019) argumentou que “As dimensões do conhecimento ficam muito no campo da ‘vivência’ sobressaindo as possibilidades de aprendizagem científica”. A aprendizagem do aluno, de acordo com a professora Maria (maio, 2019), “[...] vai além do que o aluno pode trazer para sala de aula”, portanto, são necessárias mediações e possibilidades para uma aprendizagem científica, como exposto por Flora. Portanto, as críticas dos professores direcionam-se para as dimensões do conhecimento por não concordarem com “[...] a forma de passar os conhecimentos para os alunos (LUIZA, maio, 2019).

Dentre os 4 professores, 3 discordaram das dimensões do conhecimento adotadas pela BNCC. Isso porque acreditam que a aprendizagem vai além das experiências cotidianas, ou seja, precisam estar também nos conceitos científicos.

A segunda pergunta do questionário indagava o seguinte: “Após a formação, você concorda com as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, por meio do ensino da Educação Física, indicadas na BNCC?”. De modo geral, os professores mostraram concordar com as competências a serem desenvolvidas; segundo a coordenadora (maio, 2019) “[...] as 10 competências, se alcançadas, exploram aspectos fundamentais e essenciais na aprendizagem e vivência da cultura corporal, desde a vivência, identificação, reflexão, compreensão, análise”. Além dessa pontuação, a professora Flora (maio, 2019) destaca que “[...] as competências oportunizam que o conhecimento traga desde sua origem até sua aplicação na vida cotidiana” e para Luiza (maio, 2019), o desenvolvimento da competência “Facilita em boa parte da aula”; por outro lado, há aqueles professores que não enxergam as competências da mesma forma, pois pelas dimensões do conhecimento estabelecidas na BNCC “[...] o professor não pode mediar o conhecimento” (MARIA, maio, 2019), e conseqüentemente não levaria a formação das 10 competências estabelecidas pela BNCC.

Em sua maioria, os professores concordaram com a proposta de desenvolvimento das competências na Educação Física, afirmando que elas permitem uma compreensão da cultura corporal e de sua origem, o que valoriza as experiências e permite uma aplicação destas experiências na vida cotidiana.

Após essa apreensão, questionamos sobre a organização curricular da BNCC e novamente a maioria concordou. Luiza (maio, 2019) justifica sua concordância por ser uma “[...] organização boa e se encaixar na faixa etária [...]”, enquanto a coordenadora (maio, 2019) reforça a importância de “[...] existir uma sistematização dos conteúdos, isso já é um avanço, apesar de eu discordar de alguns pontos como uma esportivização da unidade esporte e a maneira como a ginástica foi distribuída nas unidades”. Contudo, mesmo que esses professores concordem com a organização curricular, há algumas ressalvas, conforme se verifica na fala da professora Flora (maio, 2019) que pontua: “[...] concordo, desde que os conhecimentos que dão base à Educação Física sejam oportunizados aos alunos de forma ontológica e fazendo relações com a sociedade e suas formas de organização”. A professora Maria, por seu turno, discorda da organização curricular, mesmo que haja uma sistematização, “Pelo fato de não ter uma sequência lógica e algumas organizações não fazem parte da nossa realidade” (MARIA, maio, 2019). Neste caso, Maria expressa um distanciamento de algumas organizações do currículo em relação à realidade de Marialva-PR e, por isso, não concorda com a organização da BNCC.

Os professores, que concordaram com a organização curricular, afirmaram a importância de uma sistematização dos conteúdos para a Educação Física, mas reforçaram que, como disse a professora Flora, a sistematização deve vir acompanhada de conhecimentos oportunizados de forma ontológica. O fato da proposta educacional de Marialva se basear na Teoria Histórico-cultural, esta forma ontológica ressaltada na fala da professora relaciona-se a ontologia marxista.

A ontologia é parte da filosofia, que tem como objeto de estudo a natureza, a essência do ser. Marx apresenta uma compreensão diferente dos filósofos que o sucederam<sup>35</sup>, que afirmavam que a essência humana é a-histórica, pois em seus escritos discute que a essência humana como o fruto da história dos homens. A natureza ontológica em Marx, portanto, segundo Lukács (1981), consiste na essência humana construída na história dos homens, em uma relação dialética do homem com a natureza, em que há a transformação da essência humana, por meio do trabalho, e há a transformação da natureza pelo homem. Quando a fala da professora menciona os conhecimentos oportunizados de forma ontológica, refere-se a este conceito da capacidade do conhecimento transformar a essência do homem, em uma relação de construção histórica das apreensões dos conhecimentos produzidos na história, que são transmitidos e se tornam a base para a construção de novos conhecimentos.

Já no caso da concepção pedagógica, todos os professores discordam da perspectiva adotada pela BNCC. A coordenadora (maio, 2019) afirmou que a concepção assumida pela BNCC direciona a um “[...] ensino centrado no aluno, que impossibilita ou dificulta a aprendizagem que vai além do senso comum para um conhecimento científico”. A aprendizagem que não ultrapassa o senso comum também é o motivo para a professora Flora não concordar com a concepção assumida pela BNCC, pois, segundo a professora

[...] os conhecimentos oportunizados no interior da escola devem ser desenvolvidos trazendo um caminho que leve a apropriação da riqueza cultural, científica, técnica, ampliando o desenvolvimento das funções psicológicas que nortearão o seu social nas tarefas cotidianas (FLORA, maio, 2019).

Nessa perspectiva dos professores de Marialva-PR, o conhecimento oportunizado deve caminhar para uma apropriação científica, diferente do previsto pela BNCC, por isso a professora Maria discorda da concepção do documento, sob o argumento de que: “Pois, não

---

<sup>35</sup> Segundo Lessa (2001), as investigações sobre a essência humana perpassam por grandes momentos, iniciando nos gregos até Hegel, e em um outro momento, de Marx até os dias atuais. As primeiras compreensões perpassam por filósofos como Parmênides (515 a.C.-), Santo Agostinho (354 d.C.-430 d.C.), São Tomás de Aquino (1225-1274) e Georg W. Friedrich Hegel (1770-1831), os quais compreendem que a essência humana é a-histórica, ela determina a história e não poder ser mudada ou alterada por ela.

conseguiremos que os alunos se tornem críticos com conhecimento”. As falas dos professores demonstram uma preocupação com uma concepção, na qual o aluno se aproprie das riquezas culturais, científicas e técnicas, para que avancem para o conhecimento científico e se tornem críticos.

Além da concepção pedagógica, perguntamos aos professores sobre a inserção da Educação Física na área de linguagens. Sobre este assunto, a coordenadora (maio, 2019) demonstrou discordar “[...] pois inserida na área de linguagens, acaba limitando seu ensino e exploração em outros âmbitos”; a professora Luiza (maio, 2019) complementa essa percepção com a afirmação de que a Educação Física “É uma forma de linguagem, mas não é só isso”, ao passo que, para a professora Maria (maio, 2019), a Educação Física, “[...] vai além da linguagem corporal, pois também tem a interação”. Além das professoras, que em alguns pontos discordaram da inserção da Educação Física na área de Linguagens, houve aqueles que concordaram como a professora Flora (maio, 2019), cuja a afirmação expressou que “[...] a Educação Física traz em suas diversas formas de manifestação da cultura corporal elementos que possibilitam a comunicação, logo ideias e sentimentos podem ser transmitidos”.

A inserção da Educação Física na área de linguagens é um tema ainda muito discutido, e talvez, em virtude disso, na fala dos professores não há uma certeza de concordância ou discordância, já que entendem que a Educação Física faz parte da linguagem, mas como a professora Luiza aponta, não é apenas nisso.

Posteriormente, o ponto de discussão consistiu nas práticas corporais previstas pela BNCC, assunto sobre o qual os professores demonstram concordar, como pode ser visto na fala da professora Flora: “Eu concordo, pois desde quando eu era professora da rede estadual, essas práticas corporais definidas como conteúdos estruturantes oportunizavam aos alunos o conhecimento dos elementos que constituem a cultura corporal” (FLORA, maio, 2019). Contudo, alguns professores, apesar de concordarem com os conteúdos, chamam atenção para a necessidade de aprimoramento na formação acadêmica; nesse sentido, a coordenadora afirma: “Concordo, apesar de que falta aprimoramento na formação acadêmica e na formação continuada, em relação a algumas práticas corporais, como esportes de aventura e lutas” (COORDENADORA, maio, 2019).

Os professores compreendem que os mesmos conteúdos apontados pela BNCC são os constituintes da cultura corporal e, portanto, encaixam-se em sua visão de Educação Física. Entretanto, como aponta a coordenadora (março, 2019), há a necessidade de formações de aprofundamento sobre os conteúdos incluídos mais recentemente nos currículos.

Ao final do questionário, pedimos para que os professores avaliassem a BNCC, de forma geral, e indicassem a impressão deles com relação ao documento; logo, os professores afirmaram que, apesar de discordarem em alguns pontos da BNCC, consideram esse documento nacional como uma proposta boa. Segundo a coordenadora (maio, 2019), a BNCC “De forma geral ela é boa, as unidades temáticas e os conteúdos curriculares estão de acordo com o que considero ideal, salvo alguns equívocos, apenas a concepção pedagógica sou contra”. Apesar da ressalvas em relação à concepção pedagógica, alguns professores consideraram a proposta boa, mas fizeram considerações com relação ao processo de ensino, como a professora Luiza (maio, 2019), a qual definiu a BNCC como “Muito boa referente a conteúdo e muito vaga (ruim) na proposta de passar o conteúdo para o aluno”. É nesse sentido de fragilidades no processo de ensino que se situam as críticas de alguns professores em relação à BNCC, como o caso da professora Flora, que afirma:

Pelo pouco contato que tive com esse documento, verifiquei que há um esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem, pois os conteúdos se aproximam mais de uma vivência imediata, do que uma apropriação e objetivação de um conhecimento concreto necessário para o desenvolvimento do gênero humano (FLORA, maio, 2019).

Mesmo com suas fragilidades, alguns professores olham a BNCC como o início de uma estruturação curricular para a Educação Física, uma vez que, conforme a fala da professora Maria (maio, 2019), a BNCC “É um ponta pé inicial, mas que se deve olhar para as escolas no geral, ou no próprio governo da estrutura física e material como também capacitação direta para os profissionais”

De forma geral, as professoras estabelecem uma crítica com relação à concepção pedagógica e ao processo de ensino da BNCC, assim podemos dizer que, a partir das respostas dos professores e das formações realizadas, em muitos aspectos, os professores distanciam-se da BNCC e encontram dificuldades para trabalhar na perspectiva pedagógica do documento.

Na análise/estudo criterioso/sistemático das respostas dos professores e da coordenadora da Educação Física do município de Marialva-PR, foram extraídos elementos importantes para a discussão e análise crítica, os quais podem nos mostrar semelhanças ou distanciamentos das Diretrizes da Educação Física de Marialva-PR em relação à BNCC.



#### **4. PRESSUPOSTOS POLÍTICOS E IDEOLÓGICOS NA ELABORAÇÃO CURRICULAR NACIONAL E MUNICIPAL**

Nesta seção, nos dedicaremos a tratar dos pressupostos políticos e ideológico que envolvem a elaboração da BNCC e do currículo de Marialva em seus aspectos gerais e a próxima seção será reservada aos pressupostos pedagógicos que envolvem as realidades analisadas, na especificidade da educação física.

Nesse sentido, objetivamos analisar criticamente as múltiplas determinações, econômicas, políticas e sociais da política educacional brasileira representadas especificamente na BNCC e as particularidades para a área da Educação Física. Consideramos este o ponto de grande relevância da pesquisa, a medida em que entendemos que as condições objetivas é que determinam os posicionamentos assumidos tanto no currículo de Marialva quanto no currículo da BNCC, destaque nesta seção.

Desse modo trataremos das raízes político/ideológicas, que perpassam a elaboração da BNCC e as Diretrizes Curriculares de Marialva-PR, bem como e os pressupostos educacionais adotados durante este processo, a fim de compreender as concepções para a educação e seus nexos com totalidade social.

##### **4.1. O POSICIONAMENTO CONSERVADOR E OS MOVIMENTOS CRÍTICOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL: INFLUÊNCIAS NA BNCC E MARIALVA EM DESTAQUE**

A política educacional brasileira, suas disposições legais e as ações e mecanismos de implementação são influenciados pela dinâmica da sociedade e suas necessidades. Nessa dinâmica são produzidas diferentes formas de pensamento, teorias, ideologias e, a partir delas, proposições pelo Estado, regulador destas ações.

Como constatamos nos estudos realizados da política educacional brasileira estabelecida, no âmbito nacional, pela última legislação normativa do país, a BNCC, está explícito e implícito neste documento uma concepção de educação, de currículo e de sua organização, de conteúdo e de pedagogia, no seu aspecto geral e na especificidade da Educação Física, que tem seus princípios alicerçados em uma lógica de pensamento. Por outro lado, vemos na Política educacional de Marialva-PR, uma tendência, apresentada nas Diretrizes para a Educação do município, a orientação por princípios que se orientam por outra lógica, ainda

que historicamente formuladas na lógica hegemônica da sociedade de classes e de seu modo de produção.

Neste tópico, tentaremos buscar, na dinâmica desta sociedade, a constituição e configuração de formas de pensamento distintas que foram produzidas na consolidação da sociedade capitalista e que fundamentam uma concepção de educação e de política pública educacional de Estado na lógica do capital e de sua reprodução, e outra lógica que, originariamente, se coloca no campo da crítica e revolucionária da sociedade capitalista e de suas concepções, que fundamentam os posicionamentos políticos investigados. Para tanto, percorreremos a constituição histórica destas concepções, na tentativa de explicar este duplo e distinto posicionamento presentes na BNCC e nas Diretrizes Curriculares de Marialva, tendo o seu modo de produção, a sua premissa e a categoria trabalho como fundante desta análise.

Para explicar as diferenças existentes entre a BNCC e Marialva, me dediquei a expor a realidade de ambos. As diretrizes de Marialva e a BNCC, foram políticas educacionais elaboradas a partir de um pressuposto político e ideológico, onde partiam de uma visão educacional. Para delimitar, qual são os pressupostos desta visão, parti dos seguintes questionamentos: Educação: Para quem e para qual finalidade? O currículo é pensado na formação de quem? A educação assume qual função e qual objetivo?

Marialva nos dados apresentados nas Diretrizes Curriculares, até então, indica, em última análise, uma política de caráter mais crítico que, implicitamente, tenta se apoiar nos escritos de Marx (1982) e Engels (1986). Esta concepção teórica-filosófica historicamente volta-se a formação da classe trabalhadora, no sentido de formá-los enquanto sujeitos críticos, capazes de compreender, de pensar e atuar na realidade. Nesse sentido, é possível apreender, nos breves escritos marxianos sobre educação, que esta direciona-se para uma educação possibilitadora do desenvolvimento humano, pautada na educação intelectual, corporal e tecnológica (MARX, 2011) em seus diversos aspectos, artísticos, culturais, técnicos, científicos.

A BNCC, por outro lado se mostra uma política conservadora, apoiada em autores como Pierre Joseph Proudhon (1809-1865), Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) e Auguste Comte (1798-1857), direcionada também a classe trabalhadora, mas com a finalidade de formar sujeitos competentes para o “mercado” de trabalho. O seu currículo se direciona a padronização de conhecimentos necessários a formação/ produção de uma mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho, sendo um trabalhador flexível e autônomo, no sentido de se adaptar as necessidades do mercado, e livre para escolher a quem vender a sua força de trabalho.

Ao analisar esta realidade, percebe-se educações contrárias, mas como se produz documentos tão diferentes em um mesmo contexto político e econômico, considerando que

estão no mesmo país e mundo? A explicação para esta realidade está nas contradições do mundo capitalista, que ao mesmo tempo produz riqueza e pobreza, de um lado se produz um pensamento conservador na perspectiva de se manter a exploração, mas de outro lado, se produz uma perspectiva crítica, que busca superar esta forma de exploração do trabalhador. Assim, para explicar esta realidade, compreendemos que ambas as políticas se situam em um mesmo contexto, capitalista, neoliberal em uma organização produtiva toyotista.

A BNCC e as Diretrizes de Marialva, enquanto política, foram elaboradas em meio a uma relação de forças, em que o Estado atua para uma finalidade e estabelece os meios de suas ações. O modelo de Estado adotado na atualidade, e do seu processo de construção, determinam os objetivos da educação, da política educacional e de sua legislação, como o documento normativo da BNCC e dos documentos municipais, como as Diretrizes de Marialva.

#### **4.1.1. A construção de um pensamento conservador e suas influências na BNCC**

A BNCC, é reflexo da consolidação do Estado capitalista, que como ponto central de sua sobrevivência está na permanência e na perpetuação da exploração da força de trabalho. O Estado capitalista, na concepção de Marx (1984), foi resultado dos diferentes estágios da divisão do trabalho, que refletiu nas relações entre os homens e nas formas de propriedade. A sua ascensão, consistiu em uma transição de propriedade fundiária a uma propriedade capital, comercial ou industrial. Na sociedade feudal, fundiária, o crescimento da burguesia a partir da expansão do comércio e da aceleração do capital móvel, abriu espaço para oposições a forma de organização social, em que burgueses se opõem a nobreza (MARX, 1986). Dentre as condições que lhe são próprias, a burguesia se divide em diferentes frações, com base na sua divisão de trabalho, transformando os indivíduos isolados em uma nova classe, o proletariado. Subordinados à sua classe, a posição do proletariado: “Trata-se do mesmo fenômeno antes existente na subordinação dos indivíduos isolados à divisão do trabalho; e este fenômeno só pode ser suprimido se for suprimida a propriedade privada e o próprio trabalho” (MARX; ENGELS, p. 82, 1986). Portanto, as características da sociedade capitalista, enraízam-se nos conceitos de propriedade privada e divisão do trabalho.

Marx (1982) aponta que a centralidade do capitalismo está na exploração da força de trabalho e na liberdade necessária na venda desta força. Pois, o progresso nesta organização social só ocorre a partir da exploração do homem detentor dos meios de produção sobre o homem detentor de sua força de trabalho. Em uma relação de dependência entre burguês e proletário, que só pode ser disfarçada “[...] com um mentiroso tartamudeio, numa relação contratual livre entre comprador e vendedor” (MARX, 1984, p. 1021). Isto porque, a

[...] propriedade privada constituída por meio do trabalho próprio, fundada, por assim dizer, na fusão do indivíduo trabalhador isolado, independente, com suas condições de trabalho, cede lugar à propriedade privada capitalista, que repousa na exploração de trabalho alheio, mas formalmente livre (MARX, 1984, p. 1012).

A divisão do trabalho, condição necessária a produção do capital, passou por diversos estágios na sociedade capitalista. No começo o trabalho era realizado de forma artesanal e individual, onde um trabalhador era responsável por todo o processo de produção de um determinado produto. Mas, com a necessidade do aumento de produtividade, o trabalho passa para uma nova etapa, a da cooperação simples, em que mobiliza um maior número de trabalhadores de forma simultânea, de acordo com um plano, no mesmo processo de produção ou em processos diferentes, mas conexos. Nesta fase, mesmo que os trabalhadores realizem a mesma função de forma simultânea, não significa que estão realizando o trabalho de forma individual, pois se pedreiros, por exemplo, estiverem em uma fila passando tijolos do pé ao alto de um prédio, todos estão realizando a mesma função, mas as suas ações constituem partes integrantes de uma operação conjunta.

Com o desenvolvimento da sociedade capitalista, em meados do século XVI e final do século XVIII, a cooperação fundada na divisão do trabalho adquire sua configuração oficial manufatureira, que possui duas origens: (1) sob o comando do mesmo capitalista encontram-se trabalhadores de ofícios diversos e independentes, onde o produto passa até a sua finalização; (2) o mesmo capital possui muitos trabalhadores com as mesmas habilidades, que realizam a mesma espécie de trabalho, de forma que na produção se redistribui o trabalho, decompondo o ofício em várias partes, isolando e individualizando para que cada trabalhador seja responsável de uma etapa. Portanto, na manufatura, a divisão social do trabalho se origina e torna o trabalho individualizado, com cada um responsável por sua particularidade, parte de um processo geral.

O crucial no desenvolvimento do trabalho da sociedade capitalista foi a criação das máquinas no século XVIII, que consistiu em uma modificação na divisão do trabalho. Com uma revolução industrial, a máquina substitui o trabalhador que maneja uma única ferramenta, por um mecanismo que opera muitas ferramentas, o que permite o aumento da produção. Entretanto, a criação da máquina não significou a exclusão do homem no processo de produção, já que a existência da máquina dependia das habilidades pessoais, a força muscular e da virtuosidade manual de quem a operava. Novamente aqui, há a necessidade de uma combinação de trabalhadores parciais, onde o caráter cooperativo fica ainda mais forte, pelas necessidades

impostas pelo instrumental do trabalho (MARX, 1984). O desenvolvimento do capital, a partir do desenvolvimento da divisão do trabalho, permite a garantia da propriedade privada.

A consolidação do capitalismo, a partir das diferentes divisões do trabalho, se deu no século XVIII e XIX, com a utilização da máquina, foi marcado por novas modificações no mundo do trabalho que se configurou em uma reestruturação produtiva, com novas tecnologias e com uma nova forma de pensar o homem.

Assim, a evolução da divisão do trabalho, se fez necessário para a sobrevivência deste sistema, que cada vez mais, busca o aumento da produtividade e conseqüentemente o aumento do lucro, as necessidades produtivas, que passaram de um trabalho individual, para cooperativo, industrial com a utilização da máquina, exigiu uma educação capaz de capacitar o homem como no fordismo, e hoje no toyotismo. Entretanto, o aumento da produtividade, levou ao aumento da exploração da força de trabalho, cada vez mais foi necessário a produção de pensamentos que levassem a uma aceitação dos trabalhadores de suas condições de trabalho, assim, o positivismo surgiu enquanto teoria conservadora, e tem influenciado a produção de políticas, como a BNCC, na construção de um homem que aceite suas condições e perpetue o sistema capitalista.

Para atender estes interesses do sistema capitalista, da formação de um sujeito alienado, e sem compreensão da realidade concreta, o positivismo torna-se concepção fundamental na formação do homem. Auguste Comte (1798-1857), principal representante do pensamento positivista, atende à necessidade que surge no século XIX, de estabelecer leis naturais que atendam o interesse de uma classe, a burguesia.

A naturalização leva a nova estrutura social, formada por trabalhadores industriais, à aceitar as condições de trabalho e de exploração como naturais. Apesar do surgimento do pensamento comtiano se fazer em um processo revolucionário<sup>36</sup> de transformações do pensamento de uma sociedade, a perpetuação de sua teoria convergia com a perspectiva conservadora de manter as coisas como estavam, em que haja uma harmonia entre as classes. A harmonia entre as classes só é possível a partir do efeito de “[...] assegurar convenientemente a todos, primeiro, uma educação normal, depois o trabalho regular. Tal é, no fundo o verdadeiro programa social dos proletários” (COMTE, 1978). Está claro que ao determinar a necessidade da educação, este pensador voltava-se apenas para o proletariado e para a formação de

---

<sup>36</sup> Comte viveu em um período de luta de classes, em que uma aristocracia estava em decomposição, por isto acreditava que “[...] seria necessário fornecer aos homens novos hábitos de pensar de acordo com o estado das ciências de seu tempo” (TRINDADE, 2007).

trabalhadores que aceitem sua posição sem questionar, para que realmente ocorra a harmonia social.

O posicionamento conservador produzido neste período, muito se aproxima das funções da BNCC, já que enquanto documento produzido em uma sociedade capitalista, apresenta como função a padronização da formação da classe trabalhadora, uma formação de conformação a estruturação desta forma de sociedade e não uma formação crítica de questionamentos a organização do Estado e das relações de trabalho. Ao apontar conhecimentos para os trabalhadores, que se articulam para a resolução de problemas do cotidiano e do trabalho, este documento, expressa sua face conservadora, da perpetuação de manter as relações como estão.

Apesar da influência do discurso positivista, as novas necessidades do sistema produtivo, principalmente a partir do século XX, levam este discurso a questionamentos e passa-se a pensar em uma nova estruturação de educação. As décadas de 70 e 80 do século XX foram marcadas por transformações econômicas, reajustes sociais e políticos, principalmente pela transição do fordismo<sup>37</sup> para o toyotismo. Antunes (2011, p. 24) afirma que: “O toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado”. A necessidade de novas habilidades e competências em razão destas emergentes transformações, implicaram diretamente no modelo de formação do sujeito, na qual a educação escolar é chamada a produzir e reproduzir. A política educacional de Estado responde a estas necessidades e inicia um processo de reformas que refletirá em profundas mudanças na legislação educacional e nos modelos pedagógicos de desenvolvimento de um sujeito habilidoso, competente, articulado com as necessidades do mercado e consumidor, a partir dos anos 80 e 90 do último século.

O toyotismo, que se inicia em 1973 a partir da decadência do sistema de acumulação fordista, consiste na flexibilidade dos processos de trabalho, da organização dos mercados, produtos e padrões de consumo. Significa uma acumulação flexível que impõe regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, além do aumento do trabalho informal. Todas essas transformações foram acompanhadas por uma mobilização para a indução de necessidades para o consumo, isto é, uma transformação cultural em toda a sociedade (HARVEY, 2012).

---

<sup>37</sup> O fordismo iniciou no ano de 1914, período da Primeira Guerra Mundial, momento em que Henry Ford (1863-1947) “[...] descrevia como a produtividade do trabalho podia ser radicalmente aumentada por meio da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento” (HARVEY, 2012, p. 121). Conforme no caderno 22 dos “Cadernos do Cárcere”, escrito por Gramsci (1891-1937) em 1934, o fordismo não significou a mudança apenas do sistema produtivo, mas o esforço de criar um novo tipo de trabalhador e de homem, em que os modos de trabalho passam a determinar o modo de viver e sentir a vida. A produção em massa, dependia da disciplina do trabalhador na linha de produção, mas, também, de possuir renda e tempo de lazer para consumir os produtos produzidos (GRAMSCI, 1934).

As estruturações de substituição de um padrão fordista pelo toyotista, e a inserção de um regime de acumulação flexível, acompanharam as necessidades de um sistema em constantes crises (ANTUNES, 2011). As reestruturações e as inovações tão características da década de 80 e 90 do século XX, são resultados de uma necessidade criada já no século XIX, no chamado modernismo.

As novas necessidade do sistema produtivo toyotista, que exige uma flexibilização do trabalho, são atendidas por um currículo que defende a formação de sujeitos autônomos e flexíveis ao mundo do trabalho. Em suas competências gerais, a BNCC expressa a necessidade do indivíduo

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem **entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas** alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, **autonomia**, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2017, p. 9, **grifo nosso**).

Mais, do que isso, a BNCC, representa o liberalismo e o neoliberalismo, no sentido de estabelecer conhecimentos básicos como ler, escrever e contar necessários a classe trabalhadora, e incentivar a associação público-privada, considerando a grande participação das empresas privadas no estabelecimento das competências a serem formadas por este currículo.

A BNCC, enquanto instrumento da sociedade capitalista, para a regulação das relações de classes por meio da educação e de um currículo direcionado, realiza muito bem o seu papel. Permeada por ideologias produzidas sob a égide do capital, como o liberalismo<sup>38</sup>, carrega na sua essência, pressupostos desta ideologia. Ao estruturar conhecimentos, que permitam o trabalhador “[...] entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 9), recorre ao conceito de liberdade de Adam Smith. Liberdade no sentido de comprar e vender a sua força de trabalho, autônomo no sentido de se adaptar as necessidade do mercado de trabalho. Criticidade e responsabilidade não no sentido

---

<sup>38</sup> O chamado Estado Liberal, estruturou-se a partir do liberalismo econômico findado nos discursos de Smith, que defendia a Laissez-faire, ou seja, a liberdade do mercado, sem interferências do estado, e regulasse as relações econômicas pela chamada “mão-invisível” do mercado, como o melhor caminho para gerar eficiência, justiça e riqueza; além, do incentivo a livre iniciativa com regulamentações suficientes, que garantissem a propriedade privada. Esta ideologia criticava os entraves mercantilistas que impediam a expansão do mercado, bem como as corporações que restringiam à liberdade dos indivíduos de passar de uma profissão a outra. A partir destes ideais liberais, se estruturou dois grandes princípios na política: 1) a defesa das liberdades individuais e da garantia da propriedade privada; e, 2) o papel do Estado limitado ao dever da saúde, segurança e educação (MORAES, 2001). É com base nesses ideais político-filosóficos liberais que o Estado estruturou a política educacional capitalista dos últimos séculos, com adaptações na ideologia neoliberal, motivadas por necessidades históricas do capital.

da transformação social, mas no sentido de analisar as relações com a intenção de harmonizar, de manter as coisas como estão. Todos estes conceitos trazidos pela BNCC, são explicados a partir da propriedade privada, da construção do liberalismo econômico, no qual o Estado institucionalmente organizou e administrou.

A BNCC é permeada também por elementos do neoliberalismo, principalmente, a relação público-privada e os incentivos a formação do homem para o trabalho, que constantemente aparecem no documento. Para compreender esta relação do neoliberalismo com a BNCC é necessário explicar a sua estruturação e como esta ideologia, seus princípios e valores, permeou as políticas sociais e educacionais no Brasil, elaborou e implementou reformas e dispositivos legais para a consecução de suas finalidades.

O advento de uma nova ideologia pautadas nas ideias liberais, emergiu da necessidade de reconstrução da economia pelo estado keynesiano em meados dos anos de 1950 cujas medidas e reformas influenciaram sobremaneira as políticas públicas sociais e educacionais, a exemplo de outros momentos históricos que o antecederam. Nessa reconstrução econômica os ideais chamados neoliberais se desenvolviam e aguardavam o momento propício para atuar nas ações políticas da sociedade, na consciência e na formação humana para atuar dentro de seus “novos” ordenamentos. Com base em Moraes (2001)

Mesmo isolados e na defensiva, os neoliberais preservaram suas crenças ortodoxas. E voltaram à cena, na ocasião propícia, no fim dos Trinta Gloriosos, os anos de reconstrução e desenvolvimento do capitalismo do pós-guerra, tempos que pareciam entronizar o keynesianismo e a economia capitalista regulada como padrões incontestáveis de pensamento e ação (MORAES, 2001, p. 15).

