



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO**

JOSÉ RINALDO DA SILVA FILHO

**A BNCC E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE
PERNAMBUCO: ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO**

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JOSÉ RINALDO DA SILVA FILHO

**A BNCC E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE
PERNAMBUCO: ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Marco Antônio Fidalgo Amorim

Coorientador: Prof. Luís Felipe da Silva

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2022

Catalogação na Fonte
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFPE. Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecário Ana Ligia F. dos Santos, CRB-4/2005

S586b Silva Filho, José Rinaldo da.

A BNCC e o currículo de educação física do Estado de Pernambuco: análise das implicações das competências socioemocionais propostas para o ensino médio/ José Rinaldo da Silva Filho. - Vitória de Santo Antão, 2022.

46 f.

Orientador: Marco Antônio Fidalgo Amorim.

Coorientador: Luís Felipe da Silva.

TCC (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física, 2022.

Inclui referências.

1. Educação Física Escolar. 2. Ensino Fundamental e Médio. 3. Pernambuco. I. Amorim, Marco Antônio Fidalgo (Orientador). II. Silva, Luís Felipe da (Coorientador). III. Título.

796.083 CDD (23. ed.)

BIBCAV/UFPE - 102/2022

JOSÉ RINALDO DA SILVA FILHO

**A BNCC E O CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ESTADO DE
PERNAMBUCO: ANÁLISE DAS IMPLICAÇÕES DAS COMPETÊNCIAS
SOCIOEMOCIONAIS PROPOSTAS PARA O ENSINO MÉDIO**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Aprovado em: 18/ 05 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Marco Antônio Fidalgo Amorim (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Fábio Raí Bernardo Hentringer (Examinador 2)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Ma. Thamyryrs Fernanda Cândido de Lima Nascimento (Examinador 3)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Deus que me deu o privilégio de poder estudar e me deu forças pra seguir até aqui.

Em especial à minha mãe, que sempre priorizou os estudos e durante minha vida toda lutou pra garantir que eu tivesse acesso ao que ela sempre sonhou em ter. Que nas vezes em que pensei em parar, me incentivou a nunca desistir. Fez o possível e o impossível pela minha graduação. E não é só a pessoa que me deu a vida, mas a que deu a sua vida por mim!

Ao meu pai, que sempre lutou para nunca deixar faltar comida em casa e possibilitou meu acesso à educação.

Ao meu orientador, professor, camarada e amigo Marco Fidalgo, por ter me garantido o acesso à educação de qualidade. Por todos os ensinamentos, noites sem dormir, puxões de orelha, conselhos e por ter acreditado durante as fases que nem eu acreditava mais em mim. Ao senhor, minha eterna admiração e gratidão!

Ao meu coorientador, Luís Felipe, muito obrigado pelo seu tempo, dedicação, amizade, pelas vezes que me cedeu até a sua própria casa, comida, café para estudarmos, por me ter feito acreditar em mim mesmo, por ter me estimulado a estudar e chegar até aqui.

Ao CoRE que é minha segunda família e que para além da formação, me possibilitou durante todos esses anos construir amizades que levarei para o resto da vida. Em especial ao meu irmão e camarada Fábio Raí que me ensinou o sentido de coletividade ombreando comigo em todos os momentos/fases. Aos mais antigos do grupo: Felipe, Hugo, Renan, Rafael, Thamyrys e a todos que vieram antes de mim, por terem ajudado na construção deste grupo o qual sem ele eu não teria chegado até aqui.

Aos mais novos: Luiz, Paulo, Larissa e Carlos, os quais herdam a tarefa de dar continuidade a esse grupo. Os agradeço por todos os momentos, reuniões e aprendizados compartilhados.

Ao Afronte e Resistência, movimentos que militei durante a graduação e ampliaram na prática a minha consciência política. Em especial ao professor Renato Saldanha, as(os) camaradas Fernando, Elimar, Beatriz, Deivid, Suellen, Vitor, Carlinhos, Artur, pelas infinitas reuniões e por todos os momentos compartilhados. Minha saudação a todos que passaram, aos que chegaram e aos que ainda virão.