Estas mudanças se deram no início dos anos 70, momento em que a construção de companhias multinacionais já se espalhavam por todo o mundo, e o desenvolvimento do mercado financeiro desafiava as regulamentações nacionais, principalmente quanto ao comércio de ações, aos títulos públicos, as divisas e as formas de riqueza intangível e líquida do capitalismo de papel. O que colocou em dúvida as ações do Estado de bem-estar e preparou o cenário ideal para as conquistas neoliberais no governo (MORAES, 2001).

Neste contexto, neoliberalismo surge em torno do pensamento liberal, na busca de retomar a regulamentação do mercado da Teoria de Adam Smith, mas basicamente se direcionava para a privatização das empresas estatais, diminuição das interferências dos poderes públicos nas empresas privadas, além da transferência da responsabilização de atividades sociais, como a educação para a iniciativa privada. Milton Friedman, principal economista do



neoliberalismo, compreende que “[...] os papéis básicos do governo numa sociedade livre – prover os meios para modificar as regras, regular as diferenças sobre seu significado, e garantir o cumprimento das regras por aqueles que, de outra forma, não se submeteriam a elas” (FRIEDMAN, 1985, p. 32).

O discurso neoliberal, como uma corrente de pensamento, um movimento intelectual e um conjunto de políticas adotadas por governos neoconservadores tem ponto de vista central herdado do modelo liberal a livre iniciativa, a desregulamentação e privatização de atividades econômicas, reduzindo as ações do Estado. Ao retomar este discurso, os neoliberais trazem novas características a esta linha de pensamento, que passa a defender as liberdades individuais, elogiar a regulação pelo mercado, defender da propriedade privada, além de manter a crítica a intervenção estatal (MORAES, 2001).

As medidas neoliberais trazem características novas ao liberalismo. Para os defensores desta nova ideologia, os inimigos não eram mais o Estado Mercantilista e as corporações, mas agora o Estado-de-Bem-Estar e os sindicatos (MORAES, 1997). Como afirma Moraes (2001), o objetivo, ainda era diminuir as interferências do Estado, privatizando os serviços públicos, como saúde e educação, além de desregulamentar as relações de trabalho, com as noções de autonomia, gestão, contratações flexíveis e o salário proporcional ao desempenho.

O capitalismo como sistema econômico que vive em constantes crises, os seus esforços para sobreviver consistem na produção de medidas, como a mudança dos sistemas produtivos, fordista, taylorista, toyotista, mas também na mudança das ideologias políticas, como no caso os regimes totalitários e suas ideologias fascistas e nazistas; e, o neoliberalismo, como conjunto de medidas governamentais e seus ideais.

De modo geral, a realidade dos pressupostos políticos e ideológicos presentes na BNCC, são explicados pela própria consolidação do sistema capitalista. No sentido de adotar os interesses de uma classe dominante, perpetuando as formas de exploração da classe trabalhadora. O currículo é voltado para as necessidades do sistema, partindo de uma ideologia neoliberal e de um posicionamento conservador. Mas, diferente deste processo veremos no próximo tópico, o modelo educacional adotado pelas Diretrizes de Marialva.

#### **4.1.2. Movimento crítico e suas possíveis relações com as Diretrizes Curriculares de Marialva-PR**

As Diretrizes Curriculares de Marialva-PR da mesma forma que a BNCC é um reflexo do processo de consolidação capitalista e das evoluções da divisão do trabalho, já que esta política pertence a forma de estado capitalista, sob os mesmo ideais neoliberais. Entretanto, as

teorias, que tem influenciado o currículo deste município na especificidade da Educação Física são aquelas produzidas sob o mesmo contexto do positivismo, porém são teorias transformadoras, que se apoiam sob o materialismo de Marx. Com base nas Diretrizes Curriculares do ensino da Educação Física do município de Marialva-PR (2017) “[...] a Secretaria Municipal de Educação de Marialva [...] parte [...] do materialismo histórico, como teoria do conhecimento [...]” (MARIALVA, 2017, p. 4).

O materialismo de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) é uma teoria elaborada no século XIX, que buscava compreender a realidade do sistema capitalista. O contexto de sua produção teórica era de consolidação do capitalismo de contradições e de exploração do homem pelo homem, do aumento da riqueza ao mesmo passo do aumento da pobreza. Marx sob esta realidade desenvolve seus estudos partindo da materialidade da sociedade e rompendo com as concepções de mundo apresentadas até o momento (NETO, 2011). O desenvolvimento de uma nova forma de pensar o mundo, em um contexto de grandes conflitos como do período de guerras mundiais, levou ao crescimento de uma nova forma de sociedade, apoiada nos pressupostos de Marx e Engels de uma transformação da sociedade. Desta forma o movimento chamado socialista cresceu no século XIX, com a Revolução Russa e a formação da União Soviética em 1917. Este movimento apoiava-se no pensamento marxista, dentro da perspectiva de Lenin (1870-1924), chefe de governo da República Russa e, posteriormente, da República Socialista Federativa Soviética Russa, que valorizava a educação na compreensão de que “[...] os interesses vitais da educação política do proletariado coincidem com os interesses do desenvolvimento social como um todo, de todo o povo, isto é, de todos os seus elementos democráticos” (LÊNIN, 1902, p. 341)<sup>39</sup>.

O contexto de contradições, com a produção de ideologias contrárias, explicam a realidade Brasileira, em que de um lado temos a elaboração de uma política conservadora, a BNCC, e de outro lado, políticas que tentam caminhar para um movimento crítico, as diretrizes curriculares de Marialva-PR.

A estruturação de uma sociedade preocupada com o desenvolvimento social de toda a população, socialismo, levou a estruturação de teorias educacionais, que se preocupam com o desenvolvimento humano e com a transformação da sociedade. Dentre estas pedagogias está a Pedagogia da “educação popular”, que se situa nas propostas de tendência libertadora, e defende uma educação do povo pelo povo, sua organização está no interior dos movimentos populares. Outra pedagogia, que possui uma tendência liberadora é a Pedagogia da prática, tendo sua

---

<sup>39</sup> Tradução realizada pela própria autora.

inspiração nos princípios anarquistas, seus principais representantes são Oder José dos Santos, Miguel Arroyo e Maurício Tragtenberg. A Pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por José Carlos Libâneo, aponta para uma direção marxista, mas sem aprofundamentos, permanecendo dentro dos limites liberais. E, por fim, a Pedagogia Histórico-Crítica, discutida por Saviani, que defende uma educação, enquanto prática social, de instrumentalização necessária à luta social, para a transformação. A Teoria Histórico-Crítica fundamenta-se no materialismo de Karl Marx e Engels, além de caminhar na linha da Teoria Histórico-Cultural, defendendo o processo de ensino que possibilite o desenvolvimento humano, além de uma compreensão da realidade, que permita a passagem da síntese para a síntese (SAVIANI, 2007).

As teorias críticas enxergaram as necessidades do estado capitalista, e suas constantes crises e encontra a solução na superação desta forma de sociedade, para uma nova, o socialismo, na perspectiva de acabar com a exploração do trabalho. Para além, disto, as teorias educacionais, que Marialva-PR indica se fundamentar, caminham em uma perspectiva de possibilitar um educação para o desenvolvimento humano. Da mesma forma que no período das guerras mundiais, se crescia o liberalismo, também crescia o socialismo. As contradições produzem diferentes posicionamentos e pensamentos, assim, os documentos educacionais basilares do Brasil tem se apoiado em ideologias conservadores, mas a elaboração de alguns estados e município, como Marialva, vão por outro caminho.

O posicionamento explícito nas Diretrizes Curriculares para a Educação Física do município de Marialva-PR (2017) indica para teorias como o Materialismo Histórico, a Pedagogia Histórico-Crítica, mas principalmente a Teoria Histórico-Cultural. A fala dos professores no capítulo anterior, nos mostram uma preocupação com a formação de conhecimentos científicos, conceito discutido por Vigotski (2001), além de compreender o conhecimento a ser apropriado como aqueles que foram produzidos historicamente pelo homem, outra defesa explicitada por Leontiev (1987). Muitos conceitos são trazidos desta teoria na fala dos professores e no próprio documento, o que nos mostra não apenas um posicionamento curricular, mas uma efetivação dos pressupostos desta teoria e da preocupação com o desenvolvimento dos alunos na prática escolar de pelo menos alguns dos professores. Compreendemos a origem destes pressupostos em que Marialva-PR se apoia em contradição aos pressupostos ideológicos assumidos na BNCC, mas não mostramos o porquê esta realidade política contrária é assumida. Sabemos que as origens dos posicionamentos da BNCC e de Marialva são diferentes, mas porque assumem estes posicionamentos? A explicação está no processo de elaboração destas políticas e das pessoas envolvidas em suas elaborações. Por isto, no tópico seguinte debateremos o processo de elaboração de ambos os documentos.

#### 4.1.3. Contexto de elaboração da BNCC: conformação a uma AGEE

O Brasil e seus estados foram consignatários dos organismos e organizações internacionais conformando sua política educacional, inclusive da elaboração e implementação de uma Base Nacional Curricular orientada pelos ditames da AGEE e ao representar a ideologia neoliberal, propaga a concepção de educação como mercadoria e a formação para o mercado de trabalho.

A presença desta agenda consiste, na padronização da educação em um modelo voltado para a gestão de empresas, com uma ênfase na gestão de resultados. Modelo educacional do sistema capitalista: reprodução na BNCC, já nos mostra estes indícios e este modelo educacional, principalmente, a preocupação com a avaliação e o desempenho, segundo a BNCC, ao adotar o desenvolvimento de competências nos alunos na construção de seu currículo, apoia-se nas avaliações internacionais

[...] da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (BRASIL, 2017, p. 13)

A influência das “orientações” dos organismos internacionais, representativos da AGEE e que com grande força, determinam os modelos educacionais, assumidos mundialmente, já nos mostra a tendência da BNCC em um modelo educacional gerencialista, de procura de melhora do desempenho e não na formação crítica do indivíduo.

Assim, ao discutir a BNCC consideramos a AGEE, na compreensão de que há influência externa na elaboração da política educacional brasileira, porém não significa que há uma imposição e que é uma conspiração de várias organizações. Esta agenda não é operada por organizações de maneira articulada, ela possui divergências entre os organismos, mas que apesar de divergências, há uma prevalência para a estruturação da agenda que, por vezes, é mais representada por uma instituição e, por vez, por outra (SOUZA, 2016).

Portanto, ao considerar a presença de uma agenda, podemos dizer que a BNCC elaborada, aprovada e em fase de implementação no Brasil, perpetua uma concepção educacional assumida desde a década de 90, sob a influência internacional na educação, atrelada ao conceito de globalização, na perspectiva de internacionalização da exploração do trabalho, o que demonstra a aproximação da concepção de educação em vários países do mundo.

Na perspectiva de analisar a inserção dos ideários neoliberais na essência da BNCC, discutiremos o contexto político de sua elaboração e as condições de sua aprovação, com o objetivo de mostrar as relações público-privadas envolvidas neste processo. Assim, no contexto da década de 90, foram elaborados os PCN's, as Diretrizes Curriculares e o Plano Nacional de Educação de 2001, nos quais reforçaram os princípios e modelos pedagógicos fundamentados na ideologia neoliberal.

Com o início do governo Lula e Dilma, estes princípios, ainda que em uma vertente social e mais crítica se configurou no PNE de 2010, com suas metas e que, apesar dos muitos avanços para a educação brasileira dos próximos dez anos a seguir de sua elaboração, mantiveram-se orientados pelas política internacional e pela ideologia neoliberal.

Entretanto, este período de 13 anos do governo do Partido dos Trabalhadores (PT) a nível nacional e de 8 anos do governo Requião a nível estadual (Paraná), representado como uma “brisa” no avanço das medidas neoliberais, teve um fim, marcando um novo período de medidas educacionais, com o golpe de 2016, e a entrada de Temer, bem como a entrada do governador Beto Richa no Paraná. Como no governo de Temer, Beto Richa, direcionou as suas medidas no corte ao investimento na educação. Enquanto político de direita, representante do Partido Social Democrata do Brasil, mesmo partido de políticos como Fernando Henrique Cardoso, Aécio Neves e Geraldo Alckmin, representava os mesmos pressupostos ideológicos, de educação como mercadoria.

As discussões iniciais para a elaboração da primeira versão da BNCC e sua publicação em 2016 ocorreram no governo Dilma em um contexto democrático. Entretanto, os debates para a finalização da terceira versão deste documento, fez parte de uma política antidemocrática, resultante do *Impeachment* da presidenta Dilma. O golpe articulado pelas elites brasileiras, muito se aproximou das condições do golpe militar de 1964. A posse de Michel Temer, por meio de um golpe de estado, pelo processo de *Impeachment*, aproximou o Brasil ainda mais das medidas educacionais e do modelo de estado gerencialista. Um dos marcos da quebra de concepção educacional do governo assumido depois do golpe, do governo PT anterior ao golpe foi os cortes no investimento na educação (AZEVEDO; REIS, 2018).

Mesmo, com a elaboração do PNE e com medidas educacionais importantes para a qualidade e o acesso da educação, no segundo mandato de Dilma, as relações políticas começaram a ficar cada vez mais acirradas, principalmente por sua vitória em 2015, na disputa pela presidência com Aécio Neves. A insatisfação do PMDB com o apoio popular que o PT conseguiu perpetuar por todos estes anos, em conjunto das ações da lava-jato que se iniciaram

em 2014, levaram a um processo de insatisfações, que resultaram no *Impeachment* em 2016 (AVRITZER, 2018).

A aversão à medidas consideradas de “esquerda” é novamente motivo para os ataques a democracia. Da mesma forma, que se disseminava uma percepção de João Goulart como governo de esquerda, o PT por suas medidas de redução do avanço neoliberal, também foi considerado de esquerda. Apesar de ambos os governos não apresentarem um movimento crítico, no qual se fundamentasse no materialismo e em uma possibilidade de transformação. A crença da população destes governos como início do socialismo no Brasil, levam ao crescimento de um discurso de ódio, cujo reflexo foi a continuação da regressão democrática no Brasil.

De acordo com Silva *et al.* (2016) a entrada de Michel Temer como presidente em 2016 é caracterizada com um golpe de estado e que sem legitimidade política, realizou inúmeras modificações nas políticas educacionais. Foram elaborados e realizados projetos de leis como a PEC 241/2016 e o PLP 257/2016, que limitam os gastos com saúde e educação por 20 anos, ataques aos direitos das mulheres, dos LGBT’S, aos serviços públicos, censuras nas escolas com o movimento reacionário Escola sem Partido. Além, dos cortes em políticas públicas, como FIES, PROUNI e Ciências sem fronteiras, e para finalizar a elaboração de forma aligeirada da Base Nacional Comum Curricular.

A construção deste documento nacional é descrita como um campo democrático, com participação dos professores e instituições, a própria BNCC em sua introdução traz dados com relação a esta participação afirmando 12 milhões contribuições por parte de 300 mil pessoas e instituições. Entretanto, há muitas críticas quanto a este processo de consultoria pública, Carvalho e Lourenço (2018), mostram que estas contribuições não foram realizadas de fato, devido a um processo de silenciamento dos professores da educação básica, que não tinham o espaço para problematizações do documento. A fase de consultas públicas, já se situava no contexto do golpe, com a retomada da limitação da liberdade e de participação da população tão presente na ditadura militar.

O site do MEC disponível para contribuições dos professores, tinha uma restrição de 800 caracteres, e a problematização do documento só era realizada pelos parceiros político-econômicos com o perfil de abandono da esfera pública. Mesmo, com as críticas ao processo de participação dos professores, a segunda versão da BNCC foi elaborada e analisada por conselheiros do CNE. Entretanto, após este processo, situa Aguiar e Dourado (2018) em maio de 2016, a segunda versão do documento foi discutida por cerca de 9.000 educadores nos seminários organizados pela União Nacional dos Dirigente Municipais de Educação (UNDINE)

e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em todo o país. A participação dos professores consistia na reposta com relação aos conteúdos e objetivos apresentados, com as alternativas: concordo, discordo totalmente ou concordo parcialmente e indicavam alterações, e ao final era realizado um relatório pelo CONSED e a UNDINE que representava o posicionamento dos professores. Novamente os professores e pesquisadores se colocaram contra a forma de conduzir a participação pública na elaboração do documento. Carvalho e Lourenço (2018), mostram que a forma de organização dos seminários não possibilitou discussões, sem que houvesse um debate ao final das exposições. Além disto, ao colocar as proposições dos professores seguindo um modelo pré-determinado, e limitado a um espaço de 300 caracteres, não representou um espaço de participação democrática. De forma mais rápida que as consultas públicas anteriores, em meses a terceira versão já foi publicada em 2017, desconsiderando qualquer uma das críticas direcionadas ao processo de participação dos professores na elaboração da BNCC.

Com a estruturação e composição do conselho, em 8 de maio de 2017, a reunião dos membros deliberou a realização de cinco audiências públicas nacionais, com a participação das instituições educacionais e organizações e de pessoas interessadas pelo tema. Em outubro, o conjunto de contribuições das audiências públicas foi analisada pelo conselho e, a partir das determinações deste mesmo conselho, a última versão da BNCC foi aprovada por um CNE alinhado com o governo Temer e MEC, em dezembro de 2017, (AZEVEDO; REIS, p. 30, 2018).

A regressão democrática do país não terminou com o mandato de Michel Temer, mas continua no mandato de Jair Bolsonaro, que em seu discurso traz uma defesa a democracia, entretanto em suas ações permanece a continuidade das medidas definidas em um governo de golpe de estado, que retira os direitos sociais e as liberdades individuais. No âmbito nacional, o contexto de ruptura democrática determinou a retomada de um pensamento radicalmente neoliberal, somado a um viés neofascista no contexto político atual em que, como Vieira e Pereira (2018) explicitam, a ascensão de um autoritarismo, principalmente, com Jair Bolsonaro, se explica por um cenário de desânimo e descrença no sistema político e na democracia, de maneira que se cria um sentimento antipolítico. “É neste clima de descrença nas alternativas políticas que surgem figuras que se apropriam da insatisfação popular e se propõem como “alternativas anti-políticas” e, ainda lançam mão de mecanismos populares de participação política” (VIEIRA; PEREIRA, 2018, p. 8).

O outro lado das influências do contexto político brasileiro na elaboração da BNCC, está na incursão dos pressupostos neoliberais em seus fundamentos, estrutura e objetivos. Isto,

porque o Estado Democrático de Direito instituído a partir da redemocratização do Brasil, em uma hegemonia dos pressupostos neoliberais, trazem para a BNCC o que Friedman (1985) definia como base do neoliberalismo, a diminuição das interferências dos poderes públicos, em uma transferência da responsabilização de atividades sociais, como a educação para a iniciativa privada.

Portanto, a elaboração da BNCC, foi arquitetada basicamente por agente privados, nos quais criaram um movimento empresarial para a elaboração deste currículo em 2013, devido a ampla discussão de currículo nas revistas. Este movimento empresarial, chamado Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (MBNC), patrocinado pela Fundação Lemann<sup>40</sup> teve um forte papel junto às instituições públicas no direcionamento da BNCC. Afirmam Bernardi, Uczak e Rossi (2018), que a criação deste movimento é anterior à Portaria n. 592, de 17 julho de 2015, que determinou a comissão responsável pela a elaboração da Base. O que expressa o papel de destaque deste movimento empresarial na participação da elaboração da BNCC.

O MBNC foi articulado durante um seminário internacional, que reuniu instituições educacionais brasileiras, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e Fundação Lemann. Participaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação. Para Peroni e Caetano (2015), ficou claro neste seminário, que a estruturação da BNCC era um passo para promover a equidades educacional e para a organização do sistema de ensino brasileiro. A partir desta constatação formou-se um grupo que dedicou-se ao processo de construção da base, e este grupo foi basicamente

[...] composto de grandes instituições privadas que têm-se articulado com instituições educacionais globais, visando promover mudanças na educação dos países, especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros. São mudanças baseadas nas reformas ocorridas nos Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido que construíram e implementaram, recentemente, padrões curriculares nacionais [...] (PERONI; CAETANO, 2015, p. 344).

Os sujeitos integrantes deste movimento são representados na Figura 1, que demonstra a quantidade de entes privados envolvidos. Os quadrados vermelhos destacam aos sujeitos

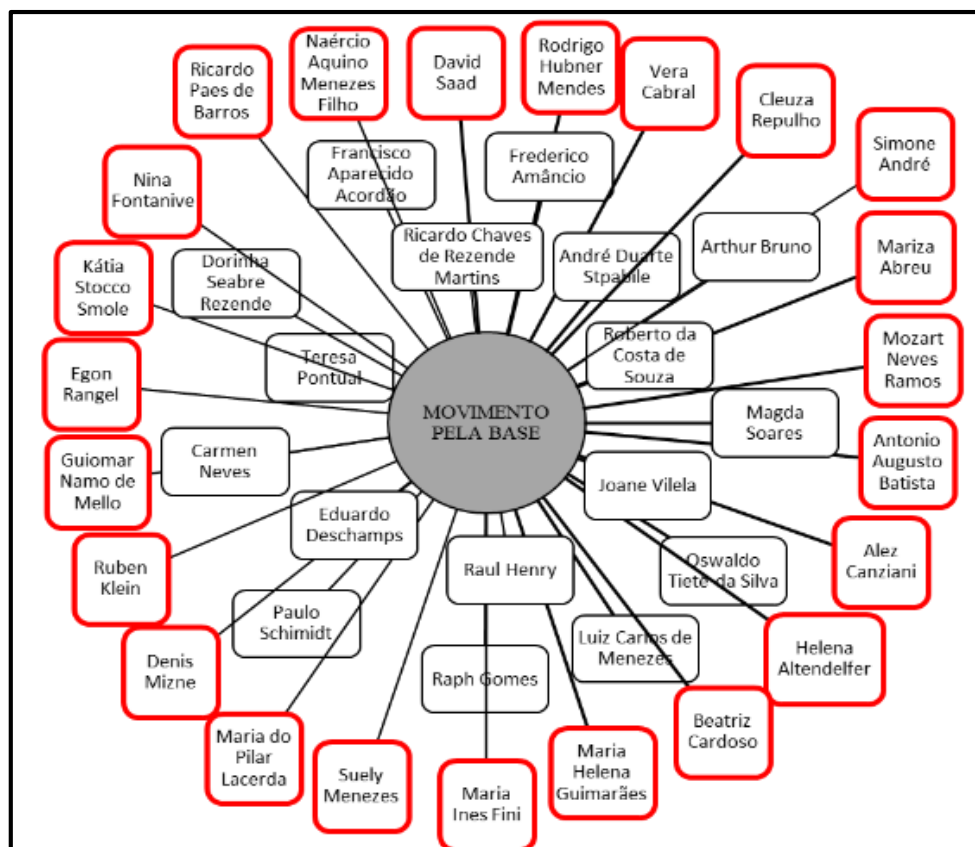
---

<sup>40</sup> A fundação Lemann, é uma organização criada em 2002, por Jorge Paulo Lemann, empresário do ramo de bebidas alcoólicas, proprietário do Burger King, das Lojas Americanas, além de outros ramos. Esta fundação compõe o Movimento Todos pela Educação e se coloca enquanto participante nas reformas educacionais no país, buscando uma educação de qualidade (D'ÁVILA, 2013).



envolvidos com instituições privadas e os retângulos aqueles sujeitos que, de alguma forma, se relacionam com instituições públicas.

**Figura 9.** Sujeitos do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular



**Fonte:** Imagem elaborada pela autora a partir de Peroni e Caetano (2015).

Dentre os as instituições e organizações destacadas estão a Fundação Lemann, Banco Itaú, Natura, Diversa, Cesgranrio e, principalmente, as que produzem os materiais didáticos, Fundação Santilana e Abrelivros, Instituto Ayrton Senna, Insper e Fundação Roberto Marinho. Além das instituições públicas como UNDIME, CONSED, INEP, UnB, SEED Paraná e Ceará, SMED Salvador, CEED-Goiás, SME e CEE São Paulo, Ministério da Educação, e entre outras instituições públicas (CAETANO; COMERLATTO, 2018). Todas estas instituições, públicas ou privadas, constituem um grupo hegemônico que representa um projeto educacional para todo o país. As mudanças propostas pela BNCC, em particular, demonstram o modelo de educação, baseado nos ideais neoliberais, na perspectiva de privatização e sucateamento da educação pública.

A entrada das empresas privadas no campo da educação pública permite sua influência na gestão, nos currículos das escolas e na formação dos professores e possibilita uma inversão

no papel do Estado, colocando o público com a função de atender as demandas do empresariado, ou seja, do mercado (CARVALHO, 2017). As influências das empresas privadas, principalmente da fundação Lemann, segundo D'ávila (2013, p. 11561), trouxeram para a educação do Brasil “[...] uma metodologia gerencial na educação, onde a fiscalização e a eficiência das ações serão analisadas mediante a implantação de uma [...] cultura de avaliação de resultados [...]”.

No que tange a formação de professores, a BNCC, prevê um processo formativo após a re(elaboração) curricular dos municípios. Assim, com base no Guia de Implementação da BNCC (2018) essa dimensão divide-se em várias etapas: Delimitação das áreas de atuação; Composição das equipes regionais; Definição dos temas das formações; Definição das modalidades e recursos para execução; e definição do processo de monitoramento e avaliação. O objetivo principal da formação dos professores está na garantia da implementação deste currículo, tal como ele foi elaborado. O processo formativo é delimitado de forma, que garanta a utilização da BNCC nos currículos municipais e estaduais. Nesse sentido, considerando a BNCC um documento apoiado sob a égide neoliberal, as formações previstas não objetivam uma formação no campo da crítica, mas no sentido de reprodução desta ideologia.

Com base em Santos e Rodrigues (2016), o Brasil possui políticas públicas para formação de professores, tanto na formação inicial, quanto na continuada, entretanto, o seu direcionamento está na lógica governabilidade neoliberal, na qual pede aos professores que desempenhe o papel de facilitador no processo de ensino, além, de exigir do professor a função de avaliador e celetista. A tendência é preparar o professor para a formação da classe trabalhadora, no sentido de avaliar se os alunos estão aptos a entrar no mercado, mais do que isso, sob o égide neoliberal, há uma responsabilização e/ ou culpabilização dos professores por todas as mazelas da educação escolar, ou pelo menos pela maioria delas.

O processo de formação para a implementação da BNCC já se iniciou no município de Marialva, como descrito pelos professores, pelo menos 3 formações foram organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (assessoria da EF ou outro termo utilizado no texto), a fim de adequação as práticas docentes ao documento. Entretanto, as falas dos professores remetem a uma preocupação em manter o currículo original do município, sem perder sua essência. Assim, em um movimento de resistência Marialva-PR, tenta continuar sua re (elaboração) curricular em uma perspectiva crítica, mesmo com os direcionamentos com formações previstas pelo estado.

Basicamente, a BNCC, representa o extremo neoliberalismo na política educacional, isto porque a relação público-privado estão explicitamente colocadas na construção deste

documento. Os interesses privados neste documento sobressaíram as ações do Estado, claramente a função do estado está apenas em implementar os interesses das empresas privadas enraizados na essência deste documento. Para concretizar as ações destas empresas e fechar a BNCC com a função educacional voltada aos interesses do capital, foi necessário retomar um contexto da ditadura militar e influências fascista/ nazista, onde a participação pública é excluída e facilitada, a partir de um golpe realizado em 2016. Mais, do que isso, a partir da entrada de um governo extremamente conservador, que permanecerá e acentuará as medidas neoliberais, as imposições no processo de implementação são garantidas.

No próximo capítulo, discutiremos como as ideologias neoliberais, a partir das políticas nacionais influenciaram a elaboração dos documentos curriculares do Paraná, mas também o porquê Marialva-PR assumi um viés crítico como fundamento de seus currículos.

#### **4.1.4. Repercussões da política neoliberal no Paraná: Caminhos contrários da BNCC?**

Marialva-PR possui um viés crítico, que é resultado dos documentos educacionais produzidos pelo Paraná, por isto veremos o processo de estruturação destes documentos e seus posicionamentos frente a ideologia neoliberal.

Apesar da ideologia neoliberal se tornar hegemônica, a partir da redemocratização do Brasil, nesse mesmo contexto, há a produção de Teorias Críticas, como a Pedagogia Histórico-Crítica. Isto porque, como mencionado anteriormente, com as mudanças na sociedade se passa a pensar em uma nova formação para homem. Assim, enquanto algumas teorias pensam em uma educação reprodutivista voltada aos interesses do capital, há aquelas que buscam uma transformação social, em uma superação desta forma de sociedade. A construção de teorias críticas, influenciaram a elaboração das políticas de alguns estados do Brasil, como no caso do Paraná.

No Paraná, a concepção educacional assumida, iniciou-se na Prefeitura de Curitiba, em 1983 com a entrada do prefeito Maurício Fruet. A indicação de sua coordenadora Carmem Gabardo, permitiu a implantação da Pedagogia Histórico-Crítica em Curitiba e posteriormente na continuidade da elaboração do currículo do Estado, a partir desta perspectiva. Entretanto, este projeto passou por altos e baixos, até chegar no “O Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná”, 1990 e nas “Diretrizes Curriculares da Educação Básica”, 2008.

Os governos Álvaro Dias e Jaime Lerner no Paraná representaram a influência do neoliberalismo, a partir das determinações de uma AGEE. As indicações educacionais apontadas por esta agenda, foram assumidas, principalmente o que diz respeito ao processo de

descentralização administrativa e de responsabilização dos municípios por funções como contratação de professores, compra de materiais, pagamento dos salários, e etc. O posicionamento do Paraná, principalmente a partir de Roberto Requião, consistiu em uma perspectiva crítica, na qual influenciou os posicionamentos dos municípios do Paraná, como Marialva-PR. Todavia, a preocupação com a educação, não significou a exclusão dos pressupostos neoliberais, mesmo no governo Requião, esta ideologia se fez hegemônica.

Mas, com a posse de Álvaro Dias (1987-1991) como governador do Paraná, em 1987, caracterizou uma mudança na concepção educacional, sob um viés hegemônico. Porém, isso não durou muito tempo, considerando que Álvaro Dias reprimiu violentamente a ação dos professores grevistas da Rede Estadual de educação, o que resultou no surgimento de professores engajados em uma pedagogia de esquerda, os quais reivindicavam cada vez mais melhores condições de trabalho. Apesar da influência do Professor Moacir Gadotti<sup>41</sup>, de formação antimarxista, no projeto curricular do Paraná, ao final o Currículo Básico, e seu seguimento nas Diretrizes Curriculares permaneceu em uma Pedagogia Histórico-Crítica (MAGALHÃES, 2012).