Aos meus amigos de turma, em especial aos que convivi diariamente estreitando laços para além da sala de aula: Kleber, Milena, Lucas, Vinicius, Yailla, Caio, Victtor Brayner, Viktor Cavalcanti, Bruno e Natally. Com vocês a caminhada se tornou mais leve.

Por fim, a todos os meus familiares e amigos que contribuíram de forma direta ou indireta na minha formação profissional/política/humana.

A vocês, meus eternos e sinceros agradecimentos!

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as implicações das competências socioemocionais da BNCC no currículo da Educação Física do Ensino Médio. Pondera o fato de historicamente neste nível da educação básica predominar uma formação voltada aos interesses do mercado de trabalho, e após sucessivas reformas neoliberais desde a década de 90, a Educação Física por um lado passar a ser considerada componente curricular obrigatório, contudo, seu currículo reduzir o problema central dessa grande área do conhecimento e passar a reproduzir os interesses ideológicos da classe social dominante. Esta pesquisa teve como pergunta condutora “Quais as implicações das competências socioemocionais no currículo da Educação Física no contexto de pós implementação da BNCC e de perda da sua obrigatoriedade pela Reforma do Ensino Médio?”. Para responder essa pergunta, partimos dos achados de alguns referenciais teóricos que analisam as políticas educacionais neoliberais e buscam nelas compreender sua estrutura e dinâmica dentro do atual estágio do modo de produção capitalista, até o documento do organizador curricular do estado de Pernambuco após a implementação da Reforma do Ensino Médio. Para além das aparências do discurso de autonomia da pedagogia das competências presente na Base Nacional, foi constatado a ênfase que é dada às competências socioemocionais como forma de atender às exigências neoliberais para a educação. O documento analisado revela o esvaziamento do currículo da Educação Física, subordinando os conhecimentos científicos da área aos interesses das competências da BNCC. Foram elas que determinaram o que entrou e o que saiu dos currículos da área. Nesse sentido, concluímos que essas competências socioemocionais no currículo da Educação Física não visam apenas formar corpos saudáveis, ágeis e disciplinados para atender às exigências da sociedade capitalista, mas intensificar a adaptação dos estudantes às crises e contradições do sistema, oferecendo o empreendedorismo de desespero que utiliza como palavras-chave “autonomia, empatia, resiliência, autogestão, tolerância ao estresse, imaginação criativa e etc.” que enfatizam comportamentais dos estudantes. Sendo assim, na Educação Física, essas contrarreformas, com o recuo da teoria no trato com o conhecimento, garantirão a construção de sujeitos e corpos, mesmo que belos, alienados, dóceis, silenciados, a-históricos e meros consumidores de práticas corporais, enfim, sujeitos neoliberais empreendedores.

Palavras-chave: BNCC; competências; educação física; Pernambuco.

ABSTRACT

The purpose research aimed to analyze the socio-emotional skills implication's of BNCC at physical education curriculum on high school. Considering the fact of historically on this basic education standard prevalent a formation come up with the job market interest, and behind successive neoliberal reforms since the decade of 90, the physical education became required curricular component, however, the curriculum reduce the central problem of these huge knowledge area and become to breed the ideological interest of the ruling social class. This research had as leading question "Which the implication of socio-emotional skills at the physical education's curriculum at post BNCC implementation of context and the loss of the required for the high school remodeling?". For answer this request, shared the contribution of theoretical framework then analyze the neoliberal educational politics and search understand the mold and the dynamic on the current stage of the capitalist mode's production, until the curriculum organizer document of Pernambuco after the high school remodeling. For beyond the discuss appearance of competence's pedagogy actual national base, it was found the emphasis gave to the socio-emotional skills as a way to comply with neoliberal requirements to education. The analyzed document reveals the physical education curriculum emptying, subordinating the scientific knowledge to the BNCC's competences interests. Thus, reckon then these socio-emotional skills at physical education curriculum don't aimed just constitute health bodies, agile and disciplined to attend the capitalist society demands, but intensify the students adaptation to the system crises and contradictions, offering entrepreneurship of despair then use as keyword "autonomy, empathy, resilience, self-management, stress tolerance, creative imagination, etc." then emphasis the student's bodily characteristics. Therefore, on physical education, these counter-reforms, with the retreat of theory with the knowledge will guarantee the construction of subjects and bodies, even if beautiful, alienated, docile, silenced, a-historical mere consumers of bodily practices, in short, enterprising neoliberal subjects.

Keywords: BNCC; competence; physical education; Pernambuco.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	13
2.1 O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR ENQUANTO UM ESPAÇO DE DISPUTAS IDEOLÓGICAS	13
2.2 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	18
2.3 O PROBLEMA DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO NOVO ENSINO MÉDIO	20
3 OBJETIVOS	26
4 METODOLOGIA.....	27
5 RESULTADOS	29
5.1 ANÁLISE DO CURRÍCULO DO ESTADO DE PERNAMBUCO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO	29
5.2 IMPLICAÇÕES DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA APÓS IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC	40
6 CONLUSÃO	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz parte de um Plano Nacional da Educação (PNE), que foi sancionado no ano de 2014 pela presidente Dilma Rousseff e almejado para que de forma gradual, até o ano de 2024, fosse totalmente implementado. Um dos argumentos destacados para a criação do PNE era o da necessidade de se construir uma educação pública de qualidade no Brasil. Para atingir esse objetivo, acreditava-se que era preciso criar um plano nacional de educação, onde, através de algumas reformas na educação pública do país, fosse construída a almejada educação de qualidade. Dentre essas reformas, destacam-se as: Reforma do Ensino Médio; BNCC para a educação básica; Base Nacional Comum de Formação de Professores e etc.

Por fazer parte do PNE, a BNCC tem uma grande relação com a Reforma do Ensino Médio que determinava, dentre algumas de suas principais medidas, a elaboração dos itinerários formativos. Para entender melhor a questão da Base Nacional, primeiro foi necessário entender esse Novo Ensino Médio e responder as seguintes questões: o que são os Itinerários Formativos? O que eles propõem? Como se relacionam com a BNCC?

O portal do Ministério da Educação (MEC) aponta que houve uma mudança na estrutura do ensino médio determinada pela Lei nº 13.415/2017 a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa nova lei determinou que até o ano de 2020 deveria ser ampliado o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais e definiu uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Os itinerários formativos são as áreas do conhecimento, disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho que os alunos do ensino médio poderão escolher cursar. Segundo os referenciais teóricos para a elaboração dos itinerários formativos, documento preparado pelo Ministério da Educação para orientar as redes de ensino e as escolas públicas e privadas, deverão atingir quatro objetivos: aprofundar e ampliar as aprendizagens relacionadas às competências gerais da Educação Básica, das áreas do conhecimento e/ou a formação técnica e profissional; consolidar a formação integral dos estudantes desenvolvendo a autonomia necessária para que eles realizem seus projetos de vida; promover a incorporação de valores universais como ética,

liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; por fim, os itinerários formativos visam desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações: na escola, no trabalho e/ou na vida.

Quanto às áreas do conhecimento, os itinerários formativos oferecem uma possibilidade para os alunos optarem por ampliar o conhecimento nas áreas que eles mais se identificam, escolhendo participar de disciplinas da área de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza ou Ciências Humanas e Sociais. Já os itinerários de formação técnica e profissional terão o papel de promover a qualificação dos estudantes para o mundo do trabalho. Seja, por meio de cursos técnicos de nível médio, ou por meio da oferta de um ou mais cursos de formação inicial e continuada.

Para Motta e Frigotto (2017), a reforma do Ensino Médio faz parte de um projeto político de educação evidenciado nas sucessivas reformas realizadas historicamente com o objetivo de perpetuar o capitalismo dependente nos países periféricos.

De acordo com o MEC, “A BNCC pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica”, para atingir esse objetivo ela é um documento de caráter normativo que serve para nortear as instituições educacionais, os estados e municípios na construção dos currículos da Educação Básica, determinando os “conhecimentos essenciais”; as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa escolar.