O Paraná como estado articulado ao contexto geral do Brasil e do mundo, passou por profundas mudanças em seu governo, considerando que a década de 90 consistiu no crescimento da ideologia neoliberal, principalmente no Brasil de Fernando Henrique Cardoso. Por isto, mesmo que com característica de um estado com currículos de perspectivas mais críticas, o Paraná passou por um período de fortes influências neoliberais, com uma forte tendência a adoção de medidas educacionais de descentralização.

O processo de descentralização atingiu o Paraná no governo de Requião em 1991, de modo que Magalhães (2012) explicita que esse foi um período de municipalização do ensino, o qual representou uma precarização, já que as condições necessárias à manutenção dos custos do Ensino Fundamental não foram dadas. O governo seguinte, de Jaime Lerner, representou o racionamento dos recursos na educação do Paraná e, principalmente, a interferência dos organismos internacionais no estado a partir da chamada “Universidade do professor”, uma Universidade localizada em Faxinal do Céu, responsável por realizar as formações dos professores, seguindo a lógica do BM. Duas empresas principais foram responsáveis por realizar o “treinamento” dos professores: (1) Centro Educação Gerencial Avançada (CESDE)

---

<sup>41</sup> Educador licenciado em Pedagogia (1967) e Filosofia (1971) pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira. Mestre em Educação: História, Política e Sociedade pela PUC-SP (1973) e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (1977). É professor titular aposentado da USP e Presidente de Honra do Instituto Paulo Freire. Seus estudos têm como base epistemológica o multiculturalismo, tendo experiências em pesquisa da Educação, Paulo Freire, EJA e educação para a sustentabilidade.

e (2) Luna & Associados. A primeira empresa recebeu do estado R\$ 3.394.000,00 para realizar as formações e a segunda empresa recebeu R\$ 4.000.000,00 por 25 seminários realizados.

Após um período de cortes na educação, Roberto Requião, considerado como governo de esquerda, tornou-se governador do Paraná novamente, durante dois mandatos: 2003-2006 e 2007-2010. Mesmo que dentro dos ideais neoliberais e mercadológicos, o quadro educacional melhorou no sentido de direcionamento de verbas para os municípios o que já estava previsto pelo governo federal sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva. De acordo com Croce e Gomes (2016, p.2)

No intuito de atender às demandas sindicais, apaziguar os professores e garantir governabilidade, o Governo Requião-Pessuti propõe o PDE, amalgamado ao Plano de Carreira do Magistério e oferecendo um ano sabático para que os professores voltassem às universidades para se capacitarem.

O PDE só foi implementado de fato, em 2006, e instituiu um novo modelo de formação de professores, com articulação entre escola e espaço acadêmico. Esse período do governo Requião também foi marcado pela criação do Plano de Carreira, com quadro específico para Magistério. Nesse contexto foram produzidos os documentos curriculares do Paraná, em uma vertente crítica, e elaboradas as políticas educacionais descentralizadoras, é que os currículos de Sarandi (2004 – 2009) são produzidos também, documentos estes que tornam-se base para o currículo de Marialva-PR, tornando este município como movimento de resistência às determinações da AGEE.

A BNCC, permeada por estes conceitos e como um documento que assume as indicações da AGEE, impõem de certa forma os estados e municípios a caminharem em uma linha conservadora e neoliberal. Entretanto, os municípios podem resistir as imposições e lutar por uma educação crítica. Assim, mesmo que o município de Marialva pertença a uma sociedade capitalista, seus documentos educacionais são enraizados por ideologias e concepções diferentes daquelas representadas na BNCC. Isto porque, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Paraná, elaborada em 2008, foi um marco para os caminhos curriculares assumidos pelos municípios do Paraná. Este documento buscava “[...] manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar” (PARANÁ, 2008, p. 19). Os fundamentos e princípios teóricos do mesmo documento se dedicavam a propor “[...] que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu

tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20). Sob influência do contexto maior observado no estado do Paraná, Marialva assume um posicionamento crítico, em uma tendência Histórico-Cultural.

No contexto macro estrutural o neoliberalismo se estabelece no mundo e Brasil, provocando impactos na economia, na política e na sociedade e no Estado. Por sua vez, as demandas educacionais apresentadas sob os ideais neoliberais, nas décadas de 90 e os anos 2000, seguem as recomendações dos organismos internacionais e influenciam sobremaneira a política educacional brasileira e a realidade dos estados e municípios.

A Pedagogia Histórico-Crítica, retoma a ideologia materialista, que com base em Marx (1986), consiste na compreensão do pensamento em sua relação com as condições sociais e históricas de sua produção. Por isto, Marialva-PR, situa-se no contexto político brasileiro de ideologias neoliberais e contexto antidemocrático, porém, as condições da produção de suas ideias educacionais, perpassam por um contexto democrático e crítico. O Paraná, estado onde Marialva está localizada, elabora seus documentos curriculares, a partir de uma teoria crítica, indicando caminhos para este município nesta mesma perspectiva. Para além disto, as elaborações dos documentos de Marialva-PR, como os professores afirmaram consiste em um caminho de discussões de participações de todos os professores e coordenadores.

No caso de Marialva a elaboração de um documento fundamentado e que de fato forneceu base para as ações pedagógicas dos professores, em específico da Educação Física, como abordamos na seção 1, ocorreu em 2017, com o documento nomeado como “Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Marialva-PR” (MARIALVA, 2017). A sua elaboração partiu da atual coordenadora de Educação Física, que relatou uma insatisfação pela falta de um documento curricular, norteador das ações dos professores. As suas ações para elaboração deste documento com linhas críticas, teve como base a proposta pedagógica de Sarandi-PR. A coordenadora conhecia a proposta pedagógica de Sarandi, pois na época de sua elaboração, ela compunha o corpo docente do município e, por isso, participou da elaboração do documento para a educação física daquela cidade. A coordenadora avaliou a proposta como boa, por ter sido elaborada em conjunto com professores da UEM.

A proposta da cidade de Sarandi-Pr, foi uma elaboração anterior a de Marialva e se colocava dentro dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. O contexto de produção da proposta pedagógica de Sarandi está aliado a um contexto de lutas no município, que se iniciaram em 1998, em uma luta dos professores pelo seu direito à hora-atividade. Esse direito foi garantido pela contratação temporária de professores de Ensino religioso, Artes e Educação Física. Essa situação se modificou somente com a entrada do Partido dos Trabalhadores que, em 2003, permitiu debates sobre a necessidade da contratação de professores formados em

educação física e da contratação efetiva, de maneira que esses debates culminaram no plano de cargo do professor de educação física e na elaboração da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino 2004. Essa proposta foi reelaborada em 2008 e tinha como objetivo “[...] a realização de um trabalho a partir de uma mediação do processo ensino-aprendizagem fundada nas concepções teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica, norteadas pelo método materialista-histórico” (SARANDI, 2004, p. 13).

Somente em 2006, a Educação Física tornou-se componente curricular do município de Sarandi, momento de muitos debates com relação à elaboração de diretrizes para educação física, articuladas a uma nova proposta do município. O objetivo foi realizado com a colaboração entre a coordenação e o “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação Profissional” (EDUFESC/CNPQ), da Universidade Estadual de Maringá-PR. O conjunto de professores, a coordenadoria da Educação Física e o grupo EDUFESC, caminharam na direção de uma nova elaboração curricular, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico, a qual foi finalizada em 2009 (SARANDI, 2009). Essa proposta curricular de Sarandi constituiu-se no documento intitulado “Diretrizes curriculares para o ensino da Educação Física no município de Sarandi – PR” (SARANDI, 2009).

A elaboração desse documento curricular, junto ao grupo EDUFESC, contou com momentos de estudos e debates que, com base nas Diretrizes curriculares para o ensino da educação física de Sarandi, dividiram-se em 3 momentos:

O primeiro momento foi dedicado a conhecer como se constituiu historicamente a educação/Educação Física na rede pública e os sujeitos nela envolvidos, por meio de um diagnóstico da realidade, e refletir sobre os pressupostos teórico-conceituais da referência que fundamentou a proposta de 2001-2006 nesta área. Esses dados corresponderam ao conhecimento do contexto sócio-histórico, político e pedagógico no qual estava e está submetido o professor (SARANDI, 2009, p. 8).

No segundo momento, buscou-se estudar o referencial teórico adotado pela Secretaria e estabelecer relações entre esse referencial e a especificidade da Educação Física. Para tanto, o objeto de análise teve base nos pressupostos do Materialismo Histórico, a partir dos trabalhos de Marx (1984; 1999) e Vigotski (1994, 1998; 2000; 2004 e 2007), por meio de encontros com os professores (SARANDI, 2009, p. 9-10).

[...] no terceiro momento, discutiu-se e analisou-se as teorias pedagógicas de educação e metodológicas da Educação Física, constando de planejamento, currículo, conteúdos, avaliação e sistematização de um modelo de proposta curricular para o município de Sarandi-PR, definida no coletivo de professores (SARANDI, 2009, p. 10).

Os momentos de discussões e estudos, como apontado pelo documento de Sarandi, foram a base da construção do currículo da Educação Física. Assim, os pressupostos do Materialismo Histórico e da Teoria Histórico-Cultural, permitiram o posicionamento dos professores e dos participantes na elaboração do documento, no qual pautados nos pressupostos do materialismo e na THC, compreendem que a aprendizagem não ocorre de dentro para fora, mas a partir das leis sócio-históricas, de modo que o aluno se desenvolve a partir das apropriações dos conhecimentos historicamente produzidos.

Ao assumir essa perspectiva, Sarandi deu continuidade a uma tendência dos municípios paranaenses em assumir a Perspectiva Histórico-Cultural. Isso porque, tanto em 1990 com “O Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná”, quanto em 2008, com as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica”, o posicionamento parte de teorias críticas. O primeiro documento curricular elaborado no Paraná retrata os seus pressupostos de forma clara, como pode ser visto na citação a seguir:

Através do envolvimento de professores da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, em uma seqüência de encontros, foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta assumindo nestes documentos estaduais a **pedagogia histórico-crítica** como fundamento teórico (PARANÁ, 1990, p. 12, grifo meu).

Duas décadas se passaram, e a estruturação da nova proposta curricular, em 2008, apresenta-se vinculada a anterior. Com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 19), com o novo currículo “[...] Buscou-se manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar”. Os fundamentos e princípios teóricos do mesmo documento se dedicavam a propor “[...] que o currículo da Educação Básica ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20).

Assim, Marialva-PR posiciona-se em um pressuposto ideológico diferente daquele presente na BNCC. Já, que a elaboração curricular da BNCC apoia-se em um contexto antidemocrático de retomada de um viés fascista e de pressupostos neoliberais, enquanto, Marialva-PR pertence a uma retomada do materialismo histórico, como teoria a fundamentar as ações educacionais, e mais do que isto, representa uma elaboração democrática de participação dos professores.



Apesar de entendermos que Marialva ainda está permeada pela ideologia neoliberal, as suas elaborações estão no campo democrático, no qual diferente do contexto atual, de posicionamento ditatoriais e de silenciamento imposto aos professores, a participação em Marialva na elaboração do currículo, é democrática. Com base na professora Luiza, o currículo do município “[...] é sempre discutido [...] quando a gente se reúne nós fazemos as modificações”. A coordenadora (março, 2019) ainda acrescenta que “A gente procurava trabalhar dentro da concepção histórico-cultural [...] quando a gente veio aliar nossos conteúdos a BNCC, a gente já ia discutindo as abordagens e como faríamos”. A fala das professoras, já nos mostra o espaço de debates neste processo de re (elaboração) curricular e o seu interesse em manter as concepções tomadas pelo município.

Por isto, ao mesmo tempo em que são recuperadas teorias e experiências educacionais de concepção crítica à sociedade capitalista, como as fundamentadas no Materialismo Histórico, reproduzem-se as teorias liberais e positivistas para a educação, com a força política e ideológica das orientações dos organismos internacionais e de sua agenda global.

A partir da compreensão do papel do estado para a manutenção dessa forma de sociabilidade e os limites de uma Teoria crítica no âmbito escolar, já que ele está permeadas de pressupostos ideológicos do pensamento hegemônico no próximo capítulos realizamos a discussão comparativa entre a Política Nacional (BNCC) e a Política Municipal de Marialva, no campo da educação física, cujas percepções iniciais apontam para fundamentação teóricas contrárias, no que diz respeito aos pressupostos teóricos assumidos e a concepção de educação física.

Como síntese final desta seção, estabelecemos, a partir dos estudos teóricos, documentais e de campo que as raízes teórico/filosóficas e políticas nas quais foram edificadas as concepções presentes na BNCC e nas Diretrizes Curriculares de Marialva, que a antecedeu segundo orientações do PNE 2014, a primeira, nacional, de matriz neoconservadora advinda do liberalismo econômico e do neoliberalismo, atualmente em sua forma radical; e, a segunda de matriz crítica, mas evidente nas disposições curriculares e pedagógicas da educação física.

Na próxima seção discutiremos as concepções e processos de ensino implícitos na BNCC e as contraposições do município de Marialva-PR, trazendo elementos dos documentos educacionais, das entrevistas e formações com os professores.

## **5. A POLÍTICA E AÇÃO PEDAGÓGICA NACIONAL E MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA**

A análise dos pressupostos pedagógicos que edificam a educação e ensino na contemporaneidade, nos permitirá confrontar os ideários pedagógicos presentes na BNCC, como expressão da política nacional e na Proposta educacional de Marialva, no âmbito municipal, para compreender os processos de ensino e aprendizagem e a concepção de desenvolvimento humano presentes, bem como o tipo de sujeito que se busca formar.

A determinação da concepção pedagógica de um currículo subtende a incursão nos pressupostos teóricos e filosóficos envolvidos no processo de construção, bem como o contexto político e econômico de sua estruturação. Por isto, compreendendo que a estruturação da BNCC ocorreu de forma distanciada dos princípios de gestão democrática e participativa e em um contexto político antidemocrático, ela expressa as contradições e mudanças no âmbito educacional, bem como os conflitos de interesses entre as empresas privadas e os professores envolvidos com a realidade escolar.

Na seção anterior foi possível perceber como esses conflitos na elaboração desse documento, sobretudo a predominância dos posicionamentos de instituições privadas e o atendimento as recomendações de Organismos Internacionais, geraram um currículo carregado de concepções pautadas nos pressupostos ideológicos neoconservadores/hegemônicos, baseado no desenvolvimento de habilidades e competências, da autonomia e da flexibilização do sujeito, além de uma educação desinteressada pela formação crítica.

Desse modo, nos tópicos a seguir discorreremos sobre os aspectos específicos da Educação Física no documento normativo nacional (BNCC) e a proposta curricular do município de Marialva. Para tanto, realizaremos a discussão dos pressupostos teóricos, concepções pedagógicas para a Educação Física, contraponto BNCC e Marialva-PR e experiências pedagógicas, como continuidade de uma linha crítica.

### **5.1 OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS/FILOSÓFICOS: CONTRAPOSIÇÕES ENTRE BNCC E O MUNICÍPIO DE MARIALVA-PR**

As análises do contexto de produção do documento nacional (BNCC) e das suas implicações nas políticas educacionais municipais, permitiu uma visão dos elementos implícitos nos documentos curriculares, como modelo educacional, fundamentos teórico/filosóficos e visão de mundo. Por isto, neste momento nos dedicaremos a debater os

pressupostos teórico/filosóficos da BNCC, e as contraposições do município de Marialva-PR com relação a estrutura e fundamentos implícitos neste documento educacional, conforme apresentamos a seguir.

### **5.1.1. A Educação Física sob os pressupostos da Fenomenologia na BNCC: Contraposições do município de Marialva-Pr**

O formato curricular da BNCC para a Educação Física, nos mostra pressupostos da Fenomenologia ao justificar a inserção da Educação Física na área de linguagem. Pois, a Educação Física é compreendida como

[...] atividades humanas nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (BRASIL, 2017, p. 59).

A partir disto, o documento determina a linguagem corporal como uma especificidade a ser trabalhada pela Educação Física. A justificativa e a valorização desta disciplina no documento se fundamenta nos escritos dos estudiosos da área da linguística e da filosofia fenomenológica como Ferdinand de Saussure (1856-1913), Merleau-Ponty (1908-1961)<sup>42</sup> e Martin Heidegger (1889-1976), os quais compreendem que a linguagem

[...] é a relação de todas as relações. Ela relaciona, sustenta, alcança e enriquece o encontra face a face dos campos do mundo, mantendo e abrigando esses campos à medida que - a saga do dizer - se mantém em si mesma (HEIDEGGER, 2003, p. 170)

Esta concepção compreende a linguagem, enquanto interação entre os homens, na perspectiva de que “A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2006, p. 16). As diferentes formas de se comunicar, verbal, visual, sonora ou digital, assumem o papel primordial nas atividades humanas, sendo responsável pelas formas do homem se expressar, sentir ou pensar. As explicações e as

---

<sup>42</sup> Filósofo e Escritor francês, líder do pensamento fenomenológico na França, nasceu em Rochefort. Estudou e graduou-se em filosofia na *École Normal Supérieure* em 1931. Lecionou nos *Liceus de Beauvais* (1931-1933), Chartres (1934-1935) e na *École Normal Supérieure* (1935-1939). Após a Segunda Guerra Mundial criou, junto a Sartre, o grupo “Socialismo e liberdade”; o periódico político-literário “*Les Temps Modernes*”. Após a Guerra, também passou a lecionar na Universidade de Lyon (1945) e em *Sabornne* (1949 a 1952). Em 1952, obtém a cadeira de filosofia no *Collège de France*, a maior instituição universitária francesa, onde leciona até o ano de sua morte. Suas ideias foram influenciadas pela filosofia clássica francesa, pelas ideias de Edmund Husserl e Martin Heidegger, dentre outras áreas do conhecimento, tais como a psicologia, a psicanálise, a linguística de Fernand de Saussure), dentre outras.

preocupações giram em torno das relações estabelecidas por meio da linguagem com a comunidade e consigo mesmo. Portanto, “[...] a linguagem é o que faculta o homem a ser o ser vivo que ele é enquanto homem” (HEIDEGGER, 2003, p. 7). Nesta compreensão a Educação Física ao ser inserida na área de Linguagens parte do pressuposto de que as pessoas interagem consigo mesma, com os outros e produzem sentimentos, atitudes, valores, que são assumidos enquanto conhecimento escolar. Segundo Faxina (2018, p. 50) “Nesta concepção, o centro é a linguagem, porque o objetivo maior é a ‘interação social’, ou seja, a interação, a troca de informações, de conhecimentos dos sujeitos participantes do processo de escolarização [...]”.

A inserção da Educação Física na área de linguagens, é ponto de discussão no município de Marialva-PR, lugar onde 3 professores discordaram desta inserção, por considerar a Educação Física como “[...] uma forma de linguagem, mas não é só isso” (LUIZA, maio, 2019). Mas, mesmo que os demais professores não tenham se posicionado contrários a inserção da Educação Física na área de Linguagem, não significa que partam da mesma compreensão. Já, que dos 12 professores entrevistados, 7 afirmaram entender a Educação Física como área da saúde e 2 a compreenderam como área das humanas. A crítica principal, a esta inserção ocorre pelos pressupostos fundamentais dos professores do município, os quais partem da Teoria Histórico-Cultural, na justificativa de ser a teoria que “[...] contempla as necessidades reais do aluno” (COORDENADORA, março, 2019).

Essa compreensão da Educação Física fundamentada nos pressupostos da THC, rompe com a compreensão fenomenológica, que compreende a EF como uma área da linguagem, responsável pela linguagem corporal, e de que o cerne da educação está fundamentalmente nas interações e na focalização no movimento, como no caso da Psicomotricidade.

Desse modo, a perspectiva tomada pelo município de Marialva, leva a uma crítica a inserção deste conhecimento a área da Linguagem, uma vez que, se partirmos dos pressupostos da THC, a linguagem não se resume a simples interação entre os homens, a partir das explicações de Vigotski, Leontiev e Luria, a linguagem é “[...] um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores de atividade intelectual, insere-se não por via associativa como uma função que transcorre paralelamente mas por via funcional como meio racionalmente utilizado” (VIGOTSKI, 2001, p. 174). Essa perspectiva se contrapõe à fenomenológica, pois em Vigotski a linguagem não possui a função única de interação entre os homens, mas é um signo mediador para apropriação da cultura humana.

A linguagem como signo mediador necessário a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a sua função consiste também na transmissão dos

conhecimentos científicos produzidos historicamente pelo homem. Leontiev (2004) considera que

A criança não está de modo algum sozinha em face do mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos; a sua atividade está sempre inserida na *comunicação*. A comunicação, quer esta se efetue sob a sua forma exterior, inicial, de atividade em comum, quer sob a forma de comunicação verbal ou mesmo apenas mental, é a condição necessária e específica do desenvolvimento do homem na sociedade (LEONTIEV, 2004, p. 6-7).

A transmissão do conhecimento por meio da comunicação descrita por Leontiev não ocorre de forma independente e autônoma, há a relação entre os homens. Assim, no processo educativo esta relação ocorre entre professor e aluno. Nesta perspectiva a proposta educacional de Marialva está preocupada com o desenvolvimento humano do aluno, a partir das apropriações dos conhecimentos científicos.

Em face do exposto no documento, a inserção da Educação Física na área de linguagens, integrada a Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Arte, na análise de Moreira *et al.* (2016) e Martineli *et al.* (2016), fundamenta-se em uma perspectiva fenomenológica, supervalorizando os sentidos e significados atribuídos ao conhecimento, de forma que incide não na apropriação de um conhecimento, mas na mera vivência e fruição, esvaziada do conhecimento. Nesse sentido, assevera Martineli *et al.* (2016)

Essa valorização da subjetividade apresentada no documento, desprovida da objetividade e, portanto, de seu entendimento como síntese das múltiplas determinações no processo de ensino aprendizagem, reforça uma Educação Física focada no indivíduo, nos sentidos e significados que ele atribui ao conhecimento, nas suas emoções e suas escolhas [...]

Nesse sentido, observamos nas dimensões do conhecimento, implicitamente, uma valorização da subjetividade e secundarização da ação docente, cujo fundamento vem do construtivismo, no lema “aprender a aprender”. A supervalorização das subjetividades humanas e das interações dos sujeitos por meio da linguagem corporal, resulta em um esvaziamento do conhecimento da Educação Física, que se efetiva a partir da implantação deste documento. Isto fica evidente no trecho a baixo:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de **gerar um tipo de conhecimento** muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso **problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e**

**significados** que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de **leitura e produção** (BRASIL, 2017, p. 212, **grifo nosso**).

A produção do conhecimento com base na BNCC, estaria na vivência deste conhecimento, onde o próprio sujeito (aluno) atribui os significados e sentidos aquela prática. As subjetividades do indivíduo passam a ser os determinantes na construção do conhecimento, não se parte de um conhecimento histórico construído, mas do conhecimento do próprio indivíduo que fará a leitura e construção daquela prática. Vemos aqui então, o esvaziamento do conhecimento, que parte sempre do zero, da mera experiência imediata do sujeito.

Essa perspectiva de apropriação do conhecimento baseada a supervalorização da subjetividade é vista com preocupação no Município de Marialva, conforme a fala da coordenadora: “[...] ensino centrado no aluno impossibilita ou dificulta a aprendizagem que vai além do senso comum para um conhecimento científico” (COORDENADORA, maio, 2019); uma vez que este modelo educacional não permite, que “os alunos se tornem sujeitos críticos” (MARIA, maio, 2019).

Ao contrário das preocupações dos alunos, o documento, ao discutir o desenvolvimento destas competências, considera apenas o que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e o que devem “saber fazer” (mobilizar estes conhecimentos, habilidades, atitudes e valores na vida cotidiana e no trabalho). Os ideários pedagógicos e os objetivos de aprendizagem, estão alinhados como afirma Marsiglia, Machado e Pina (2018) às demandas da estruturação e reestruturação do capital, se expressando por meio de pedagogias neoescolanovistas, do “aprender a aprender”<sup>43</sup>, e no neotecnicismo, representado pelos princípios de gestão e administração da escola. Assim, os conhecimentos que o aluno precisa apreender nesta perspectiva, portanto, não dizem respeito ao conhecimento produzido historicamente pelo homem.

A BNCC ao defender o aluno no centro, e o conhecimento estruturado a partir dos valores, atitudes e comportamentos da vida cotidiana, carrega influências do pós-modernismo e pós-estruturalismo, que se fundamentam no pensamento de Henry Giroux, Peter McLaren,

---

<sup>43</sup> O lema “aprender a aprender”, remete as ideias pedagógicas escolanovistas. Portanto, o processo educativo neste lema considera aprendizagens que o indivíduo realiza por sim mesmo, em um contribuição para construção de autonomia. Há uma valorização no método de descoberta, elaboração e construção dos conhecimentos, deixando para segundo plano a aquisição de conhecimentos e métodos científicos já existentes. Além disto, o processo de ensino é desenvolvido a partir das necessidades e interesses da criança, colocando um processo centralizado no aluno (DUARTE, 2004).

Cherryholmes e PopKewitz<sup>44</sup>. Os/as estudiosos(as) dessa perspectiva rejeitam as grandes explicações teóricas e se preocupam mais com aspectos específicos da vida cotidiana, não existindo, dessa maneira, “uma” verdade mas verdades, dependendo dos discursos a estruturá-las e das relações de poder a construí-las. Como lembra Cherryholmes (1993, p. 162), “[...] se a crítica pós-estrutural nos ensina alguma coisa é que devemos desconfiar das asserções argumentativas e das afirmações sobre conhecimento e sobre política baseadas em apelos à precisão, à certeza, à clareza e ao rigor”. Os pensadores desta teoria

Defendem que o currículo constrói identidades e subjetividades, uma vez que, junto com os conteúdos das disciplinas escolares, se adquirem na escola valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Por isso, os estudos sobre a cultura escolar, a cultura que a escola privilegia, as diferenças culturais dos grupos sociais e as relações entre esses elementos têm sido preocupações crescentes no campo curricular. Os estudos multiculturais enfatizam a necessidade do currículo “dar voz” às culturas excluídas, “negadas ou silenciadas”. No estudo do currículo multicultural, destacando-se Sacristán, Giroux, Moreira, Silva, McLaren, Santomé (ZOTTI, 2017).

Outros pensadores como Edmund Husserl (1859-1938), Heidegger (1889-1976) e Withgeinsten (1889-1951), grandes representantes da fenomenologia, defendiam um conhecimento, no qual não podia se basear unicamente em uma ciência empírica e psicológica, ela deveria também considerar a lógica, por meio de um pensamento fenomenológico, em que se observa os fatos (reais ou imaginários) com o intuito de apreender a essência do evento observado. Na fenomenologia, como mostra Lyotard (1988, p. 35)

O saber em geral não se reduz à ciência, nem mesmo ao conhecimento. O conhecimento seria o conjunto dos enunciados que denotam ou descrevem objetos, excluindo-se todos os outros enunciados, e susceptíveis de serem declarados verdadeiros ou falsos.

O conhecimento seria somente dado, sem pressupostos ou sem uma ciência que explicaria aquele determinado conhecimento. Todo o conhecimento do mundo seria resultando das vivências e experiências de cada um, de reflexões próprias e construção de valores decorrentes destas reflexões. Merleau-Ponty (1999, p. 3), pensador fenomenológico, explicou

---

<sup>44</sup> Estes autores representam o Pós-modernismo e o Pós-estruturalismo. Estas são teorias amplamente divulgadas e aceitas no mundo científico na atualidade. A primeira consiste na defesa do fragmentário, das singularidades e do irreduzível. No pós-modernismo há uma crítica a racionalidade moderna, em específico o marxismo. Já a segunda teoria embasa-se no desenvolvimento teórico em torno do papel da natureza e da linguagem, o conhecimento objetivo torna-se representações simbólicas e as significações ganham grande importância (ALMEIDA, 1999).

Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda

A construção de um conhecimento a partir de vivências e experimentações apoiada na perspectiva fenomenológica, como apresentada por Ponty, está muito clara nas 8 dimensões do conhecimento da BNCC, principalmente a partir da terceira dimensão: 3) Fruição que está relacionada à apreciação estética criada pelas vivências; 4) Reflexão sobre a ação, conhecimento resultante da observação e análise das próprias vivências; 5) Construção de valores que se origina em discussões sobre a prática corporal; 6) Análise, associada aos conceitos necessários para compreender as características e o funcionamento das práticas corporais; 7) Compreensão é o momento de esclarecimento da inserção das práticas corporais no contexto sociocultural; e 8) Protagonismo voluntário, momento em que os estudantes participam de forma ativa das decisões quanto à democratização do acesso às práticas corporais.

A sucessão de etapas, as quais levam até a compreensão das práticas corporais, e associação as relações cotidianas do indivíduo, nos mostram a crença em uma construção de conhecimento, cuja base está nas experimentações individuais e em uma ciência não objetiva e empírica, mas subjetiva no campo das sensações.

Duarte (2004) salienta que no âmbito educacional, a apropriação do lema “aprender a aprender”, consiste em possuir um método de descobrir e conhecer o conhecimento e não na apropriação de um conhecimento científico já existente. A ancoragem em um conjunto de teorias como construtivismo, escolanovismo e fenomenologia, atribui à educação uma perspectiva de transferir a responsabilidade para o aluno, a fim de que ele por si só valorize os conhecimentos científicos, sem que haja uma transmissão do conhecimento por parte do professor. O auge da aparição dessa teoria na educação brasileira está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), elaborado em 1995. A sua elaboração passou por um período de discussão até 1996, resultando na estruturação da versão final em 1997.

A preocupação com metodologias ativas, em que o aluno é o centro no seu processo de ensino, se aproxima da perspectiva de Piaget, já que a valorização da experimentação e a autonomia do aluno no uso e apropriação, como demonstrado pelas duas primeiras dimensões do conhecimento na BNCC, recuperam o que Alencar *et. al* (2009) expressa ter sido uma das reflexões epistemológicas de Piaget, nas quais “[...] abordou a relação entre teoria e Pedagogia,



evidenciando a preocupação em construir uma educação centrada nos métodos ativos, capazes de desenvolver o pensamento racional e a autonomia dos indivíduos [...]” (ALENCAR *et. al*, 2009, p.120). Com base nos professores de Marialva-PR essa metodologia ativa, presente nas dimensões do conhecimento na BNCC, caracteriza um esvaziamento do processo de ensino-aprendizagem, além de impossibilitar e dificultar a aprendizagem do aluno, sem uma mediação do professor. A coordenadora (maio, 2019) nos mostra isto, ao afirmar: “O ensino centrado no aluno impossibilita ou dificulta a aprendizagem que vai além do senso comum, para conhecimento científico”.