Sobre a determinação do MEC em obrigar as escolas a aderirem as exigências da Base Nacional, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), lançou em 2018 uma nota pública que debatia sobre a proposta da BNCC para o Ensino Médio, onde destacou que:

[...] quanto ao desenvolvimento de competências ou da definição das chamadas aprendizagens essenciais, mais uma vez reificam o currículo tornando-o um documento escriturístico que age como instrumento de controle e desvalorização do trabalho docente, que desconsidera o chão das escolas e inviabiliza a própria afirmação de que os currículos seriam diversos (p.11) e as juventudes autônomas e que “criem novas formas de existir” (BRASIL, 2018, p. 14).

Freitas (2017), expõe os riscos da BNCC dizendo que ela “congela padrões de conteúdo a serem aplicados a todo o país” e alerta para o fato de que a carga horária do ensino médio definida para tratar as exigências da Base Nacional é de 1800 horas, o que corresponde a 60% da carga horária total determinada para o Ensino Médio que seria de

3000 horas. Sendo assim, “60% daquilo que deve ser tratado pelas escolas, ficaria definido por esta Base Nacional Comum, restando 40% adicional que poderia ser destinado a tratar especificidades locais”

Em estudo específico sobre o Brasil, é defendido que o parco crescimento econômico nos últimos vinte anos só foi possível devido ao aumento quantitativo da força de trabalho e pelo progressivo acréscimo da escolaridade da população (ANDRADE, 2018). Desta forma, identifica-se a escola com o papel de preparar os indivíduos para solucionar os problemas econômicos, através da veiculação de conhecimentos, habilidades e competências “essenciais” que sirvam para formar futuros alunos/trabalhadores que consigam se adaptar ao mercado de trabalho por serem competentes, produtivos e capazes de aumentar o lucro das empresas. Também foi identificado na literatura uma discussão sobre os conhecimentos essenciais determinados pela BNCC.

Taffarel (2019) destaca a “destruição das forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora” e comenta que “a BNCC do ensino médio faz a defesa do ensino pautado na pedagogia das competências, realça práticas de ensino-aprendizagem utilitárias, pragmáticas e o conhecimento tácito”.

Nesse sentido, essas determinações da BNCC implicam diretamente, de maneira pragmática e reducionista na Educação Física escolar, área que no Brasil já era influenciada durante décadas por ideias higienistas e esportivistas que priorizavam apenas a busca exacerbada pelo domínio de técnicas e pelo corpo perfeito, assim ajudando a construir um sujeito acrítico e alienado das questões sociais relacionadas aos elementos da cultura corporal. Estes autores citados a cima revelam seu desacordo com esta educação física mínima no currículo pautada em somente transformar os indivíduos em mera mão de obra “qualificada”.

As análises feitas da literatura mostram que a BNCC e a Reforma do Ensino Médio tem estreitas relações com interesses econômicos de setores empresariais e que isso pode implicar em uma formação voltada para atender às demandas do mercado de trabalho capitalista e não as demandas dos problemas educacionais específicos de cada região. Com relação à Educação Física, as contrarreformas, com o recuo da teoria no trato com o conhecimento, garantirão a construção de sujeitos e corpos, mesmo que belos, alienados, dóceis, silenciados, a-históricos e meros consumidores de práticas corporais, enfim, sujeitos neoliberais empreendedores.

Essas reflexões despertaram a seguinte questão: Qual (ais) a (as) causa (as) da BNCC ter(em) sido estruturada pelos princípios da pedagogia das competências e quais as consequências das competências socioemocionais para os currículos da educação física escolar? Para solucionar esse problema, foi necessário analisar como a BNCC de Educação Física foi estruturada pela pedagogia das competências e identificar as causas dessa estruturação bem como suas consequências para os currículos da educação física escolar.