A fala da professora nos mostra, uma aproximação da THC, considerando sua preocupação com a formação dos conceitos científicos, explicados por Vigotski (2000) como os conhecimento produzidos na história do homem, apropriados pelas crianças de forma sistematizada na escola. Nessa preocupação a educação física se torna conhecimento a ser apropriado em seus aspectos históricos, técnicos, artísticos e culturais. Desse modo, Marialva-PR pretende-se, objetiva-se, também com suas limitações, uma concepção de Educação Física nesta perspectiva.

Nessa perspectiva, de preocupação das apropriações do conhecimento científico, a professora Maria (maio, 2019) enfatiza a necessidade do professor “[...] poder mediar o conhecimento”. Assim, novamente fundamentados na THC, os professores de Marialva-PR valorizam a presença do professor, como explicado por Leontiev (1978), há a necessidade do adulto ou de outro ser humano para transmitir aqueles conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, em um processo chamado educação.

Busca-se, uma ruptura com uma compreensão fundamentada na fenomenologia, na perspectiva de uma centralidade do aluno, objetiva-se a aprendizagem das crianças, por meio da mediação do professor no processo de ensino. Portanto, as análises realizadas até aqui, nos permitem afirmar que a linguagem é um contraponto entre BNCC e Marialva-PR, pois o primeiro compreende a linguagem como interação e a Educação Física como linguagem corporal, já o segundo defende a linguagem como signo mediador do processo de ensino-aprendizagem. Outra contraposição é a subjetividade do aluno, no sentido de uma autonomia na aprendizagem descrita pela BNCC, que diferente de Marialva-PR, secundariza a ação do professor. Em uma perspectiva Histórico-Cultural, a relação professor-aluno ultrapassa a subjetividade, na busca da formação dos conceitos científicos, por meio da mediação do professor.

Por isto, no próximo tópico, discutiremos mais os pressupostos da concepção assumida pela BNCC, principalmente quando se discute a formação de habilidades em um processo de

aprendizagem independente sem a mediação do professor, em um esvaziamento do conhecimento.

### **5.1.2. Bases positivistas do Construtivismo: Marialva-PR em contraposição a formação por habilidades da BNCC**

Além dos pressupostos fenomenológicos, a BNCC se fundamenta em bases positivistas do Construtivismo, a partir da retomada de tipologia de conteúdos propostas por César Coll. Segundo Neira (2018) ao visar a formação do sujeito competente as necessidades do mercado, recupera pressupostos do liberalismo de Adam Smith, em uma educação própria para a classe trabalhadora, de manejo prático. Mas, para além deste pressuposto, a BNCC se apoia também na Pedagogia das Competências, na qual segundo Neira (2018), estabelece o desenvolvimento de habilidades e competências, que se aproximam de Perrenoud (1944-)<sup>45</sup>. As competências na compreensão deste autor consistem na capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar situações da vida cotidiana. Esta mesma definição, apoiada sob bases positivistas, aparece na BNCC, quando se coloca as aprendizagens essenciais ou habilidades a serviço do desenvolvimento de competências,

As ideias positivistas surgiram no século XIX, para atender os interesses do sistema capitalista, da formação de um sujeito alienado, e sem compreensão da realidade concreta. Auguste Comte (1798-1857), principal representante do pensamento positivista, atende à necessidade que surge no século XIX, de estabelecer leis naturais que atendam o interesse de uma classe, a burguesia.

A naturalização leva a nova estrutura social, formada por trabalhadores industriais, à aceitar as condições de trabalho e de exploração como naturais. Apesar do surgimento do pensamento comtiano se fazer em um processo revolucionário de transformações do pensamento de uma sociedade, a perpetuação de sua teoria convergia com a perspectiva conservadora de manter as coisas como estavam, em que haja uma harmonia entre as classes. A harmonia entre as classes só é possível a partir do efeito de “[...] assegurar convenientemente a todos, primeiro, uma educação normal, depois o trabalho regular. Tal é, no fundo o verdadeiro programa social dos proletários” (COMTE, 1978). Está claro que ao determinar a necessidade da educação, este pensador voltava-se apenas para o proletariado e para a formação de

---

<sup>45</sup> Sociólogo Suíço, possui Doutorado em Sociologia e Antropologia. É professor da Universidade de Genebra, na Suíça. Suas ideias pedagógicas para a Educação versam, principalmente, sobre o desenvolvimento de competências no alunos. Dentre as obras publicadas por esse autor estão: 10 Novas Competências para Ensinar, de 1999; Construir as Competências desde a Escola, de 1999; Pedagogia diferenciada, de 2000; dentre outras.

trabalhadores que aceitem sua posição sem questionar, para que realmente ocorra a harmonia social.

Ao defender uma ciência natural, neutra e objetiva dos fatos sociais, Comte desconsiderava o fato de que o conhecimento da sociedade é estabelecido em um combate político e acirrado, onde se enfrentam ideologias, concepções de mundo e interesses sociais totalmente contrários. A compreensão do positivismo ignora os conflitos sociais, políticos e econômicos, o que tenta demonstrar o caráter imparcial da teoria. Apesar de defender uma neutralidade, Comte realiza suas análises fundamentadas em posições político-sociais tendenciosas e ligadas a uma classe dominante (LÖWI, 1998).

O positivismo percebe as diferenças e as injustiças sociais, mas defende uma postura contra-revolucionária que mantenha a sociedade no caminho da ordem e do progresso. Comte desenvolve uma religião positiva e acredita no altruísmo<sup>46</sup>, na perspectiva de que o homem é naturalmente bom e amoroso, e que esta seria a solução para os problemas sociais (BERGO, 1983).

A ideia que se perpetua, das coisas nunca mudarem, parte do conceito de história para Comte, que ao discutir a filosofia da história considera que são apenas fatos moveis independente das ações dos homens. O autor leva em consideração que o mundo evolui e progride, independente de nossa vontade. Para ele, a ausência da moral causa patologias, como as revoluções, que impedem o desenvolvimento da sociedade.

A burguesia se apropriou do discurso positivista, com vistas a formação de um conformismo necessário para a exploração do trabalho e desenvolvimento tecnológico das indústrias. A aceitação das condições precárias de trabalho no século XIX, são decorrentes dos discursos conservadores produzidos na época e tornaram a miséria uma característica aceita em todas as sociedades tradicionais. Tornaram-se parte do cotidiano dos trabalhadores “[...] a promiscuidade das zonas urbanas em expansão, a inexistência de serviços administrativos e sanitários, as péssimas condições de habitação e alimentação dos operários [...]” (DIAS, 1983, p. 55). O positivismo tornou os trabalhadores cegos de suas condições de vida, as dificuldades e insalubridades foram aceitas como naturais e impossíveis de serem modificadas. A disseminação deste conformismo se deu a partir de uma educação conservadora, no sentido de manter as relações como estavam.

A teoria comtiana no século XIX, ao se preocupar com a valorização dos conhecimentos a partir da ciência, modifica consideravelmente a educação que se tinha até então. A educação

---

<sup>46</sup> Termo elaborado por Comte que consiste na tendência da natureza humana em se preocupar com o outro.

passa a ser pautada pela ciência positivista, na perspectiva de comprovar a função e a necessidade da educação na formação dos homens. Portanto, a partir dos questionamentos e da necessidade de uma educação enquanto ciência, o sistema educacional foi criado, e tinha como principal função aproximar as classes, não sob o ideal de igualdade, mas de necessidade a harmonia entre as classes de forma que mantivesse a estrutura social capitalista em que uma classe explora a força de trabalho de outra classe (GALIANI, 2009).

Assim, a visão positivista desenvolvida no século XIX, tem influenciado os modelos educacionais estabelecidos até a atualidade. O construtivismo presente na BNCC, é teoria de vertentes positivista, por compreender a ciência a partir desta matriz teórica. O construtivismo estabelece estágios de desenvolvimento do psiquismo humano, que se relaciona aos aspectos motor, intelectual e afetivo. Com base em Piaget (1999) estes aspectos estão presentes em 6 estágios do desenvolvimento da criança: Estágio dos reflexos; Estágio dos primeiros hábitos motores; Estágio da inteligência senso-motora; Estágio da inteligência intuitiva; Estágio das operações Intelectuais concretas; Estágio da Inteligência Abstrata. Nestes estágios a criança evolui sucessivamente de forma contínua. “Cada estágio constitui então, pelas estruturas que o definem, uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa” (PIAGET, 1999, p. 15). A BNCC, portanto, coloca em suas competências as dimensões valorizadas por Piaget, cognitivas, motoras e emocionais. Além disso, compreende a aprendizagem em um processo sucessivo, independente do processo de mediação do professor. A sucessão de processos fica claro nas competências estabelecidas pela BNCC, nas quais pressupõe a capacidade da criança de compreender, identificar, reconhecer os conteúdos do professor de forma autônoma até que consiga aplica-los a sua vida cotidiana.

A aprendizagem, independente do processo de mediação do professor, é um ponto que leva os professores de Marialva-PR a discordar da BNCC, pois segundo Maria (maio, 2019) neste documento o “[...] professor não pode mediar o conhecimento”. O que leva a um ensino, que fica “[...] no campo das vivências sobressaindo as possibilidades de aprendizagem científica” (FLORA, maio, 2019).

Ao contrário do pensamento teórico-filosófico liberal e neoliberal que está na raiz da política educacional brasileira a partir da década de 1990, a proposta de Marialva concebe o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento humano de forma radicalmente oposta. Apoiados sob os pressupostos da THC, a compreensão da evolução e desenvolvimento do homem, consiste em sua produção de cultura, pela evolução do trabalho. Em uma relação, em que o desenvolvimento biológico não é determinante como descrito por Piaget, uma vez que de

acordo com Vigotski (2000), a aprendizagem e a apropriação de toda a cultura dependem da relação do homem com a natureza e com outros homens. Ao produzir conhecimento os seres humanos só se desenvolverão se transmitirem esse conhecimento a frente, de forma que evoluam cada vez mais; assim, com base em Leontiev (1978), a educação vem com esta função de disseminar os conhecimentos historicamente produzidos pelo homem.

Neste processo de apropriação dos conhecimentos produzidos pelo homem, Vigotski (2000) afirma que a criança desenvolve os conhecimentos cotidianos a partir de suas experiências, e ao ingressar na escola, pelo processo de mediação do professor, a criança se apropriará dos conhecimentos científicos, aos quais ainda não teve acesso. Assim, ao afirmar a necessidade de um ensino que possibilite as aprendizagens científicas, a professora Flora, parte das compreensões de Vigotski,

A BNCC fundamentada no construtivismo, objetiva o desenvolvimento das dimensões cognitiva, intelectual e afetiva. Entretanto, este desenvolvimento ocorre de forma sucessiva como discutido por Piaget (1999), os conhecimentos são desenvolvidos pela própria criança de forma autônoma, em que situada em determinada fase de desenvolvimento, espontaneamente desenvolverá aqueles conhecimentos previstos para aquela idade, como uma condição biológica. Apesar da BNCC não expor este conceito de forma explícita, ao determinar objetivos a serem realizados pelas próprias crianças e não direcionado ao que o professor precisa desenvolver, já expressa a sua concepção da capacidade biológica da criança aprender sem o professor. Nesse ponto de discussão é que está o contraponto entre Marialva-PR e BNCC, diferente da percepção deste documento nacional, o currículo de Marialva-PR, vai além da compreensão de idade, o que determina a aprendizagem são as condições do processo de ensino, portanto, o professor possibilita o desenvolvimento da criança, por meio de mediações. Além disto, a sucessão de etapas no processo de ensino, como condição biológica, resultante da idade das crianças, não é algo expresso pela THC e nem pelos professores de Marialva-PR. Davydov (2013) explica que em cada nível de ensino se acrescenta e aprofunda o que já foi constituído e acumulado nas experiências anteriores da criança, porém, ao tratar como nível de ensino não significa que cada conteúdo corresponde a um nível de ensino, pois os alunos podem lidar com diferentes ciclos ao mesmo tempo.

Como um novo ponto de contraposição de Marialva-PR com a BNCC, os fundamentos deste documento, também vão de encontro a Praxiologia Motriz, ao explicar as especificidades de algumas práticas corporais, como o esporte. Assim, no próximo tópico, debateremos as incursões da Praxiologia Motriz, neste documento curricular nacional.

### 5.1.3. Educação Física como movimento: Praxiologia Motriz em discussão na BNCC e na Proposta Curricular de Marialva

A Educação Física na Base se mostra predominantemente motriz, considerando o conhecimento da Educação Física estabelecido como cultura corporal de movimento, nas palavras da BNCC o objetivo da Educação Física está em assegurar a “[...] apropriação e utilização da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017, p. 211).

A Educação Física, enquanto cultura corporal do movimento, tematiza as práticas corporais, nas quais

[...] em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, **o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura** e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 211, **grifo meu**)

O foco na motricidade, vêm da influência dos estudos com base predominantemente motriz na Educação Física tem na psicomotricidade e suas derivações a teoria piagetiana da epistemologia biologicista do desenvolvimento humano como suas bases.

A Educação Física é permeada pela Psicomotricidade, linha que aplica o modelo piagetiano de acomodação as respostas sensório-motoras e ao movimento. Monteiro e Gat (2012) explicam que a Psicomotricidade tem como principal representante Le Boulch (1924-2001), cuja teoria, priorizou o movimento humano, enquanto ponto central da aprendizagem na Educação Física.

Esta concepção da motricidade aparece na classificação dos Esportes na BNCC, que pautada na Praxiologia Motriz, organiza os esportes, a partir da chamada Ação Motriz. Esta teoria foi desenvolvida por Pierre Parlebas (1934-)<sup>47</sup>, fundamentada nas teorias da linguística de Talcott Parsons (1902-1979) e Ferdinand de Saussure (1857-1913). A Praxiologia Motriz consiste em estudo da lógica interna dos jogos e dos esportes, em uma perspectiva de aplicar teorias da semiótica a Educação Física. Esta teoria francesa não é muito conhecida no Brasil,

<sup>47</sup> Foi professor de Educação Física na *L'École Normale d'Éducation Physique* (1965-1975) e do *Institut National du Sport et de l'Éducation Physique* (1975-1987). Formou-se doutor em Humanidades pela Universidade René Descartes – Paris V, na França, onde lecionou Ciências Sociais e Matemática. Precursor da Teoria da Ação Motriz, iniciou seus estudos neste campo epistemológico nos anos 60/70 na França. Em 1999 publicou sua principal obra “*Jeux, Sports et Sociétés: Lexique de Praxéologie Motrice*”, na qual reuniu as ideias centrais sobre a área. Suas ideias sofreram influência de autores da Psicologia, da Linguística, da Matemática, da Etnologia e da Antropologia. Atuou por mais de 30 anos na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Paris V-Sobornne. Em 2013 recebeu o título máximo de distinção científica de Paris, de “Cavaleiro da Legião de Honra da França”. Em 2015, no Brasil, recebeu o título de Doutor Honoris Causa pela UNICAMP.

mas aos poucos tem sido disseminada por autores como Ribas (2005), Nora et. al. (2016) e Taborda (2014) (MARTINELI, VASCONCELOS, ALMEIDA, 2018).

Com base em Nora *et. al* (2016) esta teoria desenvolvida por Pierre Parlebas, recebe influências da linguística estrutural de Ferdinand de Saussure, estudioso das formas de comunicações, que buscava estabelecer uma gramática entre elas. Parlebas, fundamentado na teoria linguística de Saussure, analisou as ações motrizes dos jogos e dos esportes, na busca de criar um vocabulário científico, ou seja, uma “gramática” de jogo, em que, as lógicas internas de movimento, indicassem os diferentes tipos de esporte. Assim, a BNCC, pautada nesta teoria, elabora uma organização dos esportes, onde não mais se pensa em esportes individuais ou coletivos, mas nas movimentações que caracterizam cada esporte. Esta praxiologia classifica em esportes de: Marca, Precisão, Técnico-combinatório, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, Campo e taco, Invasão ou territorial e de Combate.

Essa classificação para o esporte, apresentada pela BNCC, é identificada pelos professores como ponto de divergência, quando compara o currículo de Marialva-PR a BNCC. Segundo a professora Amelia (abril, 2019) “[...] a parte dos esportes, que eles separam muito [...] eu acredito, que é uma parte mais nova, a gente não trabalhava desta forma”. A professora Claudia (abril, 2019) ainda afirma “[...] Houve algumas mudanças com relação a minha prática pedagógica, principalmente nos esportes [...]”. Essas diferenças na classificação dos esportes, ocorre pela visão que se tem de Educação Física, por parte dos professores de Marialva-PR. Diferente da Psicomotricidade, com a focalização no movimento, os professores quando analisam as práticas corporais, a veem para além do movimento, como afirma Flora (abril, 2019) o mais importante na Educação Física é compreender esta área como “[...] resultante de todo o desenvolvimento do homem na sua relação com a natureza na busca da sobrevivência. Então, ele é um conhecimento histórico”.

As incoerências da BNCC, se compararmos este documento aos pressupostos que fundamentam a Proposta para a Educação Física em Marialva são acentuados, quando se analisa os esportes pensando em uma apropriação dos conhecimentos científicos. Durante, as formações realizadas com os professores, muitos se manifestaram quanto as contradições encontradas nesta classificação e como os diferentes esportes poderiam ser encaixados em várias categorias, por exemplo, o golfe, poderia estar na categoria precisão, mas também poderia ser entendido como campo e taco, por ser um esporte que utiliza o taco e é realizado no campo. Estas confusões acabam por dificultar a compreensão e apropriação deste conteúdo. Estas incoerências levaram os professores a chegarem a uma conclusão, no que diz respeito a este processo de implantação da BNCC e esta etapa de re(estruturação) dos currículos

municipais. A professora Tainá reafirma que “[...] a nossa ação é a teoria histórico-cultural, mesmo depois da reformulação permanecerá esta perspectiva”.

A construção histórica do esporte na escola, traz a essa nova classificação da BNCC preconceitos. A esportivização da Educação Física, foi um processo decorrente do tecnicismo e do próprio neoliberalismo, em que no primeiro momento foi inserido, enquanto meio para trabalhar força, técnica e a moral necessária a ditadura militar, no segundo momento o esporte passa a ditar os objetivos e função da Educação Física na escola, perpetuando conceitos necessários ao capitalismo, como competição, desempenho e meritocracia. Para superar os resquícios deixados por este período, de compreensão da Educação Física como basicamente 4 modalidades esportivas: Futebol, Vôlei, Basquete e Handebol, os professores têm quebrado paradigmas e avançado na Educação Física, para além do esporte. Portanto, ao estabelecer um currículo, que foque no trabalho de tanto esportes, pode haver uma resistência dos professores no trabalho com esta prática corporal. Para além disto, o tempo e espaço disponível para o trabalho de tantos esportes como previsto da BNCC, não existe nas escolas. O documento não representa a realidade brasileira, considerando a quantidade de aulas, que um professor de Educação Física tem com cada turma, e o espaço e materiais disponíveis para a aula.

Como contraponto, a esta classificação da BNCC para o esporte e na focalização no movimento no ensino da Educação Física, Marialva-PR parte da compreensão de Educação Física dentro da THC, portanto, a visão do ensino ultrapassa o movimento humano. Com base em Nascimento (2014) o desenvolvimento das atividades da cultura corporal, não é apenas a sua forma material. Mas, a sua materialidade das relações sociais, encarnadas nessas atividades, nas estruturas particulares e na apropriação da atividade pelo sujeito. Na concepção desta autora a aprendizagem da cultura corporal na THC, relaciona-se a 3 dimensões: Controle da ação corporal do outro (Jogo e Luta), domínio da própria ação corporal (Ginástica e atletismo) e criação de uma forma artística (Dança, mimica e circo). A determinação destes elementos a serem ensinados, não parte de sua relação com o movimento, mas como os professores de Marialva-PR defenderam, são elementos constituintes da Educação Física, por serem resultantes de todo o desenvolvimento do homem na sua relação com a natureza na busca da sobrevivência. Assim, o esporte, diferente do apresentado pela BNCC, é um conhecimento histórico, e a ação na teoria histórico-cultural.

Portanto, no próximo tópico, discutiremos a concepção assumida por Marialva-PR e o que isto significa, considerando o processo de implementação da BNCC, e suas concepções, que em muitos pontos se diverge de Marialva-PR.



#### **5.1.4. A Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições no desenvolvimento humano: práticas pedagógicas do município de Marialva**

O município de Marialva, em sua diretriz curricular para Educação Física, se posiciona em uma perspectiva que diverge da BNCC, segundo o documento “A Secretaria Municipal de Educação de Marialva, partindo do materialismo histórico, como teoria do conhecimento, tem mobilizado esforços para viabilizar as condições necessárias para a reflexão e reelaboração de uma Proposta Curricular pautada na Teoria Histórico-Cultural” (MARIALVA, 2017, p. 4).

O esforço em elaborar uma proposta pautada na THC, refletiu não só na elaboração curricular, mas na realidade escolar e na prática pedagógica dos professores deste município. Os professores entrevistados ao serem questionados quanto a concepção tomada pelo município e em suas aulas, responderam a mesma perspectiva presente no documento curricular, a Teoria Histórico-Cultural.

Para além destas concepções conservadoras assumidas pela BNCC, há diferentes concepções pedagógicas desenvolvidas na década de 90, tanto na educação quanto na Educação Física, que tornaram-se alicerce dos documentos curriculares educacionais e apontam para uma perspectiva crítica. No caso do Paraná, a Pedagogia Histórico-Crítica, a Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo-Histórico são referenciados nos documentos curriculares do estado, como “O Currículo Básico para Escola Pública do Estado do Paraná” (1990) e as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica” (2008) e conseqüentemente do município.

A incorporação destas teorias, nos documentos do Paraná, ocorrem principalmente, pelos textos da THC, em específico, a partir da década de 90, serem oriundos de publicações internacionais e nacionais, consideradas equivocadas pelos estudiosos das obras de Vigotski. Isso porque as traduções norte-americanas das obras: *Pensamento e Linguagem* (2005, Martins Fontes) e *Formação Social da Mente* (2003, Martins Fontes), obras de maior divulgação de Vigotski no Brasil, apresentam uma tradução que seleciona os textos e retira os conceitos referente ao materialismo histórico (TULESKI, 2008). As publicações nacionais acompanham esta tendência, de modo que Duarte (2001, 2004) entende uma aproximação da Psicologia Histórico-Cultural ao lema aprender a aprender. Portanto, os estudos que partem desse ponto de vista da THC não se preocupam com a influência das condições sociais na formação do psiquismo humano, mas focalizam a interação. Segundo Tuleski (2008), são muitos exemplos de autores brasileiros que caminham nesta linha: Rego (1994, 1995), Oliveira (1995, 1996, 1997), Tunes (1995), Smolka (1991, 1995), Cerisara (1995) e Goés (1991).

Devido à grande divulgação dos textos de Vigotski, na década de 90, em especial aquelas duas obras com textos simplificados, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná e

o Ministério da Educação criaram um amplo espaço de aceitação a essa teoria, a qual se deve não a uma compreensão aprofundada de Vigotski em suas bases materialistas, mas a uma visão limitada de aproximação da teoria de Vigotski a de outras teorias, institucionalizando currículos educacionais, a partir dessa visão (TULESKI, 2008).

No Brasil, há tentativas de superar as traduções norte-americanas, pois, já nos anos 2000, realizou-se uma nova tradução direta do russo, na qual os conceitos de Marx foram mantidos na publicação do livro “Construção do pensamento e da linguagem”. O histórico do desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural é marcado por equívocos, mas também há aqueles interpretes e continuadores dos estudos de Vigotski, cuja perspectiva vai além da psicologia dominante. Assim, autores como V. V. Davydov (1930-1998), Radzikhovskii, Alex Kozulin (1949-), David Bakhurst, Wersch deram continuidade aos estudos de Vigotski e/ ou fundamentaram-se no estudo aprofundado de Vigotski em suas obras. A construção de uma psicologia Marxista também ocorre na contemporaneidade, em

Autores internacionais, como Beatón (2001), Newman & Holzman (2002), Beatón & Calejón (2002), Eilam (2003), Menecaci (2005), e nacionais como Duarte (2000a), Freitas (2002), Carvalho (2000), Furtado (2001), Gomes (2002), Silva (2003), Almeida (2004), Facci (2004), Moura (2004), Teixeira (2005), Almeida (2006), Asbhar & Souza (2007), Barroco (2007), Eidt & Tuleski (2007), Martins (2007), Meira (2007), Rossler (2007), Tanamachi (2007), entre outros (TULESKI, 2008, p. 64).

A influência da Psicologia Histórico-Cultural, a partir das publicações nacionais e internacionais, interferiu na perspectiva adotada pelos currículos do Paraná e do Brasil. Como consequência dessa tendência assumida municípios como Marialva-PR e Sarandi-PR se posicionam em uma concepção diferente daquela assumida pela BNCC.

A Teoria Histórico-Cultural é construída em um contexto revolucionário e de lutas de classes, um contexto de revolução russa e de pós-revolução russa, onde o materialismo histórico-dialético de Karl Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) é a luz do ângulo revolucionário.

Marx criticava o idealismo de sua época, como um teoria de desconhecimento da atividade real, humana, sensível do homem, o trabalho. Marx (1986), pontua que os idealistas partem do pensamento abstrato, sem o estabelecimento de uma práxis, entre teoria e prática. Portanto, nos explica Hobsbawn (1998b), que Marx aplicava seu método a problemas concretos e os explicavam por meio da história, mas a partir de uma história compreendida como o movimento das transformações sociais e não uma série de elementos sequenciais. Por isto, ao

desenvolver sua teoria, Marx e Engels (1986) considera os indivíduos reais e suas condições materiais de vida, tanto aquelas já dadas quanto aquelas produzidas por sua ação.

As ideias para Marx também são produtos históricos e transitórios, que são produzidos pelos homens, a partir do seu processo de vida real. Quando o homem se encontra nesta sociedade contraditória considerada como natural, a própria ação do homem é convertida em um poder estranho a ele. O homem é obrigado a possuir uma atividade exclusiva, onde ele é caçador, pastor ou pescador para manter a sua subsistência. Este processo de alienação<sup>48</sup> só é superado quando a materialidade atinge a consciência do indivíduo, a miséria e as contradições de uma sociedade são capazes de produzir uma massa revolucionária e as forças produtivas estão em seu máximo de desenvolvimento (MARX; ENGELS, 1986; MARX, 1982).

Os pensadores da modernidade, Francis Bacon, (1561-1626), Jean- Jacques Rousseau (1712-1778), Marquês de Condorcet (1743-1794), Adam Smith (1723-1790), Saint-Simon (1760-1825), foram pensadores que viveram nos séculos XVI ao XVIII, que produziram suas teorias sobre a sociedade, a economia e a política de seus tempos e alicerçaram as bases teóricas do iluminismo ao modernismo. Enquanto, pensadores modernistas tiveram um ponto em comum, suas teorias caminharam em uma linha reformista de manter as relações sociais como estavam e promover medidas que amenizem as precariedades sociais.

A discussão quanto a transformação social se efetiva de fato em Marx, na busca da mudança de sociedade, a partir das transformações sociais, de uma revolução que só acontece quando o homem compreende a realidade e como as forças produtivas estão dispostas, quando a materialidade atinge a consciência. Marx (1986) afirma que a alienação é superada quando se produz uma massa destituída da propriedade e que se mostre em contradição de um mundo de riquezas.

No contexto de revolução russa de 1917 e pós-revolução russa a THC é produzida “[...] como um produto das lutas na intrincada União Soviética que vai da Revolução Russa, em 1917, à década de 30” (TULESKI, 2008, p. 71). A nova psicologia surgia para atender as necessidades da Rússia, ao acreditar que por meio de uma luta pós-revolucionária haveria uma superação desta “velha” psicologia própria das relações capitalistas de produção.

A educação, fundamentada nos pressupostos da THC, objetiva o desenvolvimento humano, a partir da apropriação da cultura. De acordo com Leontiev (1978) é a educação que permite que o ser humano se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos, o homem

---

<sup>48</sup> O sujeito alienado é aquele que não compreende a realidade e como as forças produtivas estão dispostas. Desta forma “O próprio trabalhador produz, por isso, constantemente, riqueza objetiva, mas sob a forma do capital, uma força que lhe é estranha, o domina e explora [...]” (MARX, 1984).

se apropria “[...] das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 3).

Nesta condição de educação, enquanto processo de transmissão das riquezas culturais produzidas pelo homem historicamente, nos mostra diferenças com a perspectiva tomada pela BNCC. Se no documento curricular nacional, o conhecimento é produzido a partir das vivências e experimentações próprias, nesta perspectiva do materialismo e da THC, tomado por Marialva, o conhecimento só é construído quando a criança se apropria das riquezas culturais produzidos pelo ser humano em toda história. Assim, com base na professora Flora (abril, 2019) a “[...] educação física é resultante de todo o desenvolvimento do homem na sua relação com a natureza na busca da sobrevivência [...] é fruto do desenvolvimento histórico passado pelas gerações”. A Educação Física se torna conhecimento a ser apropriado em seus aspectos históricos, técnicos, artísticos e culturais. Desse modo, pretende-se, objetiva-se, também com suas limitações, uma concepção de Educação Física nesta perspectiva.

As diferenças entre BNCC e Marialva vai além do tipo de formação que se busca, mas perpassa também pelo processo de ensino. Isto porque, a BNCC influenciada por perspectivas construtivistas e fenomenológicas, valoriza a centralidade do aluno e a autonomia, diferente de Marialva, que fundamentada em perspectivas críticas, pensa em um processo de ensino do sincrético para o sintético. A formação crítica, consiste uma formação concreta em sua totalidade, que busca um processo de ensino possibilitador de apropriações dos conhecimentos produzidos pelo ser humano. Segundo Vigotski (2000) esta aprendizagem ocorre a partir da formação de conceitos, onde se parte da zona de desenvolvimento real, o local que a criança se encontra no processo de aprendizagem, e direciona-se a zona de desenvolvimento proximal, local potencial, em que a criança pode chegar com o processo de ensino. A aprendizagem neste processo só ocorre pela mediação, na qual por meio da utilização de signos parte do sincretismo, momento de conhecimentos cotidianos, que a criança se apropria no seu dia-a-dia, ao momento de sintetizar os seus conhecimentos, articulando aos novos conhecimentos científicos apropriados no meio escolar.