Essa pesquisa partiu da hipótese de que as causas da incorporação das competências socioemocionais pela BNCC se devem ao fato de grupos empresariais utilizarem políticas neoliberais na educação para que esta sirva aos problemas econômicos do Brasil. Nesse sentido, infere-se que em áreas como a Educação Física as competências socioemocionais da pedagogia das competências fazem com que a BNCC construa nos currículos dessa disciplina um projeto ideológico a serviço de interesses neoliberais, contribuindo para manutenção das estruturas das classes sociais através de um esvaziamento curricular e da negação do pensamento crítico sobre a cultura corporal.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O currículo da educação física escolar enquanto um espaço de disputas ideológicas

Este capítulo trata de fazer uma análise na discussão sobre currículo enquanto um espaço de disputas ideológicas. Pela necessidade de uma análise crítica, este estudo tem como base teórica as análises de Michael Apple e Michael Lowy sobre concepções de currículo e ideologia. Em seguida, para identificar os desdobramentos específicos do currículo norteado pela BNCC para a área da Educação Física, foi realizada uma análise que compara o debate curricular atual pela pedagogia histórico-crítica em confronto com o pensamento multiculturalista.

Na primeira metade do século XIX, o termo ideologia se relacionava com a metafísica e era comumente associada à meras abstrações. Segundo Lowy (1985) ideologia conceitua-se como o estudo das ideias. “As ideias, as ideologias, as concepções de mundo são produto das circunstâncias sociais em que vivem os homens. São as circunstâncias materiais que reproduzem a consciência, as ideias ou as ideologias” (Lowy, 1985, p.18 *apud* Wiggers, 1988, p. 2). Ou seja, para o autor, as ideologias são concepções de mundo e sociedade que se fundamentam em teorias que buscam compreender e explicar a realidade social.

Para Michael Apple, existem dois tipos de posições ideológicas. Uma se fundamenta em pensamentos marxistas, onde a ideologia tem o papel de justificar os interesses de grupos econômicos e políticos. Já a outra, fundamentada em pensamentos de Durkheim e Parsons, considera como principal função da ideologia o seu papel de dar significado a situações problemáticas bem como definir como os indivíduos e os grupos sociais devem agir (APPLE, 2006).

Enquanto o pensamento marxista enxerga a ideologia enquanto uma visão de mundo presente na esfera moral construída histórica e socialmente pelos seres humanos, determinante do comportamento humano e, portanto, um instrumento transformável e transformador; os pensamentos de Durkheim, por outro lado, consideram que a realidade social é construída de forma natural e espontânea, e que as ideologias tem o papel de fazer a leitura dessa realidade e definir como as pessoas podem agir. Sendo assim, enquanto a primeira busca compreender a realidade e transformá-la, a segunda busca apenas

compreender a realidade para se adaptar-se a ela (independente se a realidade for injusta, desigual, opressora e etc).

Na segunda metade do século XIX, foram os estudos de Karl Marx que buscaram ampliar as explicações sobre a realidade social. Para ele, “a estrutura econômica da sociedade é composta pelo conjunto das relações de produção e essa é a base concreta por onde se dá a formação das consciências” (WIGGERS, 1988). Através dessa explicação marxista da realidade social, comprehende-se que na sociedade capitalista a formação do pensamento da sociedade é determinada pelas relações de produção. Pensamento esse, bem exemplificado na Grécia antiga com a Paidéia (educação para ricos/aristocratas com foco na formação de cidadãos para a vida política) e a Duléia (educação para os pobres voltada para o trabalho).

A maneira mais útil de pensar as características complexas, o alcance e as funções variadas da ideologia se encontra no conceito de hegemonia. A idéia de que a saturação ideológica permeia nossa experiência vivida nos capacita a ver como as pessoas podem empregar modelos que tanto as ajudam a organizar seus mundos quanto as preparam para acreditar que são participantes neutras na instrumentalização neutra do ensino (APPLE, 2006, p. 56)

Nesse sentido, concordamos com Lowy quando conclui que “as ideias das classes dominantes são as ideologias dominantes na sociedade”. (LOWY, 1985, p. 12 *apud* WIGGERS, 1988, p. 2). Pois, durante a história da humanidade, sempre existiu uma luta entre grupos/classes sociais pela hegemonia para poder construir a sociedade de acordo com seus interesses e visões de mundo. Sendo a ideologia uma visão de mundo construída por grupos sociais com interesses políticos antagônicos, as ideologias que ciclicamente mantiveram e revolucionaram os antigos modos de produção até o atual modo de produção capitalista, só o fizeram através de grupos que em determinado momento histórico obteve o poder de construir a sociedade da forma que bem entendiam. Sendo assim, as ideologias dominantes traduzem os interesses e visões de mundo da classe social dominante.