As preocupações em um processo de ensino fundamentado na THC e no materialismo, levam aos professores de Marialva a caminharem este mesmo percurso descrito por Vigotski e estudiosos desta teoria como Ligia Martins. A professora Madalena ao explicitar o caminho pedagógico ao ensinar um determinado conteúdo, afirmou trabalhar “[...] aquilo que os alunos trazem [...] mediando [...] tentando entrar no conteúdo mais científico”, o que nada mais é este caminho do sincrético ao sintético. Um município fundamentado nesta perspectiva quando

questionado quanto este processo pedagógico, em vários momentos mencionou a importância da apropriação dos conhecimentos científicos e de partir da realidade destes alunos no processo de ensino.

A análise de um documento curricular nacional, que será a base da ação destes professores em sala de aula, precisa ser realizada, já que muitas contradições em seu processo de elaboração já foram encontradas, e que não poderiam deixar de aparecer no corpo de seu texto. Durante, as formações realizadas com os professores, os momentos de debates, levaram a uma conclusão quanto ao conhecimento colocado para ser apropriado e o caminho para esta apropriação. As formações realizadas, levaram à seguinte conclusão dos professores: A dimensões do conhecimento experimentação e todas as outras até chegar em uso e apropriação, expressam uma falta de direcionamento do professor, o que nada mais é que uma contradição, já que sem a mediação não chegará a apropriação do conhecimento científico das práticas corporais, considerando sua prática, história e técnica.

Ao assumir uma Educação Física, pautada na THC, Marialva valoriza um currículo voltado ao desenvolvimento humano dos alunos e uma formação de um sujeito histórico. Com base nas Diretrizes Curriculares da Educação Física a prática pedagógica fundamentada nesta perspectiva

[...] permite considerar o aluno como sujeito histórico imerso em uma realidade dinâmica, portanto, não submetido somente às leis biológicas, mas a leis sócio-histórica. Desta forma, ela se faz necessária para que o aluno se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos sobre a cultura corporal (MARIALVA, 2017, p. 6-7).

Portanto, a política educacional de Marialva no âmbito geral, mais especificamente na área da Educação Física se diferencia da BNCC. Ao partir de uma teoria materialista histórica, ainda que com seus limites teóricos, compreende a educação, enquanto responsável pela transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem.

Assim, partindo deste pressuposto, o distanciamento entre as concepções presentes na BNCC e na Proposta educacional de Marialva, ficou expressa, quando os professores foram questionados sobre a concepção curricular da Educação Física na BNCC. A professora Maria, indica a problemática da BNCC, afirmando que a partir deste currículo “[...] não conseguimos, que os alunos se tornem críticos”, e para além desta indignação a professora Flora, aprofunda sua resposta, trazendo muito bem o que é a Educação Física e qual a sua função na escola, pensando na perspectiva da THC, esta professora afirma que “[...] os conhecimentos oportunizados no interior da escola devem ser desenvolvidos trazendo um caminho que leve a

apropriação da riqueza cultural, científica, técnica, ampliando o desenvolvimento das funções psicológicas [...]”.

A percepção geral dos professores, demonstram uma discordância, com relação a vários aspectos do documento, como pode ser visto a baixo:

De forma geral ela é boa, as unidades temáticas e os conteúdos curriculares estão de acordo com o que considero ideal, salvo alguns equívocos, apenas a concepção pedagógica sou contra (COORDENADORA, maio, 2019).

Pelo pouco contato que tive com esse documento verifiquei que há um esvaziamento do processo de ensino e aprendizagem, pois os conteúdos se aproximam mais de uma vivência imediata, do que uma apropriação e objetivação de um conhecimento concreto necessário para o desenvolvimento do gênero humano (FLORA, maio, 2019).

Muito boa referente a conteúdo e muito vaga (ruim) na proposta de passar o conteúdo para o aluno (LUIZA, maio, 2019).

É um ponta pé inicial, mas que se deve olhar para as escolas no geral, ou no próprio governo da estrutura física e material como como também capacitação direta para os profissionais (MARIA, maio, 2019).

As quatro afirmações acima nos mostram uma preocupação principalmente com o processo de ensino a ser realizado com os alunos, a especificidade da Educação Física, tem como avanço neste documento os conteúdos a serem trabalhados durante os anos. Entretanto, por consistir em um currículo unilateral, não valoriza as apropriações científicas, artísticas, técnicas e culturais dos alunos, além de secundarizar a mediação no processo de ensino. Os professores por possuírem em suas bases a THC, não se identificam com um documento, cujo pressuposto está na aprendizagem independente dos alunos.

Basicamente, ao analisar os pressupostos teórico/filosóficos encontramos pontos de contraposição entre BNCC e Marialva-PR. O primeiro ponto diz respeito os pressupostos fenomenológicos na compreensão de linguagem como interação, diferente de Marialva-PR, que pautada na THC compreende a linguagem apenas como mediador simbólico no ensino. Para além disto, apoiado ainda em pressupostos fenomenológicos a BNCC discute o processo de ensino pautado na subjetividade, em uma autonomia do aluno no processo de ensino, diferente de Marialva-PR, que parte da concepção de Vigotski e Leontiev, cuja a aprendizagem só ocorre com a mediação do professor para as apropriações dos conhecimentos científicos. O segundo ponto de contraposição está nas diferenças entre Piaget e Vigotski, a BNCC, fundamentada em Piaget, prevê uma aprendizagem como sucessão de etapas, determinadas pela idade das crianças e Marialva-PR apoiada em Vigotski e Davidov, compreende que a aprendizagem ocorre a partir

das condições materiais, em que o conhecimento do aluno e os elementos acessíveis a ele permite a apropriação de novos conhecimentos, que não é necessariamente em uma etapa para a outra, mas que pode ocorrer a apreensão de muitos conhecimentos simultaneamente. Por fim, Marialva-PR compreende os conhecimentos da Educação Física, como históricos, e por isto, diferente da BNCC, não reduz esta área ao movimento humano. A prática pedagógica de Marialva-PR parte dos conhecimentos produzidos pelo homem na história, do ensino destes conhecimentos nas suas dimensões técnicas, artísticas, culturais e científicas, não reduzindo-se apenas ao movimento.

No próximo tópico entramos em uma nova categoria de discussão, que muito está relacionada ao tipo de formação do sujeito e ao processo de ensino, pois, debateremos as concepções pedagógicas para a Educação Física na BNCC e no currículo de Marialva-PR, bem como o conhecimento da Educação Física e conteúdos previstos por estas concepções.

## 5.2. CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRAPONTO ENTRE BNCC E MARIALVA-PR

As dificuldades em estabelecer os conteúdos da Educação Física é resultado do longo processo de legitimação e inserção da Educação Física enquanto componente curricular. A sua obrigatoriedade, é determinada somente em 1996 pela LDBEN, que configurou uma situação já estabelecida desde a década de 80, na qual consistia em uma Educação Física tecnicista e desenvolvimentista, preocupada apenas com a aptidão física e o rendimento esportivo. A Educação Física foi incorporada nos Sistemas Nacionais de Ensino valorizando a preocupação com o “corpo” forte, saudável e disciplinado. Os exercícios físicos eram considerados higienizadores, pautado no cuidado da saúde física, moral e social, fundamentado em pressupostos teóricos da biologia e a medicina (MELLO, 2014).

A inserção da Educação Física nos Sistemas de Ensino, também se justifica no contexto de iniciação do manejo prático necessário às indústrias, que exige uma preparação física dos trabalhadores, que no século XIX, era realizada a partir dos exercícios físicos. O corpo precisava ser adestrado e disciplinado para sua função de produção e reprodução do capital. Por isto, tornou-se indispensável o espaço da Educação Física, dentro do campo educacional, visto a sua função de disciplinarização do corpo, mais do que isto “[...] um canal, absolutamente dominado pela burguesia para veicular seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde ... a sua visão de mundo” (SOARES, 1994, p. 62).

Com as modernizações do sistema produtivo no mundo no século XX, a área educacional passa a se preocupar com as técnicas envolvidas no processo de ensino, o que refletiu na organização da Educação Física, na qual com o novo estágio de desenvolvimento da acumulação capitalista, incentivou a utilização de modelos tecnicistas, focados nos instrumentos necessários a uma formação de um indivíduo produtivo. Segundo Mello (2014) para a Educação Física significou a permanência de um caráter higienista, preocupado com a saúde e com a formação oral, a partir de exercícios analíticos, e da competição e busca por desempenhos, conceitos característicos da esportivização.

Desta forma, neste período dentro dos sistemas educacionais o esporte tinha como função “[...] abrir um pouco mais amplamente as carreiras à meritocracia do talento, especialmente na própria indústria educacional, que se expandia. O que contava era a demonstração de que os adolescentes tinham condições de adiar a tarefa de ganhar a vida” (HOBSBAWN, 1998, p. 157). O esporte e a Educação Física tinham a função de reduzir a “marginalização” causada pelos indivíduos improdutivos, que não possuíam capacidade ou eficiência no processo produtivo.

Após este período de modernizações, novas modificações principalmente, nas políticas sob ideais neoliberais, interferiram não só no âmbito econômico, mas educacional. Com relação à Educação Física, Castellani Filho (2006) nos mostra, que a ascensão e consolidação dos ideais neoliberais, resultaram em uma permanência do esporte, enquanto instituição que determinou a função educacional desta área. Pois, o esporte permeado pelos conceitos neoliberais de competição, rendimento e racionalização de meios e técnicas, foi a definição da relevância e do papel social da Educação Física, que enquanto instrumento é necessária em um contexto de consolidação do sistema capitalista.

Isto se dá, principalmente, por um contexto de avanços neoliberais na década de 90, que necessitam da preparação de uma classe trabalhadora pronta para o trabalho, entrando a Educação Física com este papel de preparação física, mas também como na década passada no higienismo, de formação de uma população perpetuadora do sistema existente.

Muitas concepções da Educação Física são desenvolvidas na década de 90, na perspectiva de solucionar a grande questão, do conhecimento da Educação Física e de sua organização curricular, sendo elas: Abordagem Desenvolvimentista (TANI, G. *ET. AL*, 1998); Construtivista-Interacionista (FREIRE, J. B, 1994); Concepção Aberta (HILDEBRANDT, 1989); Crítico-Emancipatória (KUNZ, E, 1994) e Crítico-Superadora (SOARES, C. L. *ET. AL*, 1992). Algumas dessas concepções fundamentam documentos educacionais e representam implicações às políticas públicas para a Educação Física, que relacionadas ao tipo de educação



e formação objetivado pelas classes dominantes são perpetuadas e garantidas por meio de disposições legais.

Desde os PCN's a Educação Física, enquanto componente curricular se configura para atender as demandas do sistema capitalista de uniformização de um currículo nacional. Assim, de acordo com Galian (2014) a focalização está na formação do conhecimento técnico-científico e de recursos humanos flexíveis e adaptáveis ao mercado de trabalho. Na busca de uma flexibilização, o documento realizou uma miscelânea de concepções, que não resultou um norte pedagógico e curricular no processo educativo. O que acabou não garantindo as disposições legais da constituição de 88 e da LDB de 96, que previam uma estruturação curricular norteadora do processo educativo. Por isto, 20 anos mais tarde há a elaboração da BNCC, para suprir esta disposição legal.

A determinação dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas pelos PCN's partiu de uma miscelânea de teorias, considerando que determinaram como conhecimento da Educação Física a cultura corporal, mas ao explicitar as manifestações da cultura corporal traz elementos da psicomotricidade. Este documento divide os conteúdos da Educação Física em 3 eixos, como pode ser visto a baixo:

**Quadro 5.** Eixos de conteúdos para a Educação Física nos PCN's

Esportes, jogos, lutas e ginásticas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimento sobre o corpo	

Fonte: BRASIL (1997).

Os esportes, jogos, lutas e ginásticas e atividades rítmicas e expressivas são manifestações constituintes da cultura corporal, entretanto, a associar estes conteúdos a um terceiro grupo “Conhecimento sobre o corpo”, elenca de forma implícita outros conteúdos a serem trabalhados na escola. Segundo este documento, a abordagem destes conteúdos devem partir da percepção corporal, da noção espaço-temporal, dos hábitos posturais e atitudes, nos quais constituem conteúdos da Psicomotricidade. Apesar de um posicionamento de misturas de concepções neste documento nacional, a elaboração do currículo do estado do Paraná “Diretrizes Curriculares do Paraná”, em 2008, posterior aos PCN's consistiu um avanço com relação aos conteúdos previstos pelos PCN's e pelo “Currículo Básico para Escola Pública do Paraná” de 1990, pois diferente destes dois documento, ao elencar os conteúdos, retirou as

influências da psicomotricidade, e manteve apenas as manifestações da cultura corporal, abordadas por Soares *et. al.* (1992), sendo elas: Esporte; Jogos e Brincadeiras; Ginástica; Lutas; e Dança.

A estruturação dos conteúdos mais alinhada a uma concepção pedagógica crítica no documento do Paraná, foi um ponto pé inicial para a elaboração curricular dos municípios, como no caso de Marialva-PR, cujo documento elaborado em 2017, partiu de uma perspectiva crítica, elencando o conhecimento da Educação Física como cultural corporal e suas manifestações: Esporte; Jogos e Brincadeiras; Ginástica; Lutas; e Dança. Entretanto, apesar de um posicionamento em uma perspectiva crítica, alguns elementos da Psicomotricidade sob influência dos PCN's não deixaram de aparecer no documento de Marialva-PR, pois ao determinar os conteúdos específicos do esporte, trouxe como elementos a serem trabalhados o esquema corporal, a noção espaço corporal, a coordenação motora e a lateralidade.

Todos os documentos nacionais e estaduais elaborados até 2017 discutiam os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, mas não apresentavam uma distribuição dos conteúdos pelos anos escolares. A organização dos conteúdos era realizada pelos próprios professores, junto a coordenação pedagógica do município. Mas, com a estruturação da BNCC, em 2017, esse quadro se modifica, no âmbito nacional e estadual. Ao mesmo passo, que se elaborou um documento nacional, o Estado do Paraná elaborou um documento curricular em 2018, cujo ensino da educação física escolar pautava-se, na concepção pedagógica denominada Cultura Corporal, a qual trata-se de

[...] um projeto educativo significativo, visando a garantir aos estudantes o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e culturalmente desenvolvidos pelos diversos povos, assim como o acesso à reflexão crítica a respeito das inúmeras manifestações ou práticas corporais que podem e devem ser desenvolvidas no ambiente escolar (PARANÁ, 2018, p. 338).

Desse modo, cabe aos professores dessa área ensinar a diversidade de manifestações da cultura corporal de modo que os alunos compreendam os sentidos e significados dessas práticas ao longo da história da humanidade, bem como as analisem de forma crítica e responsável. Para tanto, o documento visa, por meio da sistematização e ensino de seus objetos de conhecimento (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura), o fim da fragmentação do conhecimento, bem como a democratização do acesso as diversas manifestações da cultura corporal e a apreensão seus sentidos e significados de forma crítica e

reflexiva com vistas à superação das contradições sociais existentes, os quais muitas vezes são negados aos alunos.

Desse modo, os conteúdos estabelecidos para BNCC e para as Diretrizes Curriculares da Educação Física do município de Marialva-PR nos mostram um mesmo caminho de currículo, mas que se analisarmos de forma mais aprofundada veremos diferenças notáveis na compreensão de cada um destes conteúdos, isto porque, o conhecimento da Educação Física tomado em ambos os currículos expressam novamente uma concepção diferenciada. Enquanto na BNCC o conhecimento é a cultura corporal de movimento, termo que aparece inúmeras vezes no documento, inicialmente já no objetivo da Educação Física definido como

[...] assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da **cultura corporal de movimento**[...] (BRASIL, 2017, p. 217, grifo meu).

Além do indicativo do conhecimento da Educação Física no objetivo, há indicativos nas competências e nas dimensões do conhecimento para Educação Física. Já, nos documentos de Marialva, o conhecimento da Educação Física é entendido como cultura corporal, no qual é visto no objetivo da Educação Física, que sob função do professor estará “[...] mediar o caminho da apreensão do conhecimento das manifestações da **Cultura Corporal** pelo aluno, nos seus aspectos históricos, culturais, técnicos, científicos, entre outros, estabelecendo relações pela ótica da totalidade” (MARIALVA, 2017, p. 8, grifo meu). A presença do termo cultura corporal também está nas entrevistas com os professores, como afirma João “Até onde eu sei estes quatro conteúdos entram como cultura corporal [...]”. Não só João, como outros professores definiram os conteúdos da Educação Física como constituintes da cultura corporal.

A utilização do conceito cultura corporal e cultura corporal de movimento associado ao conhecimento da Educação Física é fruto da produção das teorias críticas da década de 80, que em um contexto de redemocratização do país, as teorias educacionais e da Educação Física entram em questionamento. Mello (2014, p. 156) afirma que “[...] a mudança interna na Educação Física se esboçava na crítica ao seu paradigma pautado pelas ciências naturais e humanas de cunho positivista”.

Mesmo que o positivismo tenha fundamentado toda a estruturação do sistema educacional, no movimento crítico na década de 1980, as novas características da sociedade brasileira de fim da ditadura militar e reestabelecimento da democracia, colocam a ciência positivista em dúvida. Isto porque o crescimento de movimentos sociais, nos quais tornam

explícitos para alguns educadores a íntima ligação da educação com os processos de reestruturação da sociedade, levam a produção de diferentes concepções educacionais, ligadas a conservação da sociedade ou a sua transformação. Tais concepções pautadas agora não em ciências positivistas, mas fenomenológicas, materialista histórica ou da psicologia humanista de Carl Rogers e em autores da Escola de Frankfurt (MELLO, 2014).

Desse modo, discutiremos nos subtópicos a seguir essas duas teorias da Educação Física produzidas a partir deste movimento crítico da década de 1980: Concepção Crítico-superadora e a Concepção crítico-emancipatória, com o intuito de apresentar as diferenças entre cultura corporal e cultura corporal do movimento, objetos de conhecimento utilizado na Diretriz Curricular de Marialva e BNCC, respectivamente.

### **5.2.1 A concepção crítico-superadora: o conhecimento da Educação Física como cultura corporal**

A concepção crítico-superadora tornou-se conhecida a partir do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, publicado em 1992 e escrito pelos autores: Carmen Lúcia Soares; Celi Nelza Zülke Taffarel; Elizabeth Varjal; Lino Castellani Filho; Micheli Ortega Escobar; Valter Bracht. O livro se apresenta fundamentado no materialismo histórico de Marx e Engels e na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, Luria e Leontiev.

Devido as suas raízes teóricas e filosóficas, as suas discussões buscam partir de uma materialidade e buscam uma educação crítica, que desenvolva “[...] uma reflexão pedagógica do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal” (SOARES *et al*, 1992, p. 38). No âmbito do conhecimento da Educação Física, esta concepção compreende como a cultura corporal “[...] formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas” (SOARES *et. al*, 1992, p. 38). Podemos dizer que a partir desta concepção os conhecimentos pertencentes a Educação Física são todas aquelas formas de corporeidade que foram produzidos na história de desenvolvimento do homem e que foram passadas de geração para geração em forma de cultura. Por isto, a aprendizagem da cultura corporal não está apenas na apropriação das técnicas de determinada manifestação, mas de todo o seu desenvolvimento histórico, artístico e cultural, a fim de uma compreensão da totalidade daquele determinado conhecimento.

A apropriação dos conhecimentos da cultura corporal não são pela mera experiência, mas são considerados de acordo com Soares *et. al* (1992) a possibilidade do aluno ter uma visão histórica, que lhe permita transformar os rumos de sua vida e de sua atividade social, a

compreensão de sua realidade e de sua identidade de classe. Podemos encontrar a concepção crítico-superadora a partir do conhecimento da Educação Física cultura corporal, na fala dos professores de Marialva, Flora ao explicar as manifestações da cultura corporal carrega as mesmas compreensões da concepção crítico-superadora, no exemplo da manifestação “Lutas” esta mesma professora explica

Eu vejo como uma forma de manifestação corporal, que foi construída ao longo da história do homem como uma forma de [...] defesa da propriedade privada, em um sinônimo de guerras [...] hoje ela tem um outro caráter [...] que deve ser abordado essa parte histórica [...]. E, que tem a questão do mercado, que hoje ela visa o mercado, então, as lutas estão nas academias, estão nos centros esportivos [...]

Na fala da professora vemos a preocupação em ensinar não apenas os movimentos da luta, mas o processo histórico de desenvolvimento desta manifestação e suas características da atualidade decorrentes do mercado e das novas necessidades da sociedade capitalista. A coordenadora (março, 2019) nos mostra seguir também neste mesmo caminho, ao debater o ponto primordial do processo de aprendizagem afirma que “O aluno precisa entender o que é, e depois dar o significado daquele conteúdo para sua vida. Também conhecer as vezes, contextualizar aquele conteúdo, conhecer sua origem, algumas implicações dele na sua vida e depois a vivência deste conteúdo”. A compreensão dos conhecimentos característicos da Educação Física na concepção crítico-superadora e na concepção dos professores de Marialva muito se diferencia da concepção crítico-emancipatória, que se fundamenta naquelas teorias fenomenológicas e da psicologia humanista.

Apesar das diferenças da BNCC com o currículo de Marialva, quando levamos em consideração o conhecimento da Educação Física, um ponto estes dois currículos tem em comum, compreendem as mesmas manifestações constituintes da área. Ao observar e analisar as entrevistas dos professores, podemos afirmar que os conteúdos considerados como constituintes da Educação Física em Marialva são os seguintes: Manifestações de jogos e brincadeiras; Manifestações rítmicas, expressivas e dançantes; Manifestações esportivas; Manifestações gímnicas; e Lutas. No quadro a baixo, estes conteúdos podem ser visualizados, em uma comparação com a BNCC:

**Quadro 6.** Comparação dos conteúdos da BNCC com as bases documentais e práticas do município de Marialva

<b>Elemento</b>	<b>BNCC</b>	<b>Marialva</b>
<b>Conteúdos</b>	Brincadeiras e Jogos	Manifestações de jogos e brincadeiras
	Esportes	Manifestações esportivas
	Ginásticas	Manifestações gímnicas
	Danças	Manifestações rítmicas, expressivas e dançantes
	Lutas	Lutas
	Práticas Corporais de Aventura	-

**Fonte:** Produzido pela autora (2019).

Comparado a BNCC, as práticas corporais de aventura não aparecem no currículo de Marialva, mas quando questionados os professores expressam concordar com a inserção deste conteúdo, considerando que constitui um elemento da Educação Física, como afirma Amélia “Eu acredito, que [...] As práticas de aventura [...], a adrenalina que ela traz, essa sensação diferente de outras práticas, eu acho que é importante para a criança”. Entretanto, ao concordar com as unidades temáticas pontuadas pela BNCC, a coordenadora (março, 2019) afirma concordar “[...] apesar de que falta aprimoramento na formação acadêmica e, formação continuada em relação à algumas práticas corporais como esportes de aventura e lutas”.

A presença das práticas corporais de aventura no currículo é algo positivo, mas demanda esforços do governo, do estado e do próprio município, no que diz respeito as condições materiais para a implantação de um conteúdo não trabalhado na escola. Rodrigues (2016) expressa que os esportes de aventura é um tema de interesse entre os alunos, porém, há algumas limitações com relação aos materiais e as condições de ensino, a falta de recursos financeiros, a dificuldade de incluir alunos com deficiência e a falta de aporte teórico com relação ao ensino dessa prática torna a sua inserção mais difícil. A seguir debateremos a especificidade da concepção crítico-emancipatória, expondo a cultura corporal do movimento, como conhecimento da Educação Física defendido por esta teoria.

### **5.2.2. A concepção crítico-emancipatória: o conhecimento da Educação Física como cultura corporal do movimento**

A Concepção Crítico-emancipatória foi desenvolvida por Elenor Kunz e foi colocada em discussão em 1991, em seu livro “Ensino e Mudanças”. Mas, as principais sínteses e explicações desta concepção estão presentes no livro “Transformações didático-pedagógicas do esporte”, publicado pela primeira vez em 1994. Segundo Kunz (2004), a Educação Física deve

encaminhar para uma emancipação do aluno, no sentido de promover um agir comunicativo entre os alunos. Por meio da linguagem, a criança se expressa no mundo social, subjetivo e objetivo, para que possam participar das decisões do grupo no qual estão inseridos. Com suas bases na segunda geração da Escola de Frankfurt, Elenor Kunz fundamenta-se em autores como Theodor W. Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973), Herbert Marcuse (1898-1979), mas, também em autores da fenomenologia como Merleau-Ponty (1908-1961).

Kunz (2004), direciona críticas a utilização do termo “cultura corporal”, pois considera que ao se referir ao conhecimento da Educação Física como cultura corporal, entra em um dualismo de corpo e mente, pois, se existe uma cultura do corpo, subentende-se que existe uma cultura da mente. Outro ponto de sua crítica é a redundância deste termo, já que com base em sua teoria toda atividade culturalmente produzida pelo homem é essencialmente corporal, assim, sua defesa é a de que, o conhecimento da Educação Física não se refere aos elementos da corporeidade construídos historicamente pelo homem, mas a cultura desenvolvida por meio do movimento humano.

A sua teoria desenvolve todo um trabalho pedagógico voltado para o esporte, mas que segundo o autor se enquadra a outras manifestações. Em sua teoria “A constituição do processo de ensino pelas três categorias, trabalho, interação e linguagem, deve conduzir ao desenvolvimento da competência objetiva, social e comunicativa” (KUNZ, 2004, p. 40), assim a Educação Física focada no movimento, gira em torno destas três categorias. Por ser um autor fundamentado em teorias fenomenológicas, mas com foco no movimento, a sua primeira categoria se refere a técnica do movimento, já a segunda categoria e a terceira se referem à supervalorização das experimentações e das sensações, fundamentado em Merleau Ponty e em outros autores desta vertente, defende a aprendizagem pelas interações e a definição da Educação Física, enquanto linguagem corporal.

Apesar de suas fortes críticas ao termo “cultura corporal” e a sua focalização no movimento Kunz, não é o responsável pela criação do termo “cultura corporal de movimento”, mas é apoiado em sua teoria e nos escritos mais recentes de Valter Bracht e Mauro Betti, que Jocimar Daolio escreve sobre a cultura corporal do movimento. Daolio representa os conceitos e a base de todo o conhecimento da Educação Física na BNCC, isto porque, em seus estudos Daolio (2004) afirma que a cultura corporal do movimento subentende a valorização da subjetividade humana, a capacidade do aluno de dar sentidos e significados ao conteúdo desenvolvido nas aulas, é uma Educação Física que desenvolve uma mediação simbólica, na qual interveem nas ressignificações do conhecimento, com base neste mesmo autor nas aulas

“[...] esses conhecimentos produzidos pelo homem vão sendo atualizados e resinificados na dinâmica cotidiana de suas vidas” (DAOLIO, 2004, p. 38).

A concepção da cultura corporal do movimento, permeada pelas raízes fenomenológicas e da psicologia humanista, refletem na visão de Daolio de uma Educação Física, que estimule a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade<sup>49</sup>, para que a partir das mediações simbólicas o aluno desenvolva autonomia para fruição da cultura corporal do movimento. Portanto, a proposta desta perspectiva é a

[...] proposta de uma Educação Física da desordem, que considera o outro- seja o aluno alvo de uma intervenção escolar, seja o atleta em um clube, seja o frequentador de academia de ginástica - a partir de uma relação intersubjetiva, como um indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do profissional que faz a intervenção (DAOLIO, 2004, p. 42)

Da mesma forma, a BNCC, se preocupa não com a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pelo homem, como na perspectiva da cultura corporal apresentada pela concepção crítico-superadora, mas a cultura corporal do movimento, no sentido de aprendizagens no campo da subjetividade do indivíduo, não é o desenvolvimento histórico e técnico daquela determinada manifestação que deve ser apreendido, mas a partir da vivência da manifestação a criança atribuir os significados, a partir de sua intersubjetividade, individualidade e história, que o permite fruir as práticas corporais. Com base na BNCC

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017, p. 212).

A produção do conhecimento nesta perspectiva parte das individualidades do aluno, no qual se situa em determinado tempo histórico, e não acontece a partir das apropriações dos conhecimentos já produzidos pelo homem. A compreensão do que significa assumir o conhecimento da Educação Física, como cultura corporal ou cultura corporal de movimento, nos mostra muito mais do que a organização dos conteúdos, como já mostrado, mas as

---

<sup>49</sup> A história em Daólio, fundamentado na concepção de Clifford Geertz (1926-2006), não é a história no sentido dos conhecimentos produzidos historicamente pelo homem, nos quais serão passados por meio da educação, mas é a história no seu sentido interiorizado, a história do indivíduo, o tempo no qual o aluno se insere, o seu momento histórico no ato de ressignificação do conhecimento.



concepções assumidas e o processo de ensino aprendizagem. Assim, Marialva por assumir um posicionamento alinhado ao conceito de cultura corporal, a concepção e o processo de ensino nos mostram um caminho diferente da BNCC, que segundo a professora Flora de Marialva a BNCC fica “[...] muito no campo da vivência sobressaindo as possibilidades de aprendizagem científica”. Isto significa, que quando a BNCC assume um posicionamento alinhado a cultura corporal de movimento, fundamentado em autores como Kunz, Daolio e Betti, o seu objetivo não está na aprendizagem dos conhecimentos científicos como em Marialva, mas na vivência das movimentações das práticas corporais.

As controvérsias e dificuldades encontradas pelos professores de Marialva ao analisar a BNCC são decorrentes também desta diferença do conhecimento da Educação Física, pois na formação realizada com os professores no dia 13/06, referente ao conteúdo “Dança”, os professores já identificaram a falta dos elementos constituintes da dança na BNCC, como ritmo, variações da dança e entre outros elementos necessários a aprendizagem da dança. Mas, podemos dizer, que a ausência destes elementos é decorrente do conceito “cultura corporal do movimento”, que não pressupõe o estudo dos elementos constituídos e desenvolvidos historicamente na manifestação dança, mas pressupõe a vivência desta manifestação, na qual conseqüentemente desenvolverá qualquer elemento constituinte, como se os alunos em suas ressignificações do conhecimento reconhecerão de forma espontânea todos os elementos presentes e necessário da dança.

O contexto de construção dos conteúdos da Educação Física e sua dificuldade em se constituir enquanto área do conhecimento, nos levam a valorizar um documento curricular nacional, cuja principal função está em determinar os conhecimentos e conteúdos das diversas áreas, que neste caso, discutimos a Educação Física. Assim, a BNCC, constitui um avanço em determinar os conteúdos e conhecimentos a serem trabalhados dentro da escola, apresentando este conteúdo, enquanto área do conhecimento responsável pelo movimento e pelo corpo

A BNCC considera que o conhecimento da Educação Física, consiste nas práticas corporais de movimento, nas quais são consideradas “[...] como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BRASIL, 2017, p. 211). Mesmo que sua compreensão ultrapasse o que Oliveira (2004, p. 39) chama de currículos falhos “[...] que se preocupam essencialmente com as matérias biomédicas e as técnicas esportivas, desprezando o estudo da Filosofia e da História, entre outras”, a visão da Educação Física não sai do campo das experiências e vivências, o conhecimento desta área se justifica, enquanto área de expressividade. O que se diferencia de uma visão da totalidade para esta área, cuja definição é expressa por Oliveira (2004, p. 43)

como uma Educação Física, que oferece “[...] oportunidades para a formação do homem consciente, crítico, sensível à realidade que o envolve”.

Afinal, toda esta discussão gira em torno de uma única questão: O que é Educação Física? Esta definição, que muito se modificou no decorrer dos anos e que hoje se encontra no campo das sensações, como se apresenta na BNCC, nos leva a pensar em quais conteúdos, constituem esta área tão antiga e que esteve presente durante todo o desenvolvimento histórico do ser humano. A BNCC, nos mostra seis manifestações culturais da Educação Física, que são chamadas pelo documento de Unidades Temáticas, e são elas: Brincadeiras e Jogos; Esportes; Dança; Ginástica; Lutas; Práticas Corporais de Aventura. Os objetivos do conhecimento apresentados pela BNCC para cada unidade temática, são praticamente os mesmos em todos os anos do ensino fundamental. O que “[...] expressa a dificuldade em se padronizar objetivos e conteúdos desse componente curricular ao longo das séries e ciclos de escolarização” (RODRIGUES, 2016, p. 38).

A adoção do termo cultura corporal ou cultura corporal de movimento, nos diz muito sobre a concepção assumida por determinado currículo. Ao adotar a cultura corporal como conhecimento a ser apropriado pelos alunos, Marialva-PR pressupõe uma ação docente voltada a apreensão das manifestações da cultura corporal em sua totalidade, cultural, artística, técnica científica. Com uma diferença marcante com relação a BNCC, as ações docentes de Marialva-PR se voltam a formação na totalidade do aluno, e não uma formação fragmentada voltada a aprendizagem de movimentos e no campo da superficialidade, não ultrapassando uma mera vivência do conteúdo ensinado.

Ao compreender as diferenças com relação ao conhecimento da Educação Física na BNCC e nas Diretrizes Curriculares para a Educação Física de Marialva-PR, passamos a discutir as propostas pedagógicas realizadas pelo município de Marialva-PR, apoiados sob os pressupostos da THC.

### 5.3. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: CONTINUIDADES DE UMA LINHA CRÍTICA?

Diferente desta perspectiva assumida pela BNCC, há aqueles currículos fundamentados em perspectivas críticas, cujo pressuposto está nas análises de Marx, e de seus estudiosos como Gramsci, Manacorda, Vigotski, Leontiev, Luria, e etc. A visão educacional, parte do pressuposto da superação do capitalismo, que como Marx e Engels (2011) nos mostram, uma superação de ir a frente, em um novo horizonte, na perspectiva de que a partir do próprio

capitalismo, acentuar suas contradições e desenvolver suas possibilidades. Da mesma forma, para a educação, olhar para a instituição escolar, no sentido de critica-la e transformá-la.

A concepção de educação, que caminha na perspectiva crítica, fundamenta-se na práxis do marxismo, da relação dialética entre teoria e prática. Assim, o ensino na perspectiva crítica “[...] pretende estabelecer as bases de um sistema novo que terminará com a ideologização da ciência e as estruturas familiares e educativas estabelecidas” (MARX; ENGELS, 2011, p. 12). O novo sistema educacional abordado por Marx e Engels, existe em uma sociedade sem divisões de classes, onde a extinção da propriedade privada é condição para a transformações social e estabelecimento desta nova forma de sociedade. Com base em Manacorda (2007) trata-se do desenvolvimento original e livre dos indivíduos em uma sociedade comunista, desenvolvimento este chamado de onilateral. A formação nesse sentido prioriza o desenvolvimento total, multilateral, ou seja, em todos os sentidos.

Dentre estas perspectivas, preocupadas com a formação total do indivíduo, a THC, parte dos pressupostos da teoria de Marx, ao discutir o desenvolvimento do psiquismo humano. Leontiev, Vigotski e Luria, explicam o processo de ensino aprendizagem, a partir da materialidade, onde partem do desenvolvimento histórico do homem, que é explicado por Leontiev (1978) através de sua atividade fundante, o trabalho. Segundo este autor, em um movimento dialético o trabalho transformou o homem, como o homem transformou o trabalho. Assim, o homem na história transformou-se biologicamente, mas com a evolução do trabalho, os determinantes da construção histórica do ser humano tornou-se o social, no desenvolvimento da cultura.

As apropriações da cultura humana, discutidas na THC, partem do pressuposto de uma aprendizagem mediada por um adulto, na qual transmite os conhecimentos produzidos pelo homem durante a história. Vigotski (2000) nessa perspectiva discute o processo de ensino aprendizagem, a partir das apropriações científicas, culturais, artísticas e técnicas, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como atenção, memória, criatividade, imaginação, e etc. Podemos dizer, que a THC descreve um processo de ensino onilateral, no qual se preocupa com o a formação total do indivíduo.

Em uma concepção crítica de Educação, a Educação Física, fundamentada em autores como Marx, Manacorda e Vigotski, prioriza o desenvolvimento humano, a apropriação dos diversos elementos da cultura corporal, como descrito por Soares *et. al* (1992). A formação integral, resultado de um ensino onilateral para a Educação Física, prevê a práxis marxista, da relação de teoria e prática. Diferente do descrito na BNCC, a Educação Física, em uma ação pedagógica crítica, valoriza não apenas as vivências e experimentações da prática, mas a

discussão, problematização e compreensão dos conceitos envolvidos naquele conteúdo a ser ensinado. Com base em Marx e Engels (2011) a educação, enquanto instrumento de transformação social, só se é possível quando o ensino permite a formação da consciência crítica da classe trabalhadora. Deste modo, a Educação Física tem o papel de problematizar os conteúdos historicamente produzidos e coloca-los na realidade concreta, para que os alunos sejam capazes de compreendê-lo não apenas nas dimensões práticas, mas teóricas, artísticas, culturais e técnicas.

Na tentativa de ações pedagógicas no campo da crítica, há municípios que se apoiam nos pressupostos da THC e na concepção crítico-superadora, como no caso de Marialva-PR. As entrevistas com os professores e as Diretrizes Curriculares para a Educação Física, nos mostrou até aqui as tentativas em elaborar um currículo, cuja formação está na onilateralidade. Apesar de compreendermos, que há limitações para se desenvolver os alunos em todos os aspectos, devido as políticas nacionais implementadas, resultantes da organização econômica e política mundial, os estudos e currículos elaborados pelos municípios em uma linha crítica, são o início de uma formação para além das ideologias predominantes.

Os professores de Marialva-PR com a convicção de desenvolver as ações pedagógicas nesta linha crítica, afirmaram desenvolver as suas aulas fundamentados na perspectiva Histórico-Cultural. A professora Tainá (abril, 2019), indagou sobre a ação do município dentro desta perspectiva e o interesse em permanecer as ações pedagógicas fundamentadas na THC, mesmo após as (re) elaboração curricular. Além de afirmar seguir a teoria, a professora Flora (abril, 2019) nos explicou, que a compreensão de uma aula sob estes pressupostos, subintende uma visão de Educação Física, enquanto conhecimento histórico produzido pelo homem.

O interesse em estudar e elaborar as suas aulas nesta perspectiva, ultrapassa as determinações da BNCC, já que na própria fala dos professores, podemos ver o posicionamento em se manter na mesma linha já desenvolvida pelo município. Considerando a BNCC, como documento representante das ideologias predominantes da educação no Brasil, o posicionamento dos professores de Marialva-PR com relação a este documento, nos mostra um distanciamento, principalmente com relação a concepção de educação.

As ações destes professores têm ultrapassado as determinações nacionais e as ideologias dominantes, considerando que além de afirmarem a sua posição em uma linha crítica, descrevem os processos de ensino desenvolvidos em suas aulas, articulados a perspectiva na qual se fundamentam. O recorte da fala de alguns professores nos mostra uma preocupação com ensino para além das habilidades necessárias a qualificação do trabalhador:

[...] Fazemos uma conversa inicial sobre o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo e depois tentamos elaborar junto com o aluno o conceito sobre aquele conteúdo e depois passamos algumas informações sistematizadas (COORDENADORA, março, 2019).

[...] Eu tento seguir essa linha, e tento sempre trabalhar com o conceito científico, então assim ... vamos ver o que é a ginástica. E sempre perguntando para eles o que que é ginástica de academia, ginástica rítmica. Então, a gente sempre discute em sala e depois a pratica sempre relacionada [...] (FLORA, abril, 2019).

A preocupação com a elaboração de um conceito científico e com os conhecimentos prévios dos alunos, caracteriza uma aproximação a THC. Pois Vigotski (2000) discute o processo de apropriação dos conhecimentos, a partir de dois conceitos, os cotidianos e os científicos. O primeiro, consiste no conhecimento do aluno construído nas suas experiências cotidianas e o segundo é o saber sistematizado, no qual o aluno se apropria na escola, apreendendo um saber científico com seus aspectos culturais, artísticos, históricos e técnicos.

A ação e concepção diferenciada por parte dos professores, pode ser vista no exemplo esporte. O próprio currículo do município de Marialva-PR, elaborado em 2017, já nos mostra uma preocupação com a apropriação dos conhecimentos científicos, dentro dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Pois, indica o conhecimento a ser trabalho nos 5 anos do ensino fundamental, considerando a importância de explicar o que é o esporte, seus aspectos históricos e os fundamentos básicos necessários a todas as modalidades esportivas, por exemplo.

Essa organização curricular evidencia o embasamento e a preocupação dos professores com as apropriações do conhecimento pois, a compreensão aprofundada dos elementos básicos do esporte permite que, nos anos posteriores, os alunos entrem no ciclo de sistematização do conhecimento. Vigotski (2000) explica esse momento como a transição do estágio dos amontoados sincréticos para o de formação de complexos, fase em que a criança começa a sistematizar de forma sincrética o conhecimento, ela identifica grupos e classificações para o esporte, mas ainda não consegue identificar as lógicas de ligação ou diferenciação entre cada um. A professora Flora, apoiada nestes pressupostos, explica o esporte como uma manifestação da cultura corporal, como pode ser visto na seguinte afirmação:

[...] é uma **manifestação da cultura corporal**, que deve ser trabalhado nas escolas e que tem diversas manifestações. Igual eu falo para os alunos [...] O esporte não tem lá handebol, futsal, futebol, basquete. Então [...] em algum momento teve a inserção, igual o basquete ... Ah, ele queria pensar um esporte diferente do que tinha da época, então, ele pegou o cesto de pêssegos e foi adaptando, adaptando ... **foram mudando as regras até chegar a forma que conhecemos hoje**. Se a gente pensar nada foi criado de repente, **depende do**

**processo histórico**, né. Então, o esporte é uma manifestação também da **cultura corporal** (FLORA, grifo nosso).

Na afirmação da professora, podemos ver um exemplo de sua prática pedagógica, preocupada com o ensino do desenvolvimento histórico do esporte, de suas diferentes manifestações e não apenas nas experimentações e vivências desta prática pedagógica, como prevista na BNCC.

As práticas pedagógicas dos professores no cotidiano escolar, demonstra uma ação diferenciada, preocupada com o desenvolvimento humano dos alunos. No exemplo da Ginástica, dialogando com o professor João, ele explicou

Ginástica eu entendo que trabalha com a **forma global do corpo**, que vai trabalhar com essas motricidades no sentido, das **valências físicas**, como força, resistência, flexibilidade. Também existe a questão **histórica e cultural** com relação a ginástica. Também tem a relação das provas masculinas e femininas, a problematização do porquê mais mulheres participam do que homens. Até a questão **fisiológica**, que eu explico para meus alunos, no sentido que é difícil você ver ginastas com mais de 20 e poucos anos, por questão de lesões. Esta questão da **diferença da ginástica não competitiva e competitiva** (JOÃO, grifo nosso).

Ao discutir a Ginástica, João nos mostra diferentes aspectos a serem trabalhados sobre este conteúdo em sala de aula, ele menciona os aspectos físicos, fisiológicos, culturais, históricos e sociais, bem a classificação deste conteúdo. A sua prática pedagógica, reflete todos estes aspectos mencionados durante a entrevista. Em suas aulas, o professor discutiu junto com os alunos, a história da ginástica, a sua classificação e diferenças existente nas diferentes manifestações gímnicas. Bem como, os aspectos físicos, trabalhando a estrutura corporal envolvida na prática, os músculos, os ossos, e etc. Nas imagens a baixo, pode ser visualizado o trabalho deste professor desenvolvido em Marialva-PR

**Figura 10.** Experiência Pedagógica "Ginástica" - Sistemas Muscular



Fonte: Imagem cedida pelo professor (2019).

**Figura 11.** Experiência Pedagógica "Ginástica" - Sistemas Muscular 2



Fonte: Imagem cedida pelo professor (2019).

**Figura 12.** Experiência Pedagógica "Ginástica" - Ginástica Acrobática



Fonte: Imagem cedida pelo professor (2019).

**Figura 13.** Experiência Pedagógica "Ginástica" - Ginástica Rítmica



Fonte: Imagem cedida pelo professor (2019).



Esta parcela dos profissionais da educação, que buscam dar o acesso ao conhecimento para as crianças e adolescentes das escolas, para além de uma mera vivência, seguem um currículo do município, cuja estrutura encontra-se fundamentado na THC, contrapondo-se a perspectiva da BNCC, em processo de implementação, momento crucial de nossa pesquisa nas fases de formação e adequação curricular.

Sintetizamos estas contraposições no quadro a seguir e que, ainda que a compreensão não fica explícita nos dois documentos, mas especificamente na BNCC, comprovada nas falas dos professores e nas formações, os estudos nos permitiram chegar a estes resultados, a partir dos fundamentos históricos, políticos e econômicos que engendram a sua dinâmica. Portanto, a essência da política educacional brasileira se estrutura a partir de bases conservadoras, e a perspectiva crítica direciona a política municipal estudada.

**Quadro 7.** Comparação dos elementos da BNCC com as bases documentais e práticas do município de Marialva

<b>Elemento</b>	<b>BNCC</b>	<b>Marialva</b>
<b>Pressupostos Políticos/ Ideológicos</b>	Neoliberalismo - Antidemocrático (Formação do sujeito competente/habilidoso)	Neoliberalismo – Democrático (Formação do sujeito crítico)
<b>Pressupostos teóricos/ filosóficos</b>	Miscelânea de teorias- Fenomenologia, construtivismo, e psicomotricidade (Processo de ensino por dimensões do conhecimento)	Teoria Histórico-Cultural (Processo de ensino voltado a apropriação dos conhecimentos científicos)
<b>Concepção Pedagógica</b>	Concepção Crítico-Emancipatória (Objeto do conhecimento como cultura corporal do movimento)	Concepção Crítico-Superadora (Objeto do conhecimento como cultura corporal)

**Fonte:** Produzido pela autora (2019).

Frente as estas diferenças entre os currículos de Marialva-PR e BNCC, nos dedicamos no próximo tópico, a discutir quais os próximos caminhos para os professores, cujo objetivo está na resistência em manter uma concepção educacional crítica.

### **5.3.1. Posicionamentos nas fases iniciais de implementação da BNCC em Marialva-Pr: parcas e necessárias resistências**

Mas, com as novas determinações nacionais, quais são as possibilidades para se manter em uma perspectiva crítica, no âmbito institucional/legal?

As angústias e indagações dos professores, durante as formações desenvolvidas, ficaram no plano das possibilidades de manter o currículo do município de Marialva-PR. De fato, existe

brechas legais, nas quais permitem uma parte diversificada no currículo municipal, garantindo a incorporação das especificidades deste município, principalmente com relação a concepção pedagógica.

O amparo legal a esta parte diversificada do currículo nos municípios, está no art. 26 da LDB, no qual afirma

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, **por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela** (BRASIL, 1996, grifo nosso).

De acordo com a UNCME (2019) o currículo municipal, constitui-se por duas partes: BNCC e parte diversificada. A BNCC consiste nos conhecimentos, habilidades e objetivos de aprendizagens estabelecidos por este currículo, no qual os municípios obrigatoriamente têm que seguir, e a parte diversificada se resume a contextualização local e regional destas habilidades. Portanto, a principal função dos conselhos neste processo de análise está em identificar a presença destas características e indicar para que os municípios se adequem. Entretanto, a realidade se coloca de outra forma, já que no processo e nas etapas de implementação, a parte diversificada do currículo no qual os municípios tem direito, acaba sendo limitada, principalmente na etapa de re(estruturação) curricular, que conta com a análise dos conselhos municipais e estaduais de ensino.

O currículo municipal é constituído também por elementos do currículo do Estado, que no caso do Paraná, há o Referencial Curricular do Paraná, elaborado em 2018. Este documento, diferentemente do documento nacional, pauta-se em uma perspectiva crítica e visa uma educação sob o princípio da totalidade, conforme o próprio documento apresenta em seus princípios básicos: educação é um direito inalienável de todo cidadão; prática fundamentada na realidade dos alunos; igualdade e equidade no acesso e permanência na escola; compromisso com a formação integral do educando; valorização da diversidade; educação inclusiva; transição das etapas de ensino; ressignificação do tempo e espaço escolar; e avaliação formativa. A presença deste documento em uma linha crítica permite a adoção dessa perspectiva por parte dos municípios do Paraná, no momento de (re) elaboração curricular.

Nesta etapa de elaboração curricular, os professores junto a coordenadora de Educação Física de Marialva-PR, apresentaram somente a estrutura do currículo, contendo os conteúdos, objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem, distribuídos por ano. Devido a obrigatoriedade em manter estes pontos do currículo, como aparece na BNCC, Marialva

apresenta diferenças dos objetivos de aprendizagem, que antes em seu currículo voltava-se aos aspectos históricos, culturais e técnicos, e agora devido a sua associação a BNCC, apresenta a preocupação com os aspectos relativos ao movimento, a experimentação e fruição deste.

Assim, por uma lógica de organização, que se diz em um regime colaborativo, mas que na verdade é coercitivo, tornaram as primeiras elaborações de Marialva-PR, um currículo extremamente alinhado a BNCC, com os mesmos conteúdos e objetivos de aprendizagem, mas que segundo a coordenadora de Marialva houve uma prorrogação no prazo, onde “será refeito o texto mesclando coisas pertinentes, de nosso texto anterior”. Esta fala da coordenadora de Marialva, nos mostra que apesar dos pressupostos de Marialva estarem alinhados a ideologia neoliberal, por estarem em um contexto de determinações a serem seguidas no âmbito nacional, as suas características democráticas, de discussões e interlocução entre gestores e professores, tornam o município crítico e resistente, no sentido que mesmo com as dificuldades buscam uma formação diferente daquela objetivada pela BNCC, e que ainda lutam por um currículo articulado a realidade dos professores e alunos do município.

A tentativa de se opor a um documento nacional não é única do município de Marialva, outros estados e municípios tentam fazer suas elaborações lutando por suas concepções e ideologias. O Estado do Paraná, já é uma tentativa em manter uma concepção crítica, que no caso do estado já é histórica, mas destaco aqui o estado do Rio Grande do Sul, que em 2001, encaminhou o parecer nº 06/2001 ao Conselho Nacional de Educação na tentativa de compreender a elaboração dos currículos do Ensino Fundamental e Médio. No posicionamento deste estado a LDB não prevê apenas as determinações de uma base curricular comum, mas também de uma parte diversificada, que podendo ser em oposição a base, dê a autonomia tão valorizada pela constituição de 88 e a LDB de 96 para os professores e municípios de elaborem suas propostas curriculares de acordo com seu contexto.

A resposta ao questionamento dos professores de Marialva e a solução as próximas etapas de re(estruturação) curricular de Marialva, acredito que esteja neste parecer encaminhado pelo Rio Grande do Sul. Este documento nos lembra outros direitos garantidos pela LDB, que são estabelecidos pelo art. 12 I e o art. 13I, ambos afirmam respectivamente

**Art. 12.** Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

**Art. 13.** Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

A lei garante os direitos das escolas e dos docentes de participar e com autonomia elaborar as suas propostas pedagógicas. Portanto, o posicionamento dos municípios em oposição as determinações da BNCC, poderiam estar presentes neste momento, assim, apesar da organização curricular estar limitada a alguns objetivos, habilidades e conteúdos. A determinação da concepção, processo de ensino e avaliação estão incumbidos a cada município e escola, que não são obrigados a seguir a proposta construtivista e fenomenológica da BNCC.

O parecer nº 06/ 2001, complementa esta resposta a uma elaboração curricular, que ultrapasse a BNCC, enquanto perpetuadora das ideologias predominante, afirmando que

[...] a proposta pedagógica permite ao estabelecimento, ao mesmo tempo, ser um eixo de criatividade e de controle. Se antes a maior parte da organização escolar, aí compreendida a grade curricular, provinha já definida dos órgãos normativos, agora, boa parte das decisões concernentes à constituição de conhecimentos, na relação ensino - aprendizagem, fica no âmbito do coletivo dos professores (BRASIL, 2001, p. 3-4).

A BNCC, portanto, cabe o aspecto normativo de estipular os conteúdos e sua distribuição no decorrer dos anos, e somente aos municípios e estados, se cabe assumir concepções, processos de ensino e estipular o tipo de homem que se quer formar. Para uma educação para além das ideologias predominantes, não se basta o estudo, mas a luta, a resistência e a procura de brechas, nas quais nos permitam formar sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade que os cerca.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era ele que erguia casas  
Onde antes só havia chão.  
Como um pássaro sem asas  
Ele subia com as casas  
Que lhe brotavam da mão.  
Mas tudo desconhecia  
De sua grande missão:  
Não sabia, por exemplo  
Que a casa de um homem é  
um templo  
Um templo sem religião  
Como tampouco sabia  
Que a casa que ele fazia  
Sendo a sua liberdade  
Era a sua escravidão.

De fato, como podia  
Um operário em construção  
Compreender por que um  
tijolo  
Valia mais do que um pão?  
Tijolos ele empilhava  
Com pá, cimento e  
esquadria  
Quanto ao pão, ele o  
comia...  
Mas fosse comer tijolo!  
E assim o operário ia  
Com suor e com cimento  
Erguendo uma casa aqui  
Adiante um apartamento  
Além uma igreja, à frente  
Um quartel e uma prisão:  
Prisão de que sofreria  
Não fosse, eventualmente  
Um operário em construção.

Mas ele desconhecia  
Esse fato extraordinário:  
Que o operário faz a coisa  
E a coisa faz o operário.  
De forma que, certo dia  
À mesa, ao cortar o pão  
O operário foi tomado  
De uma súbita emoção  
Ao constatar assombrado  
Que tudo naquela mesa  
- Garrafa, prato, facão -  
Era ele quem os fazia  
Ele, um humilde operário,

Um operário em construção.  
Olhou em torno: gamela  
Banco, enxerga, caldeirão  
Vidro, parede, janela  
Casa, cidade, nação!  
Tudo, tudo o que existia  
Era ele quem o fazia  
Ele, um humilde operário  
Um operário que sabia  
Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento  
Não sabereis nunca o quanto  
Aquele humilde operário  
Soube naquele momento!  
Naquela casa vazia  
Que ele mesmo levantara  
Um mundo novo nascia  
De que sequer suspeitava.  
O operário emocionado  
Olhou sua própria mão  
Sua rude mão de operário  
De operário em construção  
E olhando bem para ela  
Teve um segundo a  
impressão  
De que não havia no mundo  
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão  
Desse instante solitário  
Que, tal sua construção  
Cresceu também o operário.  
Cresceu em alto e profundo  
Em largo e no coração  
E como tudo que cresce  
Ele não cresceu em vão  
Pois além do que sabia  
- Exercer a profissão -  
O operário adquiriu  
Uma nova dimensão:  
A dimensão da poesia.

E um fato novo se viu  
Que a todos admirava:  
O que o operário dizia  
Outro operário escutava.

E foi assim que o operário  
Do edifício em construção

Que sempre dizia sim  
Começou a dizer não.  
E aprendeu a notar coisas  
A que não dava atenção:

Notou que sua marmita  
Era o prato do patrão  
Que sua cerveja preta  
Era o uísque do patrão  
Que seu macacão de zuarte  
Era o terno do patrão  
Que o casebre onde morava  
Era a mansão do patrão  
Que seus dois pés andarilhos  
Eram as rodas do patrão  
Que a dureza do seu dia  
Era a noite do patrão  
Que sua imensa fadiga  
Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!  
E o operário fez-se forte  
Na sua resolução.  
[...]

Operário em construção –  
Vinicius de Moraes



O poema de Vinicius de Moraes retrata muito bem a vida de um trabalhador, em uma vida miserável, de exploração, este operário tornou-se consciente de sua ação. Ao se enxergar em uma sociedade dividida por classes, onde suas mãos são construtoras de toda a produção e de toda o lucro do patrão, o que o torna forte é sua consciência e capacidade de dizer não. Início aqui as considerações finais de meu trabalho, que nada mais é uma tentativa de expor a realidade concreta do município de Marialva, de forma que atinja a consciência dos professores do município, construtores da Educação, para que eles sejam capazes de dizer não as imposições.

Iniciamos nosso trabalho, com uma inquietação a respeito do processo de implementação da BNCC nos municípios, em especial naqueles com posicionamento crítico. Portanto, a pesquisa objetivou analisar o processo de implementação da política educacional brasileira, no município de Marialva-Pr, no tocante ao que se estabelece o documento normativo da BNCC para Educação Física, a partir das concepções de gestores e professores da área.

Como compreendemos que as posições assumidas pelo município de Marialva-PR frente as determinações da BNCC, são consequências de sua construção histórica, recorreremos a um estudo bibliográfico e documental, na intenção de identificar as bases históricas, políticas e pedagógicas da proposta educacional do município de Marialva-PR, mas também da BNCC em específico da Educação Física no que tange aos conteúdos, estrutura curricular e concepção pedagógica.

Nesse percurso analítico, pudemos perceber que a BNCC, é fruto das transformações produtivas, ideológicas e políticas do mundo. Os seus pressupostos se findam ao movimento político e econômico do Brasil, que no período de pós-ditadura militar, passa por uma forte tendência de modernização sob influência dos discursos neoliberais disseminados pelos organismos internacionais. As potências mundiais, que crescerem principalmente no período de Pós Segunda Guerra Mundial, descreveram um cenário caótico nos países da América Latina e no Brasil, que desencadeou na necessidade de tomar medidas apoiadas sob os documentos internacionais. A partir da década de 90 com o governo de FHC, as medidas educacionais se apoiam para uma privatização, sucateamento da esfera pública e da disseminação de uma educação enquanto mercadoria. Os discursos e concepções educacionais apoiadas sob o neoliberalismo permaneceram até os governos atuais, entretanto em um período de 13 anos, o massacre das privatizações e da redução de políticas sociais, sessaram por um momento e deram um soluço para a classe trabalhadora do Brasil. Mas, o contexto político conturbado, em

especial a partir do golpe de 2015, com a posse de Michel Temer, as medidas neoliberais retomaram com toda força, em aprovações de medidas como a PEC 55, a BNCC, a Reforma do Ensino médio, o projeto Escola sem partido e entre outros.

As concepções educacionais assumidas pelas políticas brasileiras, mostram acompanhar uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), que prevê a educação neoliberal apoiada nos ideais gerencialistas e mercadológicos. Dentre as recentes medidas educacionais, podemos destacar a elaboração da Base Nacional Comum Curricular, que em consonância a AGEE, permaneceu sob a égide neoliberal e os interesses privados. Amparado nos meios legais, constituição de 88 e LDB de 96, que prevê a elaboração de uma base curricular comum para a educação, a BNCC é elaborada, passando por três versões e sendo finalizada em 2017. O seu processo de elaboração conta com a participação de muitos atores políticos, principalmente os envolvidos com empresas privadas. A participação da MBNC expressa a representatividade dos interesses privados neste currículo, que mais para frente seriam os responsáveis por livros didáticos vendidos as escolas, de assessorias pedagógicas sobre a BNCC, além de formações continuadas com relação a este tema. Portanto, o espaço dito “democrático” com articulação entre professores, gestores e políticos, não se fez na realidade. Os seminários e consultorias públicas, não cederam o espaço suficiente para o debate e contribuições dos professores e pesquisadores, o que gerou um documento contraditório com muitas críticas.

Contudo, neste mesmo contexto de ideais neoliberais, ocorre a construção de documentos curriculares no Estado Paraná, com um viés crítico, no governo de Roberto Requião, período de diminuição das privatizações e das políticas sociais, do governo PT no Brasil. Mas, há uma ruptura deste movimento de preocupações sociais e de reduções das privatizações, no estado do Paraná, a partir da eleição de Beto Richa (2011-2014 e 2015-2018). Apesar de seu posicionamento conservador, Beto Richa não se debruçou em interesses educacionais, conseqüentemente, não produziu nenhum documento educacional. O que permitiu a permanências dos municípios em uma linha crítica, considerando o currículo do estado, como esta perspectiva. Por isto, mesmo que os professores de Marialva-PR estejam no mesmo contexto da BNCC, de medidas antidemocráticas e de avanço neoliberal, o posicionamento do município e dos professores se permanece no campo da crítica. Isto porque, a fala dos professores mostrou um espaço democrático de construção de currículo e planejamento, permitindo a elaboração de um currículo dentro da realidade do município. Diferente da elaboração da BNCC, que não se coloca no campo democrático.