Essa reprodução dos interesses da classe social dominante e também das forças produtivas se dá através dos aparelhos ideológicos do estado (AIE). Os AIE são: O religioso, familiar, jurídico, político, sindical, informação, cultural e escolar (SAVIANI, 2012, p.33 *apud* ALTHUSSER, s.d.: 43-4). No ambiente escolar, a formação do pensamento se dá por um processo chamado “prática pedagógica”, que como explica Saviani (2012, p. 13)

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Sendo assim, para formar equitativamente a consciência de uma sociedade, a escola deveria buscar as formas mais adequadas para atingir esse objetivo — reiteramos que a consciência é determinada pelas relações de produção que por sua vez são determinadas pela ideologia da classe social dominante que no capitalismo é a burguesia. Logo, os conhecimentos escolares serão definidos pela burguesia, a fim de contemplar seus interesses ideológicos — colocando-os à serviço da democracia, ou seja, da maior parte da sociedade, traduzidos então nos interesses históricos da classe trabalhadora.

No ambiente escolar, o currículo é uma das formas de atingir esses objetivos educacionais. Currículo, dentre suas profundas sistematizações, é uma palavra que deriva do Latim “Curriculum” que significa “caminho, atalho”. Partindo dessa análise prévia sobre o conceito de currículo, é possível afirmar que na educação o currículo funciona como um caminho para atingir os objetivos educacionais.

“O currículo comprehende o todo da proposta educacional, é o conjunto de atividades que acontecem na instituição escolar e, portanto, comprehende concepções, propósitos, objetivos, metas, bem como professores, alunos, funcionários...” (WIGGERS, 1988, p.1 *apud* TAFFAREL, 1987). Quando se fala em “todo” da proposta educacional, é necessário compreender que ele se refere a uma ideologia, um projeto de sociedade, aos objetivos educacionais, ao tipo de indivíduo que se pretende formar, aos conhecimentos que devem ser tratados pela escola bem como os que não serão selecionados.

Já vimos, tanto historicamente quanto hoje, como determinadas concepções normativas de cultura de valores legítimos entram no currículo. Precisamos enfatizar que a hegemonia é criada e recriada pelo corpus formal do conhecimento escolar, e também pelo ensino oculto que vem acontecendo e continua a acontecer (APPLE, 2006, p. 125).

Para Dourado e Siqueira (2019) “quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros”. O currículo revela seu caráter ideológico. Por tanto, um currículo não é neutro. Ele expressa uma ideologia, e por ser uma ideologia, reproduz valores da classe social dominante.

Outras análises mostram e alertam para as estreitas relações da BNCC e da Reforma do Ensino Médio com interesses econômicos de setores empresariais e que um currículo baseado nesses interesses promove uma formação voltada para atender às

demandas do mercado de trabalho capitalista. O que se configura enquanto um dos impactos da BNCC nos currículos do Ensino Médio.

Freitas (2017) comenta sobre os riscos da Base Nacional Comum Curricular, expondo que ela “congela padrões de conteúdo a serem aplicados a todo o país” e alerta para o fato de que a carga horária do Ensino Médio (EM) definida para tratar as exigências da BNCC corresponder a 60% da carga horária total determinada para o EM. Sendo assim, “60% daquilo que deve ser tratado pelas escolas, ficaria definido por esta BNCC, restando 40% adicional que poderiam ser destinados a tratar especificidades locais.

No novo Ensino Médio, os alunos poderão escolher cursar os IF para acrescentar na sua formação técnica e profissional. Os IF visam desenvolver habilidades que permitam aos estudantes a tomar decisões e agir nas mais diversas situações: na escola, no trabalho e/ou na vida. Já os itinerários de formação técnica e profissional, terão o papel de promover a qualificação dos estudantes para o mundo do trabalho. Seja, por meio de cursos técnicos de nível médio, ou por meio da oferta de um ou mais cursos de formação inicial e continuada.