Nesse contexto, no qual a BNCC assume um modelo gerencialista, na busca de resultados e desempenhos, os seus pressupostos teórico/filosóficos permeiam perspectivas diferentes como a fenomenologia, o construtivismo e a psicomotricidade. Ao incluir a Educação Física, enquanto área de linguagem, este documento perpassa a fenomenologia, pois considera que esta área é responsável pela linguagem corporal, no conceito de linguagem enquanto interação, em uma valorização das subjetividades humanas envolvidas nesta relação. Assim, a partir desta compreensão o documento prevê dimensões do conhecimento, que se findam também no construtivismo, em uma perspectiva de construção da autonomia do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem, em uma relação de aprendizagem individual sem mediação, resultando na secundarização do ensino. A psicomotricidade tem papel também neste documento, considerando o conhecimento da Educação Física “cultura corporal do movimento” para a Educação, ao assumir este objeto a BNCC focaliza as ações desta área no movimento, não considerando outros aspectos, como história, arte e cultura. De modo geral, a BNCC, visa uma formação unilateral, já que estabelece competências essenciais a serem desenvolvidas pelo indivíduo. Competências estas que atendem as necessidades do mercado de trabalho, desenvolvendo apenas o manejo prático, e deixando de lado o desenvolvimento das outras potencialidades humanas.

Diferente da política para a educação nacional, Marialva, na especificidade do currículo e da concepção pedagógica, mesmo no contexto do neoliberalismo, subsidia-se no materialismo histórico, representado pela Teoria Histórico-Cultural. A compreensão da Educação Física por parte dos professores de Marialva-PR é enquanto conhecimento histórico produzido pelos homens e a ser passado para as gerações futuras por meio da educação. A função do professor no processo de ensino-aprendizagem é primordial nesta concepção, considerando que partem do conhecimento cotidiano dos alunos, para que por meio da mediação, permitam uma sistematização do aluno para o conhecimento científico. O conhecimento da Educação Física não parte da Psicomotricidade, mas da concepção crítico-superadora, determinando como objeto a “cultura corporal”, como conhecimento a ser apreendido nos seus aspectos históricos, técnicos, artísticos e culturais. A formação, portanto, nessa perspectiva é uma formação para a onilateralidade, a formação do sujeito na totalidade de suas capacidades produtivas.

Nesse percurso da análise dos documentos, surgiu o ponto principal desta pesquisa, pois a identificação de fundamentos neoliberais e de uma formação voltada para o trabalho na BNCC, em um olhar preliminar, nos levou a pensar que Marialva-PR e a BNCC poderiam entrar em conflito no processo de implementação dessa política nacional, considerando algumas divergências conceituais. Pautada nessa indagação, é que nossa pesquisa de campo se iniciou,



a necessidade de compreender a realidade de Marialva-PR em sua totalidade, a partir dos professores e dos gestores, nos levou a entrevistas e formações realizadas sobre a BNCC.

A pesquisa de campo, realizada no município de Marialva, consistiu em entrevistas, questionários, observações e participações em estudos formativos com a coordenação responsável pela área e 12 professores de Educação Física. Perante ao contato direto com a equipe pedagógica de Marialva-PR buscamos apreender a concepção de Educação Física dos professores e da coordenação da área; como concebem a Educação Física nas Diretrizes Curriculares do município de Marialva e na BNCC; e, a sua percepção do processo formativo para a implementação dessa nova normativa.

Identificamos que os referidos professores e coordenadora da área da Educação Física, são em sua maioria do sexo feminino e em sua formação continuada, possuem especializações nas áreas educacionais, como Educação Física Escolar, Educação Especial, Educação e Arte, Teoria Histórico-Cultural, Libras e EJA. Mas, há aqueles professores com formações nas áreas da saúde como Psicomotricidade e Fisiologia. A formação dos professores, nos explicaram o posicionamento destes frente a concepção pedagógica, processo de ensino, até mesmo sobre a BNCC. Entretanto, houve unanimidades entre os professores ao discutir o currículo do município, segundo os professores, as “Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Marialva-PR”, foi elaborado a partir do documento curricular de Sarandi-PR, assumindo da mesma forma que este município a concepção Histórico-Cultural como pressuposto teórico do currículo. Ao debater quanto as concepções assumidas por estes professores no processo de ensino, perpassou pelos pressupostos da THC, da fenomenologia e da psicomotricidade, apesar de que grande parte dos professores ao explicarem suas aulas, trouxeram elementos de um linha crítica, afirmando uma preocupação com as apropriações dos conhecimentos científicos e com o desenvolvimento humano do aluno.

Como gesto de apreensão das aproximação dos professores com a BNCC, questionamos estes sobre as suas compreensões, formações e posicionamentos frente a este documento, mas os professores demonstram incompreensões e dúvidas com relação a essa política nacional. Assim, adentramos em um momento de processos formativos junto aos professores e a coordenadora da Educação Física. Este momento nos trouxe discussões do processo de (re) elaboração curricular do município de Marialva-PR, ao estudar a BNCC com os professores, estes se mostraram contrários a concepção implícita no documento, as dimensões do conhecimento e as classificações de algumas unidades temáticas como ginástica e esporte. Mais, do que isto, foram incisivos em afirmar a certeza de manter a concepção pedagógica do município e o processo de ensino do currículo vigente em Marialva-PR.

A partir dos dados obtidos na pesquisa de campo, realizamos uma análise crítica destacamos a origem, a estrutura e a dinâmica do objeto, para que a partir da aparência, pudéssemos chegar à sua essência, em um movimento do real para o ideal. As análises nos permitiram pontuar categorias de tensões e controvérsias de Marialva com relação a BNCC, sendo elas: Pressupostos Teóricos/ filosóficos, formação do sujeito, processo de ensino, conhecimento da Educação Física, conteúdos e pressupostos políticos/ideológicos.

Para além das categorias estabelecidas, a experiência pedagógica dos professores nos mostram um distanciamento da BNCC, o exemplo da aula desenvolvida pelo professor João, sobre a ginástica, nos mostra a preocupação para além das vivências. Os professores, como João descreveram partir da realidade dos alunos, mas para além disto, mediam o conhecimento frente a formação dos conceitos científicos, na valorização do desenvolvimento dos diferentes aspectos. Mesmo, que haja limitações na perspectiva de uma formação omnilateral, já que estamos em uma sociedade capitalista, os professores em sua prática expressam uma avanço, com suas preocupações com o processo de ensino-aprendizagem.

Mas, se a BNCC é um documento normativo, e há determinações obrigatórias, como ocorrerá de fato o processo de implementação, considerando estas diferenças tão marcantes? Os professores preocupados, perguntaram: “podemos ir contra a BNCC?”. Para isto, vimos possíveis caminhos para uma re (elaboração) curricular, que não se perca uma essência crítica. O Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2018), indica aos coordenadores e gestores do município, que o currículo municipal deve ser composto por duas partes: a BNCC (conteúdos e objetivos de aprendizagem) e a parte diversificada. A parte diversificada segundo o Guia consiste no momento de inserir características regionais e locais, entretanto, se resumindo apenas a inserção por exemplo de danças específicas da localidade, brincadeiras ou lutas. Não menciona a possibilidade de modificações dos objetivos, das competências ou de um direcionamento diferente com relação a visão para a educação física. O que dificultou a re (elaboração) de Marialva e tornou o currículo próximo ao que se propõe a BNCC, considerando que até o momento foi organizado apenas o quadro curricular do município. Mas, há saídas para uma permanência da concepção crítica defendida pelo município, o parecer elaborado pelo RS, questionando a possibilidade da elaboração de um currículo próprio, recebe uma resposta, que nos indica os direcionamentos. As possibilidades estão na proposta pedagógica, que determinará a concepção, o processo de ensino e as avaliações a serem realizadas.

De modo geral, o processo de implementação da BNCC, se mostrou um processo controverso e antidemocrático, já que o governo afirmou muitas vezes a participação de

professores em sua elaboração, mas na verdade, a realidade Marialva nos mostra um distanciamento e um desconhecimento do documento, que nada mais é resultado de uma exclusão dos professores, universidades e educadores do processo de elaboração. A implementação é descontextualizada da realidade, no passo que determina obrigatoriedades a serem seguidas pelos municípios, que no caso de Marialva muito se distancia do trabalho desenvolvido até então. Há a imposição de conhecimentos, habilidades e objetivos a serem seguidos, a autonomia e o pacto interfederativo não se coloca na realidade. As obrigatoriedades da BNCC, levaram Marialva-PR a elaborar um currículo, que muito se assemelha a BNCC, mesmo com a vontade de permanecer em uma linha crítica. Mas, mesmo com as imposições, esta pesquisa nos mostrou movimentos de resistência de estados como Ceará, Pernambuco e Paraná, que mantiveram suas concepções.

Não seremos pessimistas, pois há caminhos para resistência e luta por um currículo cujo pressuposto está na THC. A LDB nos garante a autonomia na elaboração da Proposta Pedagógica do município, permitindo a escolha da concepção pedagógica, do processo de ensino e avaliação a ser utilizado pelas escolas e professores deste município. Assim, Marialva-PR enquanto espaço democrático de elaborações curriculares, nestas etapas finais a seguir no ano de 2020, podem discutir e refletir os caminhos para atingir seu objetivo, afirmado por todos os professores de manter a concepção pedagógica crítica do currículo vigente.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ALENCAR, E. S; TEIXEIRA, C. S. M; SILVA, C. S; FERRO, M. G. D; CARVALHO, M. V. C. A epistemologia genética de Jean Piaget. In: CARVALHO, M. V. C; MATOS, K. S. A. L. **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ALMEIDA, E. M. **As pesquisas sobre ginástica no Brasil e as apropriações da teoria histórico-cultural**. Maringá: UEM, 2015. Trabalho apresentado como monografia (UEM).  
ALMEIDA, E. M; MARTINELLI, T. A. P. Apropriações da teoria histórico-cultural na Educação Física. **Pro-Posições**. V. 29, n.3, 2018.

ALMEIDA, L. C. Pós-modernismo, Pós-estruturalismo e nova história: a recusa da razão totalizante. **Pró-posições**, v. 8, n. 23, 1999.

ALVES, Giovanni. A natureza contraditória do Estado capitalista na era na financeirização. **Revista Estudos de Sociologia**. São Paulo, v.4, n. 6, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/757/623>>. Acesso em: 01. Ago. 2018.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e educação: Uma década de intervenção do Banco Mundial nas políticas públicas no Brasil (2000-2010). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, São Paulo. **Anais do XXVI simpósio nacional da ANPUH - Associação Nacional de História**. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657\\_ARQUIVO\\_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300894657_ARQUIVO_artigoNEOLIBERALISMOEEDUCACAO.pdf)>. Acesso em: 01. Ago. 2018.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2005.

ARROYO, MIGUEL GONZÁLEZ. Corpos resistentes produtores de culturas corporais, haverá lugar na Base Nacional Comum. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro/2016.

AVRITZER, L. O pêndulo da democracia no Brasil: Uma análise da crise 2013-2018. **Novos Estud**. São Paulo, v. 37, n. 02, 2018.

AZEVEDO, J. M. L. Implicações da Nova lógica de ação do estado para a educação municipal. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Washington: Banco Mundial, s.d. Disponível em:

<[http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese\\_Exec\\_Summary\\_ESS2020\\_FINAL.pdf](http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf)>. Acesso em: 10. Ago. 2018.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: Examendel banco mundial. Washington: Banco Mundial, 1996. Disponível em:

<<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>> Acesso em: 30 Jul. 2018.

BARBIERI, Aline Fabiane. **Políticas para a educação básica no Brasil a partir dos anos de 1990: a conformação de uma agenda globalmente estruturada para a educação**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

BARBOSA, Luiz Guilherme Camfield. O Governo Lula e a Política Econômica Brasileira: Continuidade ou Ruptura? **Revista Todavia**. Rio grande do Sul, n. 4, 2012.

BARROS, Mariana. **Análise da ‘operação lava jato’ a luz dos conceitos da governança corporativa**. Anais do Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Rio de Janeiro, 2015.

BARROS, Mariana. **Análise da ‘operação lava jato’ a luz dos conceitos da governança corporativa**. Anais do Congresso Nacional de Excelência em Gestão, Rio de Janeiro, 2015.

BERGO, Antonio Carlos. O positivismo: caracteres e influências no Brasil. **Revista Reflexão**. Campinas, SP, n. 25, p. 47-87, 1983.

BERNARDI, L. M; UCZAK, L. H; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada. IN: PERONI, V. M. V; LIMA; P. V; KADER, C. R. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2018. P. 115-123.

BAUMGARTEN, M. Habermas e a Emancipação: Rumo à democracia discursiva? **Caderno de Sociologia**, n. 10, p. 137-178, 1998

BETELLA, Gabriela Kvacck. “O eterno fascismo italiano” e a resistência dos romances de Ignazio Silone, Carlo Levi e Vasco Pratolini. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, 2016.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**, São Paulo: Movimento, 1991.

BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: Uma análise a partir do ciclo de políticas. In: XIII EDUCERE, 2017, Curitiba. **Anais XIII EDUCERE**. Curitiba, 2017, p. 553-559.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, n. 48, 1999.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: Uma introdução**. Vitória: UFES, 1997.

BRACHT, V. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Ministério Da Educação; Conselho Nacional De Secretários Da Educação; União Nacional Dos Dirigentes Municipais De Educação; Fórum Nacional Dos Conselhos Estaduais De Educação; União Nacional Dos Conselhos Municipais De Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular:** orientações para o processo de implementação da BNCC. Brasília, 2018. 75p.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia Estatística.** 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2017. 472p.

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar nº 257.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2016a.

BRASIL. **Proposta de Emenda À constituição nº 241-A.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2016b.

BRASIL. Ministério. **Plano Nacional de Educação 2014-2014.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 404p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. 562p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais.** Brasília, DF, 2001. 253 p.

BRASIL. Parecer nº 06/ 2001 – Processo nº 23001.000396/2000-99. Consulta sobre Currículos do Ensino Fundamental e Médio. **Diário oficial da União,** Brasília, DF, 30 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001.** Brasília: INEP, 2001. 123p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, DF: Edições Câmara, 1996

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. 86p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal?. In: XVIII Encontro Nacional De Economia Da Associação Nacional De Centros De Pós-Graduação Em Economia (ANPEC). **Aula magna no XVIII ANPEC.** Brasília, 1990. Disponível em: <<http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/883/820>>. Acesso em: 01. Ago. 2018.

CAMARGO, M. M. L. **A inconstitucionalidade do *impeachment* por incoerência e inconsistência sistemáticas.** In: CONSED. Portugal, 2017. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/wp-content/uploads/2017/08/Margarida-Lacombe-Camargo-Brasil.pdf>.

CAETANO, M. R; COMERLATTO, L. P. Crise da sociedade capitalista e o esvaziamento da democracia: as reformas em curso no Brasil e a educação como mercadoria. In: AZEVEDO, J. C; REIS, J. T. **Políticas Educacionais no Brasil Pós-golpe.** Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2018. P. 17-40.

CARVALHO, E. G. Política e Gestão da Educação: explorando significado dos termos. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 21, n.41, p.77-96, jan./abr.2016.

CARVALHO, E. J. G. **Políticas Públicas e gestão da educação no Brasil.** Maringá: EDUEM, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Pro-posições.** V. 29, n. 2, 2018.

CASTELANI-FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física: Polêmicas do nosso tempo.** São Paulo: Autores Associados, 1998.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará.** Fortaleza: SEDUC, 2018. 931p.

CERISARA, A. B. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo Histórico-Cultural. **Caderno Cedes.** Campinas, n. 35, p. 65-78, 1995.

CHERRYHOLMES, Cleo H. **Um projeto social para o currículo: perspectivas pós-estruturais.** In: SILVA, Tomaz T. (Org). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

COGGIOLA, Osvaldo. **A Segunda Guerra Mundial: causas, estrutura, consequências.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. **Colonização e Desenvolvimento do Norte do Paraná: Depoimentos sobre a maior obra do gênero realizada por uma empresa privada.** Jussara: CMNP, 1975.

COMTE, A. **Discurso sobre o espírito positivo.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CORREIA, J. L.; STEINKE, R. **Colonização do Norte do Paraná (1925-1960): Apontamentos acerca de seu estudo e da produção de um material didático.** Secretaria de Educação do Estado do Paraná. 2008.

CRISTIANO, M; MARTINS, S. O. **A interação movimentos sociais/educação.** Anais do III Simpósio Lutas Sociais na América Latina, Londrina, 2008.

CROCE, M. L; GOMES, M. T. A Expansão Da Educação Superior e a Valorização de Professores da Educação Básica: O “Pacto Educativo” no Estado do Paraná. In: XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR. 2016, Maringá. **Caderno de Resumos**. Maringá: UEM, 2016.

CRUZ, B. N. C. **O futsal na perspectiva da teoria histórico-cultural: possibilidades pedagógicas e político-educativas**. Maringá: UEM, 2018. Trabalho apresentado como monografia (UEM).

CUNHA, L. A; GOÉS, M. **O Golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.  
CUNHA, L. A. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 127. 2014.

CURY, C. R. J; REIS, M; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

D’ÁVILA, Jorge Luis. Política de formação docente executada pelo terceiro setor: considerações sobre a Fundação Lemann. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2013.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a Existência de uma “cultura educacional Mundial comum” ou localizando uma “agenda Globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.** Campinas, v. 25, n. 87, 2004.

DAOLIO, J. **Educação Física e o Conceito de Cultura**. Campinas, SP: Autores Associado, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Papyrus Editora, 1994.

DAVIES, N. A Política Educacional nos governos do PT: Continuidades ou discontinuidades em relação aos do PSDB?. **Revista HISTEDBR**, n. 67, 2016.

DAVYDOV, V. V. **Tipos de generalización em la enseñanza**. La Habana: Pueblo y Educación, 2013.

DEWEY, John. *The Child and the Curriculum*. Chicago: The University of Chicado Press, 1996.

DIAS, Isabel Simões. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n. 1, 2010.

DIAS, Maria Odila Leite Silva. Revolução Industrial e reformismo social na Inglaterra pré-vitoriana. **Revista de História**, n. 115, p. 47-59, 1983.

DIAS, R. B; GONÇALVES, J. H. R. **Maringá e o norte do Paraná: estudos de história regional**. Maringá: EDUEM, 1999.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas.



**Educação e Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana.** Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, 2001.

EDITORABRASIL. **BNCC de bolso.** [Campos Elísios, São Paulo: Editora do Brasil S.A, 2018]. Disponível em: <https://lojavirtual.editorado brasil.com.br/75531101311-bncc-de-bolso.html>.

FAXINA, Gustavo Laércio. M. **Educação Física e esporte na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural.** Maringá: UEM, 2018. Trabalho apresentado como monografia (UEM).

FERREIRA, L. A. M; NOGUEIRA, F. M. B. Impactos das Políticas Educacionais no Cotidiano das Escolas Públicas: Plano Nacional de Educação. **Arquivo Brasileiro de Educação.** Minas Gerais, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016.

FILHO, D. L. Os imigrantes no Brasil, a transição para o século XX e suas consequências para as relações de trabalho. In: Labor: Memória Viva do TST. **Informativo da Coordenadoria da Gestão Documental e Memória**, ano III – n. 5, maio. 2013.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Editora Scipione, 1994.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade.** São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993. GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década.** PREAL Documento, n. 15, 2000.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Caderno de Pesquisa.** São Paulo, v. 44, n.153, July/Sept. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742014000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742014000300009). Acesso em: 09/04/2018.

GALIANI, Claudemir. **Educação e Democracia em John Dewey.** Maringá: EDUEM, 2009.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERTH, H. H; MILLS, C. W. **Max Weber: Ensaios de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Caderno Cedes**. Campinas, n. 24, p. 65-78, 1991.

GUSMÃO, Jana Borges Buarque. **Qualidade da educação no Brasil: consenso e diversidade de significados**. São Paulo: USP, 2010. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de São Paulo.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **A Caminho da Linguagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

HILGENHEGER, Norbert. Johann Friedrich Herbart. **Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée**. Paris, Unesco: Escritório Internacional de Educação, v. 24, n.1-2, pp. 307-320, 1994.

HOBSBAWN, E. J. **A era das revoluções 1789-1848**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

HÖFLING, Heloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**. Campinas, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 23. Nov. 2018.

IBGE. **Estatística de Marialva**. Base de dados. 2018. Disponível em:  
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/marialva/panorama>>. Acesso em: 5 maio 2018.

IPARDES. **Caderno Estatístico Município de Marialva**. Paraná, 2019. 47p.

IPARDES. **Índice IPARDES do desempenho Municipal – 2016**. Paraná. 2016. 1p.

JACOMELI, M. R. M. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e Escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 39, 2010.

JACOMINI, M. A; PENNA, M. G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Pro-posições**, v. 27, n. 2, 2016.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos

organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 43-62, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a04.pdf>>. Acesso em: 07. Ago. 2018.

KUNZ, E. **Transformações didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. Lei Darcy Ribeiro e Diretrizes para Educação do Banco Mundial para a América Latina.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LENNIN, V. I. **V. I. LENIN**. Vol. 5. Moscow: Progress Publishers, 1902.

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

LESSA, S. Lukács e a ontologia: uma introdução. **Revista Outubro**, v. 5, 2001.

LÖWY, Michael. **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, G. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1981.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

MACHADO, Eliel. Governo Lula, neoliberalismo e lutas sociais. **Lutas Sociais**. N. 21/22, 2009.

MAGALHÃES, C. H. F. **Obstáculos da Pedagogia Histórico-Crítica no cotidiano da escola**. Maringá: Eduem, 2012.

MAINARDES, J; ALFERES, M. A. Sociologia das políticas educacionais: contribuições de Roger Dale. **Atos de Pesquisa em Educação**. Paraná, v. 9, n. 2, 2014.

MAINARDES, J; ALFERES, M. A. Um currículo Nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento. **Currículo sem Fronteiras**. v. 14, n. 1, 2014.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARIALVA. **Secretária de Educação promove Encontro Pedagógico**. Marialva, 2018. Disponível em: <<https://www.marialva.pr.gov.br//index.php?sessao=b054603368vfb0&id=1382149>>. Acesso em: 07. Abr. 2019.

MARIALVA. **Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Marialva – PR**. Marialva: Secretaria da Educação: 2017.

MARIALVA. **Proposta Pedagógica do Município de Marialva**. Marialva: Secretaria da Educação, 2016.

MARIALVA. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015/2024**. Marialva, 2015a. 106p.

MARIALVA. Lei ordinária nº 2005/2015, de 24 de junho de 2015. **Legislador:** coletânea de legislação, Marialva, 2015b.

MARIALVA. Lei complementar nº 104/2010, de 14 de setembro de 2010. **Legislador:** coletânea de legislação, Marialva, 2010.

MARIALVA. Lei ordinária nº 1229/2009, de 03 de abril de 2009. **Legislador:** coletânea de legislação, Marialva, 2009.

MARIALVA. Lei ordinária nº 687/2005, de 13 de julho de 2005. **Legislador:** coletânea de legislação, Marialva, 2005a.

MARIALVA. Lei ordinária nº 703/2005, de 26 de agosto de 2005. **Legislador:** coletânea de legislação, Marialva, 2005b.

MARIALVA. Lei ordinária nº 477/2004, de 02 de abril de 2004. **Legislador:** coletânea de legislação, Marialva, 2004.

MARINGÁ. Lei Complementar nº 1019, de 15 de maio de 2015. **Leis municipais:** coletânea de legislação, Maringá, 2015.

MARINHO, I. P. **Contribuições para a história da Educação Física e dos desportos no Brasil.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

MARSIGLIA, A. C. G; MACHADO, V. O; PINA, L. D. O golpe de estado e a base nacional comum curricular: um novo episódio do esvaziamento curricular das escolas públicas do Brasil. In: SARTÓRIO, L. A. V; LINO, L. A; SOUZA, N. M. P. **Política Educacional e Dilemas do Ensino em Tempos de crise: Juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018. P. 53-87

MARTINELLI, T, A, P; VASCONCELOS, C, M; ALMEIDA, E, M; Concepção pedagógica e curricular para o esporte na Base Nacional Comum Curricular. Rev. **Trama**, v. 14, n. 33, p. 106-117, Ago. 2018.

MARTINELLI, T. A. **A Educação Física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital: divergências teóricas e suas raízes filosóficas.** Maringá: UEM, 2013. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá.

MARTINELLI, T. A. P; ALMEIDA, E. M. Contribuições da concepção vigotskiana de arte para o ensino da cultura corporal. **Psicol. Esc. Educ.** V.21, n.3, 2017.

MARTINELLI, T. A. P; MAGALHÃES, C. H.; MILESKI, K.G; ALMEIDA, E. M. Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência.** v. 28, n. 48, p. 76-95, set. 2016.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MILESKI, Keros Gustavo. Concepções pedagógicas de Educação Física: os conceitos de diferença e inclusão. **Práxis Educativa.** v. 12, n. 2, p. 395- 413, maio/ago. 2017, Ponta Grossa, PR.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** São Paulo: DIFEL, 1984.

- MARX, K. **Contribuições à crítica da Economia Política**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1857.
- MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.
- MARX, K; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 5. Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.
- MATHEUS, Natália de Mesquita. **Uma análise da Política Nacional de Educação segundo Skinner**. São Paulo: PUC/SP, 2010. Dissertação (mestrado em Psicologia Experimental: Análise do comportamento) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MELLO, Rosângela. **A necessidade da Educação Física na escola**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- MENDONÇA, J. M. N. Revisitando a história da imigração e da colonização do Paraná provincial. **Antíteses**. Londrina, v. 8, n. 16, p. 204-226, jul./dez. 2015.
- MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MILIBAND, R. **O Estado na sociedade capitalista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MONTEIRO, I. A; GATI, H. H. A mulher na História da Educação Brasileira: Entraves e avanços de uma época. João Pessoa. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, 2012.
- MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?**. São Paulo: SENAC, 2001.
- MORAES, Ricardo Quartim. A evolução histórica do Estado Liberal ao Estado Democrático de Direito e sua relação com o constitucionalismo dirigente. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, n. 204, 2014.
- MOREIRA, A. F; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOREIRA, L. R; OLIVERIA, M. R. F; SOARES, M. G; ABREU, M. C, P; NOGUEIRA, S. C. Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em Foco. **Motrivivência**. V. 28, n. 48, 2016.
- MOROSINI, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Revista Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2014.
- MOTA, LÚCIO TADEU. Passo Ruim 1868: as estratégias dos Xokleng nas fronteiras de seus territórios do alto rio Itajaí. **Revista Brasileira de História (Impresso)**, v. 75, p. 1-25, 2017.

MOTA, Lúcio Tadeu. A presença indígena no vale do Rio Tibagi/PR no início do século XX. Londrina, **Antíteses**, v. 7, p. 358-391, 2014.

MOTA, Lúcio Tadeu; CARSTEN, A. A. Virotos: espacialização e uso por populações indígenas no Sul do Brasil. *Clio. Série Arqueológica (UFPE)*, v. 28, p. 21-39, 2013.

MOTA, L. T. **Guerras dos Índios Kaingang**: A história épica dos índios Kaingang no Paraná (1769-1924). Maringá: EDUEM, 2008.

NASCIMENTO, C. P. **A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NETO, Afonso Cavaleiro. **A escola como expressão e resposta às exigências dos modelos de produção do capital**. 2006. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P. Introdução ao método da teoria social, 2009. (**Palestra**) Disponível em: <<http://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>>. Acesso em: 28 de maio de 2013.

NORA, D. D.; WALTER, J; BUFFON, E.; RIBAS, J. F. M. Praxiologia motriz, trabalho pedagógico e didática na Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, 1365-1378, out./dez. de 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65268>>. Acesso em: 21/03/2018.

NUNES, L. A. Os investimentos na colonização do norte do Paraná direcionados pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná, e a comercialização das terras. In: **II Congresso Internacional De Política Social E Serviço Social: Desafios Contemporâneos/ III Seminário Nacional De Território E Gestão De Políticas Sociais/ II Congresso De Direito À Cidade E Justiça Ambiental**. Londrina, jul. 2017.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, 2009.

OLIVEIRA, P. C. A. A ética da ação comunicativa em Jürgen Habermas. **Revista Estudos Filosóficos**. Minas Gerais, n. 1, p. 14-22, 2008.

OLIVEIRA, R. P; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito a educação. **Revista Brasileira da Educação**. Rio de Janeiro, n.8, 2005.

OLIVEIRA, D. A. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. In: **23º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED**. Caxambu, 2000.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1997.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. IN: CASTORINA, J. A. ET. AL. **Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1996, p. 51-84.

OLIVEIRA, M. K. O pensamento de Vygotski como fonte de reflexão sobre a educação. **Caderno Cedes**. Campinas, n. 35, p. 9-14, 1995.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, 2009.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OSBORNE, D; GAEBLER, T. **Reinventando o governo: como o espírito empreendedor está transformando o setor público**. 10. Ed. Brasília, MH Comunicações, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018. 1039p.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008. 92p.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990. 209p.

PATRIARCA, H. Parâmetros curriculares nacionais da Educação Física: pontos positivos e negativos. In: **7ª Mostra Acadêmica UNIMEP: Ciência, Tecnologia e Inovação: A universidade e a construção do futuro**. Unimep, 2009.

PEÇANHA, Valéria L. Pedagogia das Competências: A nova diretriz da formação escolar na sociedade capitalista. In: **XII Jornada do Histedbr**. 2014.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeira (1944-2008)**. 2009. 386 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009\\_PEREIRA\\_Joao\\_Marcio\\_Mendes-S.pdf](http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf)>. Acesso em: 08.Ago. 2018.

PEREIRA, M. Z. C; SOUSA, J. L. U. Parte Diversificada dos Currículo da Educação Básica: que política é essa?. **Espaço do currículo**, v. 9, n. 3, 2016.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco**. Recife: SEE, 2018. 266p.

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 21, 2017.

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em

disputa? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PRIORI, A., et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá: Eduem, 2012. A modernização do campo e o êxodo rural. p. 115-127.

REGO, T. C. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Caderno Cedes**. Campinas, n. 35, p. 79-93, 1995.

REGO, T. C. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

RIBAS, J. F. M. **O voleibol e os novos olhares dos jogos esportivos coletivos**. In: RIBAS, J. F. M (Org.). Praxiologia motriz e voleibol: elementos para o trabalho pedagógico. Ijuí: Editora Unijuí, p. 21-56, 2014.

RISSATO, Joicelei Broti; CARVALHO, Marco Antonio Batista. O Currículo escolar e sua possível contribuição para uma educação crítica. **Cadernos PDE**, 2014.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Regulação e Risco na Governança da educação. Gestão dos problemas da Legitimação e Coesão social em educação nos estados competitivos. **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, p. 117-147, n. 15, 2001.

RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens e o componente curricular Educação Física. **Motrivivência**. V. 28, n. 48, 2016.

RUFINO, L. G. B; NETO, S. de S. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 42-60, setembro/2016.

SANDER, Brenno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165. 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2766/2113>>. Acesso em: 08. Ago. 2018.

SANTOS, A. X. M; RODRIGUES, L. C. M. **Profissão Docente no Brasil: Impasses e Políticas Públicas**. In: XVIII ENDIPE. Mato Grosso. 2016.

SANTOS, L. L. C; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, 2016.

SARANDI. **Diretrizes Curriculares para o ensino da Educação Física no município de Sarandi – PR**. Sarandi: Secretaria da Educação: 2009.



SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O vigésimo ano da LDB. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 10, n. 09, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2005.

SHIROMA, E.O.; CAMPO, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, C. G. L; ANDRIEU, B; NÓBREGA, T. P. A Psicocinética de Jean Le Boulch e o conhecimento do corpo na Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v. 24, n. 3, 2018.

SILVA, C. C; A, D; BOCK, R. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a atuação na educação brasileira e na da América Latina**. São Paulo, Ação educativa, 2007.

SILVA, Edilaine Cristina. Teoria do Capital Humano e relação educação e capitalismo. In: **XI Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas – SEPECH**. Londrina, 2016.

SILVA, M. R; PIRES, G. L; PEREIRA, R. S. A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica em tempos de neoconservadorismo e de “neoliberalismo que saiu do armário”; mas também de tempos de resistência: Fora Temer!!!. **Motrivivência**. Santa Catarina, v. 28, n. 48, 2016.

SILVEIRA, L. S. **A dança na Base Nacional Comum Curricular da Educação Física: apontamentos para uma nova perspectiva**. Maringá: UEM, 2018. Trabalho apresentado como monografia (UEM).

SMITH, A. **A riqueza das nações: Investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1996.

SMOLKA, A. L. B. Conhecimento e produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. **Caderno Cedes**. Campinas, n. 35, p. 41-49, 1995.

SMOLKA, A. L. B. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Caderno Cedes**. Campinas, n. 24, p. 51-65, 1991.

SOARES, C. L; TAFFAREL, C. N. Z; VARJAL, E; FILHO, L. C; ESCOBAR, M. O; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 12. ed. Campinas: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUSA, Bertone de Oliveira. Nazismo, Socialismo e as políticas de direita e esquerda na primeira metade do século XX. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v.7, n. 14, 2015.

SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAAE**, v. 32, n. 2, 2016

SOUZA, Rodrigo Augusto; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. Considerações Históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 35, 2009.

SOUZA, Osmar Martins; DOMINGUES, Analéia. O Materialismo-Histórico: uma nova leitura da forma de ser dos homens. In: **Encontro de Produção Científica e Tecnológica – EPCT**. Campo Mourão, 2009.

TABORDA, D. S. **Aproximações teóricas entre a praxiologia motriz e a proposta transformação didático-pedagógica do esporte: por um diálogo da possibilidade**. Dissertação (Mestrado). UFSM. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. RS, 2014. Disponível em:  
<<http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6744/TABORDA%2c%20DOUGLAS%20DO%20S%20SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> . Acesso em: 20/03/2017.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino Crítico-superadora da Educação Física: Nexos e determinações. **Revista Nuances: estudos sobre Educação**. São Paulo, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan/abr. 2016.

TANI, G. MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação Física escolar: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TELLO, C; MAINARDES, J. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neomarxista, pluralista y pos-estructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, V. 20, N. 9, 2012.

TULESKI, S. C. Em defesa de uma leitura histórica da teoria Vigotskiana. In: FACCI, M. G; TULESKI, S. C; BARROCO, S. M. **Escola de Vigotski: Contribuições para a Psicologia e a Educação**. Maringá: Eduem, 2009. P. 35-62.

TULESKI, S. C. **Vygotski: A construção de uma Psicologia Marxista**. Maringá: EDUEM, 2008.

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. **Caderno Cedex**. Campinas, n. 35, p. 29-39, 1995.

UNCME. **Conselhos: Diretrizes – Entendimentos**. 2019.

UNESCO. **Marco de Educação Dakar Educação para Todos: atingindo nossos compromissos coletivos**. Brasília: UNESCO, CONSED, 2001. 70p.

UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão**

**Internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1996.

**UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien.** 1990.

UNIVERSITY OF BRISTOL. **Professor Roger Dale.** 2019. Disponível em: <http://www.bris.ac.uk/education/people/roger-r-dale/index.html>. Acesso em: 16 ago. 2019.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências.** Cabo Verde: Uni-CV, 2013.

VASCONCELOS, Carolina de Moura. **Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino da Educação Física: A ginástica nos anos iniciais do ensino fundamental.** Maringá: EDUEM, 2017. Trabalho apresentado como monografia (UEM).

VASCONCELOS, Ricardo Afonso Ferreira; AMORIM, Mário Lopes. A educação profissional sob a lógica empresarial do neodesenvolvimentismo de Lula e Dilma: o PNE e o PRONATEC. In: **Anais do III Colóquio Nacional.** Natal, 2016.

VIANA, Nildo. Breve Histórico do neoliberalismo. **Revista Enfrentamento.** Goiânia, n. 05, jul./dez, 2008.

VIEIRA, A. O; PEREIRA, B. F. A “nova direita” na corrida presidencial de 2018: o “Mito Bolsonaro” e a (re)ascensão de uma cultura autoritária?. In: **42º encontro nacional de pós-graduação em ciências sociais.** Caxambú, 2018.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, André Lopes da Costa. A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista de Política e Gestão Educacional,** v. 21, n. 1, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

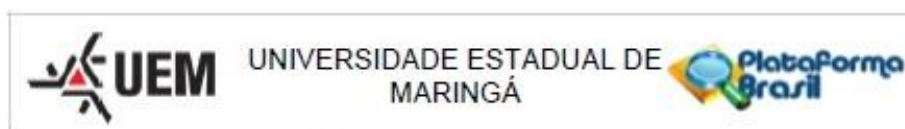
VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WESTBROOK, R. **John Dewey and American democracy.** Ithaca: Cornell University Press, 1991.

ZOTTI, S. A. O currículo no Brasil colônia: proposta de uma educação para a elite. **Práxis Educacional,** v. 2, n. 2, p. 115-140, ago. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/516>. Acesso em: 02 fev. 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E CULTURA CORPORAL

**Pesquisador:** Telma Adriana Pacifico Martineli

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 08921618.8.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCS - Centro de Ciências da Saúde

**Patrocinador Principal:** Universidade Estadual de Maringá

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.300.526

##### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá. A presente pesquisa não comporta intervenção direta no corpo humano, caracterizando-se pela adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, preponderando a aplicação do contido na Resolução 510/2016-CNS.

##### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo desta investigação é analisar as concepções pedagógicas na educação e na educação física, em uma perspectiva histórica, e suas implicações nas políticas educacionais e na prática docente, com vistas a contribuir para a elaboração de programas e projetos educacionais.

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

##### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, a partir de referenciais bibliográficos e documentais da área da educação e da educação física, articuladas à pesquisas de campo, por meio de entrevistas a docentes e gestores educacionais de escolas da Rede Pública de Ensino Fundamental em cidades de pequeno porte da região de Maringá. Procederemos ao exame, estudo e análise de livros clássicos e manuais produzidos e publicados em diferentes momentos

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4597 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copep@uem.br

## APÊNDICE 2 – AUTORIZAÇÃO MUNICÍPIO



# GOVERNO MUNICIPAL DE MARIALVA

## Estado do Paraná

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Jaqueline Guimarães Nabas Ferreira, secretária de educação da cidade de Marialva, RG Nº 8.646.050-5, CPF Nº 043.731.159-74, AUTORIZO Carolina de Moura de Vasconcelos, RG Nº 10.250.254-0, CPF Nº 087.677.419-24, mestranda no Programa de pós-graduação em Educação na Universidade Estadual de Maringá, sob a matrícula Nº 401230; Gustavo Laércio de Sá Faxina, RG Nº 11.003.083-5, CPF Nº 104.845.569-67, graduando no curso de Educação Física na Universidade Estadual de Maringá, sob a matrícula Nº 91230, a realizar entrevistas e observações, com os professores de educação física da rede municipal de Marialva e seus distritos de Aquidaban, Cambuí e Santa Fé, para a realização do Projeto de Pesquisa “Concepções pedagógicas e educação: história, política e cultura corporal” que tem por objetivo primário analisar as concepções pedagógicas na educação e na educação física, em uma perspectiva histórica, e suas implicações nas políticas educacionais e na prática docente, com vistas a contribuir para a elaboração de programas e projetos educacionais.

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS Nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Marialva, 23 de outubro de 2018.

Jaqueline Guimarães Nabas Ferreira  
Secretária Municipal de Educação  
Documento Nº 4652/2017 - Publicado em 02/10/2017

**Paço Municipal: Rua Santa Efigênia, 680 - Caixa Postal 156 - CEP 86990-000**



[www.marialva.pr.gov.br](http://www.marialva.pr.gov.br)



**(44) 3232-8383**

**CNPJ - 76.282.680/0001-45**

**Universidade Estadual de Maringá**  
**Programa de Pós-graduação em Educação**

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**SOBRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO MUNICÍPIO**

**Objetivo:** Analisar os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a prática pedagógica do professor de Educação Física

- 1) Em qual documento você busca os conteúdos a serem ensinados na Educação Física?
- 2) O documento que você utiliza é cedido pelo município?
- 3) Você sabe se é um documento do âmbito nacional, estadual ou municipal?
- 4) Se o documento for cedido pelo município, ele apresenta algumas modificações quanto aos documentos de referência nacional como a BNCC ou a PCN's?

**SOBRE AS FORMAÇÕES DO MUNICÍPIO**

**Objetivo:** Averiguar o processo de formação continuada dos professores de Educação Física.

- 5) O município realizou formações com relação ao currículo a ser utilizado nas aulas?
- 6) Nas formações que você participou, foi discutido o processo pedagógico dos conteúdos determinados no currículo? Se sim, qual foi este processo pedagógico?
- 7) Houve discussões quanto às concepções tomadas na elaboração deste currículo? Quais foram essas?
- 8) Há uma abertura para modificações deste currículo durante o processo de ensino?
- 9) As propostas trazidas nas formações se assemelham ao trabalho que você vem desenvolvendo na escola? Em quais pontos?
- 10) O que você sugere como aperfeiçoamento na formação continuada para atender o currículo proposto?

**SOBRE A CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA**

**Objetivo:** Verificar a relação entre a concepção da proposta pedagógica do município e a prática dos professores em sala de aula.

- 11) Nas suas aulas qual você considera ser o conteúdo da Educação Física?
- 12) Você vê a Educação Física como constituinte de qual área? (Saúde/Linguagens/Biológica.)
- 13) Ao ensinar algum conteúdo da Educação Física, qual o ponto primordial para a compreensão deste? Por que? (Considerar a história de constituição deste conteúdo, apenas a execução prática deste conteúdo ensinado, a vivência deste conteúdo...)
- 14) Ao ensinar você considera as experiências do aluno ou acredita que a aprendizagem ocorre mesmo que não haja estas experiências do cotidiano do aluno?
- 15) Na sua compreensão as capacidades físicas (força, flexibilidade, agilidade.) são

conteúdos da Educação Física?

16) Ao ensinar você acredita que as sensações deste aluno determinam o processo de aprendizagem? Por exemplo: Ao ensinar uma modalidade deixar a criança vivenciar por si só ou direcionar esta aprendizagem.

## POLÍTICA EDUCACIONAL ATUAL

**Objetivo:** Analisar a inserção da BNCC e o processo de adaptação dos professores a esta nova proposta curricular.

17) A elaboração curricular do governo mais recente é a BNCC. O município já realizou alguma formação com relação a este currículo?

18) Se já realizada a formação, você percebe que a proposta do documento se aproxima do currículo utilizado no município até o momento? Quais as semelhanças e diferenças?

19) Nesta proposta curricular, você precisará mudar os caminhos tomados no processo de ensino aprendizagem? (A forma de organizar a aula, de avaliar e até mesmo os conteúdos da Educação Física)

20) O que você entende por *Lutas*? Quais elementos das *Lutas* você compreende que as constitui como conteúdo da Educação Física?

21) O que você entende por *Esportes*? Quais elementos dos *Esportes* você compreende que os constitui como conteúdo da Educação Física?

22) O que você entende por *Jogos e Brincadeiras*? Quais elementos do *Jogos e Brincadeiras* você compreende que o constitui como conteúdo da Educação Física?

23) O que você entende por *Ginástica*? Quais elementos da *Ginástica* você compreende que a constitui como conteúdo da Educação Física?

24) Você considera as *Práticas corporais de aventura* como conteúdo da Educação Física Escolar?

25) O que você entende por *Dança*? Quais os elementos da *Dança* você compreende que a constitui como conteúdo da Educação Física?

26) Como você analisa a organização curricular de cada conteúdo representada na

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
<b>Ginásticas</b>	Ginástica geral	Ginástica geral
<b>Danças</b>	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
<b>Lutas</b>		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
<b>Práticas corporais de aventura</b>		

BNCC?

APÊNDICE 4 – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (COORDENADORA)

**Universidade Estadual de Maringá  
Programa de Pós-graduação em Educação**

**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA**

**SOBRE OS DOCUMENTOS NORTEADORES DO MUNICÍPIO**

**Objetivo:** Identificar o processo de elaboração da proposta pedagógica do município

- 1) Como foi o processo de elaboração da proposta pedagógica do município?
- 2) Quais as diretrizes curriculares que orientaram a elaboração do documento vigente do município?
- 3) Qual a concepção pedagógica que orientou a elaboração da proposta do município? Porque adotou-se esta concepção?

**SOBRE A BNCC**

**Objetivo:** Analisar a aproximação do município com a BNCC

- 4) Já houve no município algum interesse e condições em estudar a BNCC?
- 5) Como você avalia a BNCC:

<b>ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</b>
-------------------------------

A forma de distribuir os conteúdos nos anos escolares.
--

- 6) Há algum planejamento para a adequação do currículo às diretrizes da BNCC no município?



UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	3º AO 5º ANO
<b>Brincadeiras e jogos</b>	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
<b>Esportes</b>	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
<b>Ginásticas</b>	Ginástica geral	Ginástica geral
<b>Danças</b>	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
<b>Lutas</b>		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
<b>Práticas corporais de aventura</b>		

**CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA**

<b>ÁREA</b>
Inclusão na Área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa.
<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>
A divisão dos conteúdos em Jogos e Brincadeiras; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; Práticas corporais de aventura.
<b>DIMENSÕES DO CONHECIMENTO</b>
Ao aprender as unidades temáticas, os alunos desenvolvem lógicas intrínsecas, que a BNCC divide em 8 dimensões: Experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão; protagonismo voluntário.
<b>COMPETÊNCIAS</b>
A BNCC apresenta competências a serem desenvolvidas na Educação Física.
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.</li> <li>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.</li> <li>3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.</li> <li>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.</li> <li>5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.</li> <li>6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.</li> <li>7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.</li> <li>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.</li> <li>9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.</li> <li>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.</li> </ol>

## APÊNDICE 5 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa: Concepções pedagógicas e educação: história, política e cultura corporal, que faz parte do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, é coordenado pela professora Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli e conta com o envolvimento dos pesquisadores: Carolina de Moura de Vasconcelos, Eliane Maria de Almeida, Gilson Firmino de Góes, Gustavo Laercio de Sá Faxina, Laura Silvério Silveira e Bruno Cerine da Cruz. O objetivo da pesquisa é analisar as concepções pedagógicas na educação e na Educação Física, em uma perspectiva histórica, e suas implicações nas políticas educacionais e na prática docente, com vistas a contribuir para a elaboração de programas e projetos educacionais. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: participação em uma entrevista que ocorrerá de acordo com a sua disponibilidade e no local a ser combinado, além disto poderá ocorrer a observação de uma de suas aulas de Educação Física sem que haja qualquer interferência no decorrer da mesma.

Não serão aceitos riscos inaceitáveis, porém poderá ocorrer: constrangimento por alguma pergunta dos questionários aplicados e entrevistas, no entanto o participante terá liberdade total para não responder qualquer questão. Além disso, o professor pode não se sentir confortável em momento de observação de suas aulas, porém este terá a liberdade de não permitir a observação.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os benefícios esperados são auxiliar os professores na elaboração de suas aulas de Educação Física de modo que os alunos desenvolvam-se ao final de cada ano escolar, bem como concluam os estudos com uma gama de conhecimentos relativos à cultura corporal que permitam aos alunos a prática, à apreciação e à criação de diferentes atividades físicas e corporais. Além disso, proporcionará a discussão sobre a configuração das concepções pedagógicas nas práticas docente na atualidade, bem como poderão contribuir na elaboração de propostas educacionais e curriculares.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, podemos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela professora Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli.

\_\_\_\_\_  
Data:.....

(Assinatura do participante)

Eu, \_\_\_\_\_  
declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

\_\_\_\_\_  
Data:.....

(Assinatura do pesquisador)

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Carolina M. Vasconcelos: (44) 99858-0178 <a href="mailto:carolvasconcelos.uem@gmail.com">carolvasconcelos.uem@gmail.com</a>	Gustavo L. de Sá Faxina: (44) 99959-5143 gust.ldsfg@gmail.com
Eliane Almeida: (44) 98810-5259 <a href="mailto:elianemarialmeida@hotmail.com">elianemarialmeida@hotmail.com</a>	Laura S. Silveira: (44) 99955-4079 ls_silveira@outlook.com
Gilson F. Góes: (44) 99142-5969 <a href="mailto:gilson.goes@hotmail.com">gilson.goes@hotmail.com</a>	Telma A. P. Martineli: (44) 9917-2763 tapmartineli@uem.br

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Fone: (44) 3011-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

## APÊNDICE 6 – QUESTIONÁRIO

**Universidade Estadual de Maringá**  
**Programa de Pós-graduação em Educação**

### AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO SOBRE A BNCC – EDUCAÇÃO FÍSICA

1. A formação ampliou a sua compreensão sobre as dimensões do conhecimento propostas para a Educação Física na BNCC?

Sim     Não

2. Após a formação, você concorda com as dimensões do conhecimento propostas para a Educação Física na BNCC?

Sim     Não

Justifique:

---

---

3. A formação ampliou a sua compreensão sobre as competências a serem formadas pelos alunos por meio do ensino da Educação Física, indicadas na BNCC?

Sim     Não

4. Após a formação, você concorda com as competências a serem formadas pelos alunos por meio do ensino da Educação Física, indicadas na BNCC?

Sim     Não

Justifique:

---

---

5. A formação ampliou a sua compreensão sobre a estrutura e organização curricular das práticas corporais da Educação Física na BNCC?

Sim     Não

6. Após a formação, você concorda com a estrutura e organização curricular das práticas corporais da Educação Física na BNCC?

Sim     Não

Justifique:

---

---

7. A formação ampliou o seu conhecimento sobre a concepção pedagógica que norteia o documento da Educação Física na BNCC?

Sim     Não

8. Após a formação, você concorda com a concepção pedagógica que norteia o documento da Educação Física na BNCC?

Sim     Não

Justifique:

---

---

9. A formação ampliou a sua compreensão sobre a Educação Física estar inserida na área de Linguagens?

Sim  Não

10. Após a formação, você concorda com a inserção da Educação Física na área de Linguagens?

Sim  Não

Justifique:

---

---

11. Após a formação, você concorda com os objetivos de aprendizagem determinados para a Educação infantil, no campo de experiência: corpo, gestos e movimentos?

Sim  Não

Justifique:

---

---

12. Após a formação, você concorda com as práticas corporais que compõe as unidades temáticas do currículo da Educação Física

Sim  Não

Justifique:

---

---

13. Na sua avaliação, a concepção pedagógica e curricular apresentada na BNCC se aproxima ou se distancia da proposta para a Educação Física vigente até então no Município de Marialva?

Sim  Não

Justifique:

---

---

Avalie a BNCC para a Educação Física, de forma geral.

---

---

Qual a sua avaliação sobre esta formação inicial sobre a BNCC – Educação Física?

Ruim

Regular

Bom

Muito bom

Excelente

## APÊNDICE 7 – ENCONTRO FORMATIVO I

<b>DIÁRIO DE CAMPO FORMAÇÃO 01</b>
CONTEÚDO: Política Educacional Brasileira e a Base Nacional Comum Curricular: Repercussões na Política municipal
TEMPO: 2 horas
DATA: 09/05/2019
<b>DESCRIÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>Os objetivos foram alcançados? Em quais aspectos?</li></ul> <p>Os objetivos foram alcançados. Os professores questionaram e refletiram a organização curricular para a Educação Física na BNCC, relacionando com sua prática e sua concepção pedagógica. Além disto, expressaram a compreensão do conhecimento da Educação Física, objeto do conhecimento, das unidades temáticas, dimensões do conhecimento, das competências e suas distribuições no decorrer do ano.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>A formação ocorreu conforme planejado? O que ocorreu e o que não ocorreu? Por quê?</li></ul> <p>Ocorreu conforme planejado. O tempo foi suficiente para discutir os tópicos referentes a BNCC. Os professores participaram e se interessaram por este processo formativo, fizeram muitas perguntas e afirmações com relação a BNCC. Entretanto, mesmo com o interesse pela formação, ao final muitos não responderam o questionário de levantamento dos conhecimentos apreendidos neste momento.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>Os professores compreenderam o processo de elaboração e as instituições envolvidas na estruturação da BNCC? Houve questionamentos? Quais?</li></ul> <p>Os professores compreenderam e questionaram se as instituições envolvidas na elaboração da BNCC, eram as mesmas que se envolveram na elaboração de documentos curriculares anteriores, como do governo PT.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>Com relação aos fundamentos e pressupostos da Educação Física, os professores compreenderam? Discutiram o conhecimento da Educação Física, objeto do conhecimento, as unidades temáticas, dimensões do conhecimento e competências? Em quais pontos?</li></ul> <p>Os professores demonstraram compreender os fundamentos da Educação Física na BNCC, e discordaram em muitos pontos do documento. Com relação a <b>concepção</b>, alguns professores identificaram, que por ser um documento elaborado por um conjunto de professores, como nos PCN's ainda carrega uma miscelânea de perspectivas. Ao observar as <b>dimensões do conhecimento</b>, muitos perguntaram o papel do professor neste processo, pois ao analisar a dimensão experimentação e todas as outras até chegar em uso e apropriação, demonstra uma contradição, em que um documento que prevê uma falta de direcionamento do professor não levaria a uma apropriação do conhecimento ensinado. Os professores afirmaram que essa organização do ensino não está dentro da</p>

realidade, já que os alunos não tem condições de realizar o que está previsto na BNCC.

- Houve questionamentos com relação a organização curricular? Debateram os conteúdos propostos? As classificações dos conteúdos? O que foi discutido?

Ao observar os conteúdos propostos, vários questionamentos e afirmações surgiram durante a formação. A preocupação de muitos conteúdos para pouco tempo de aula foi um dos pontos de discussão, além deste, a afirmação de que há uma esportivização do ensino a partir deste documentos, pois em muitos momentos se deixa de lado a criticidade do aluno e se preocupa com um ensino do esporte.

- Os professores questionaram ou apoiaram a inserção da Educação Física na área de Linguagem? Quais foram as discussões?

As discussões quanto a área da Educação Física, não foi destaque durante a formação. Os professores só se perguntaram se foi uma mudança proposital com algum interesse oculto do documento.

- Quais as dificuldades encontradas durante a formação? Cite exemplos.

Durante a formação, a dificuldade encontrada foi em expor os fundamentos, estrutura e organização da BNCC sem que misturasse com as perspectivas da prefeitura. Em, muitos momentos os professores não conseguiram olhar para o documento e analisa-lo tal como ele é. Por isto, ao final, foi discutido junto aos professores, as semelhanças e diferenças da BNCC com a perspectiva do município. Apontaram que o processo de mediação é necessário ao processo de ensino e que talvez as dimensões do conhecimento da BNCC, não se enquadrariam em uma aula na perspectiva da prefeitura.

- Quais os comportamentos e atitudes incomuns estiveram presentes no decorrer da formação? Cite exemplos.

Não houveram atitudes ou comportamentos incomuns durante a formação, os professores presentes neste momento, se mostraram alinhados a uma perspectiva pedagógica, o que levou a uma concordância ao debater o documento.

- Outras situações observadas durante a formação...

Após debater e refletir sobre a BNCC, um dos professores chegou a seguinte pergunta: “Podemos ir contra a BNCC?”. Esta pergunta surge em um momento de reflexão sobre as diferenças da BNCC com a concepção da Educação Física no município. A preocupação dos professores, torna-se, como reestruturar o documento seguindo a perspectiva histórico-cultural atendendo as obrigatoriedades da BNCC.

## APÊNDICE 8 – ENCONTRO FORMATIVO II

<b>DIÁRIO DE CAMPO FORMAÇÃO 02</b>	
CONTEÚDO:	A dança na BNCC
TEMPO:	2 horas
DATA:	13/06/2019
<b>DESCRIÇÃO</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>Os objetivos foram alcançados? Em quais aspectos?</li></ul>	<p>Os objetivos foram alcançados. Os professores refletiram muito sobre sua prática pedagógica, utilizando as informações trazidas para sua realidade, Entretanto, os professores discutiram pouco sobre como a dança aparece dentro da BNCC.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>A formação ocorreu conforme planejado? O que ocorreu e o que não ocorreu? Por quê?</li></ul>	<p>Ocorreu conforme planejado. O tempo foi suficiente para discutir a Dança na BNCC e uma proposta pedagógica da dança dentro da THC. Os professores participaram e se interessaram por este processo formativo, fizeram muitas perguntas e afirmações com relação a dança. Entretanto, pouco debateram e discutiram sobre a concepção de dança presente na BNCC.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>Os professores compreenderam a organização curricular da dança na BNCC? Em quais pontos?</li></ul>	<p>Compreenderam a organização curriculares, e identificaram que no documento a dança aparece desde os primeiros anos. Entretanto, questionaram a falta de trabalhar os elementos constituintes da dança, necessários ao processo de ensino. Muitos professores sentiram a necessidade de trabalhar com o ritmo, com os tipos variados de músicas antes de trabalhar danças específicas.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>Com relação aos fundamentos e pressupostos da dança, os professores compreenderam? Discutiram os objetos do conhecimento, as habilidades e definição da dança na BNCC? Em quais pontos?</li></ul>	<p>Os professores demonstraram compreender os fundamentos da Dança na BNCC, e discordaram em muitos pontos do documento. Com relação aos <b>objetos do conhecimento</b>, alguns professores identificaram, que trabalha com danças específicas desde cedo, o que é um processo complexo, já que a criança não tem apropriação de ritmo, de deslocamento no espaço, de intensidade e energia envolvidas em todos os tipos de dança. Ao observar as <b>habilidades</b>, os professores identificaram uma contradição, já que ao definir a dança e as competências a serem desenvolvidas o documento valoriza as questões históricas, mas ao trazer as habilidade a construção histórica das danças não são mencionadas.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>Quais as dificuldades encontradas durante a formação? Cite exemplos.</li></ul>	<p>Durante a formação, a dificuldade encontrada foi em trazer a discussão para BNCC, já que os professores estavam preocupados em como trabalhar este</p>



conteúdo na organização curricular já existente. Entretanto, os professores começaram a fazer as relações identificando o que faltaria ser trabalhado se levasse em consideração o currículo da BNCC.

- Quais os comportamentos e atitudes incomuns estiveram presentes no decorrer da formação? Cite exemplos.

Não houveram atitudes ou comportamentos incomuns durante a formação, os professores presentes neste momento, se mostraram alinhados a uma perspectiva pedagógica, o que levou a uma concordância ao debater o documento.

- Outras situações observadas durante a formação...

## APÊNDICE 9 – ENCONTRO FORMATIVO III

<b>DIÁRIO DE CAMPO FORMAÇÃO 03</b>
CONTEÚDO: O esporte na BNCC
TEMPO: 2 horas
DATA: 29/08/2019
<b>DESCRIÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>Os objetivos foram alcançados? Em quais aspectos?  Os objetivos foram alcançados. Os professores compreenderam o esporte na BNCC e sanaram grande parte de suas dúvidas, principalmente, com relação a classificação do esporte neste documento. Além disto, a contraposição do esporte na BNCC e o esporte na THC, foi debatido e atingiu o previsto para a formação.</li><li>A formação ocorreu conforme planejado? O que ocorreu e o que não ocorreu? Por quê?  Devido ao tempo restrito, a parte final da formação não pode ser realizada, que foi o momento de apresentar uma possibilidade de prática pedagógica fundamentada na THC. Entretanto, a retomada dos pressupostos e fundamentos da Educação Física na BNCC foi realizada, bem como a definição do esporte e apresentação da sua organização curricular, expondo as diferenças e semelhanças da THC e da concepção da Base.</li><li>Os professores compreenderam a organização curricular do esporte na BNCC? Em quais pontos?  Compreenderam a organização curricular do esporte neste documento e identificaram que a classificação apresentada se diferencia do currículo utilizado no município. As discussões foram muito fortes com relação as contradições encontrada nesta classificação e como cada esporte se encaixa em várias categorias, o que dificultaria na compreensão e apropriação deste conteúdo.</li><li>Com relação aos fundamentos e pressupostos do esporte, os professores compreenderam? Discutiram os objetos do conhecimento, as habilidades e definição do esporte na BNCC? Em quais pontos?  Os professores demonstraram compreender os fundamentos do esporte, entretanto não debateram especificamente as habilidade e objetos do conhecimentos do esporte. Suas discussões permearam a definição e classificação deste conteúdo.</li><li>Quais as dificuldades encontradas durante a formação? Cite exemplos.  Durante a formação, a dificuldade encontrada foi em compreender como trabalhar com o esporte no município de forma que os alunos compreendam e que supra a realidade das escolas, dentro dos moldes da BNCC.</li><li>Quais os comportamentos e atitudes incomuns estiveram presentes no decorrer da formação? Cite exemplos.</li></ul>

Não houveram atitudes ou comportamentos incomuns durante a formação, os professores presentes neste momento, se mostraram alinhados a uma perspectiva pedagógica, o que levou a uma concordância ao debater o documento.  
Outras situações observadas durante a formação...