Essa lógica incorporada pelas reformas em discussão, além de limitar o acesso ao conhecimento sistematizado das diversas áreas do conhecimento, foi construída de forma intencional e diretamente ligada a interesses econômicos.

Havia uma lógica de formação tecnicista e instrumental, com ênfase num discurso com os termos: meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade por meio da pedagogia das competências. (MALANCHEN, 2020, p. 4)

A Educação Física é uma área que teve o seu currículo em “xeque” por essa lógica tecnicista da BNCC. Historicamente essa área vem travando uma luta contra as amarras dos currículos higienistas, militaristas, esportivistas e interacionistas.

(...) a mesma surge nas escolas brasileiras, a partir do militarismo e como provedora de saúde física - ideologia da obediência e ideologia eugênica, respectivamente. Com o advento da tecnologia, a educação física é concebida segundo os valores pragmáticos (WIGGERS, 1988, p. 6)

Em contestação ao tecnicismo, a Educação Física se constitui enquanto uma grande área do conhecimento, que na escola tem a função de garantir o acesso ao conhecimento sistematizado e construído historicamente pelos seres humanos, e nas suas aulas necessita ir além do “saber fazer” (competência estimulada pela pedagogia das competências presente na BNCC que reforça uma formação tecnicista e instrumental) e busca através de problematizações como “por que fazer?” refletir sobre a cultura corporal através do processo de ação-reflexão.

O ensino das regras de um jogo não é tão efetivo quanto o ensino dos valores ocultos. Não basta o repúdio às regras oficiais do jogo de basquetebol nas aulas de educação física se as regras ocultas ainda funcionam como mito... A ideologia hegemônica que a escola reproduz é muito mais fruto do currículo oculto do que do manifesto (WIGGERS, 1988, p. 6)

Segundo Soares *et al.* (1992, p. 23) conclui que a Educação Física no currículo escolar, para desenvolver a reflexão sobre a cultura corporal, deve considerar alguns ciclos de escolarização que vão do ensino infantil até o ensino médio.

Nos ciclos, os conteúdos de ensino são tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.

O ciclo do Ensino Médio é determinado como “o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (...) é nesse ciclo que o aluno lida com a realidade científica” (SOARES *et al.*, 1992). Além disso, ele destaca a necessidade de se abordar o currículo da Educação Física Escolar vinculado a um projeto político-pedagógico, onde se destaque a função social da Educação Física dentro da escola.

Por outro lado, a BNCC já tem o seu projeto político pedagógico bem definido, ela determina os “conhecimentos essenciais”; as competências e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa escolar. Para Saviani (2016), entende-se que durante o processo de organização curricular, não é o “essencial” que deve ser levado em consideração, mas sim “o necessário”. Pois, todos os saberes são essenciais. Que quando levado em conta o contexto social dos indivíduos para quem esse currículo será destinado; suas necessidades históricas enquanto classe social; e o projeto de sociedade que se pretende formar, o necessário se torna primordial.

Taffarel (2019) escreveu um artigo referente à BNCC onde destaca a “destruição das forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora” e comenta que “a BNCC do ensino médio faz a defesa do ensino pautado na pedagogia das competências, realça práticas de ensino-aprendizagem utilitárias, pragmáticas e o conhecimento tácito”.

Quanto à pedagogia das competências, a ideia que se difunde com relação à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. (MALANCHEN, 2020). Analisando criticamente a BNCC, percebe-se que ela tem como função formar para a produtividade da força de trabalho e não para solucionar os problemas educacionais.

As análises feitas na literatura mostram que a BNCC e a REM têm estreitas relações com interesses econômicos de setores empresariais e que um currículo baseado

nesses interesses promove uma formação voltada para atender às demandas do mercado de trabalho capitalista. Esse é o impacto da BNCC nos currículos do Ensino Médio.

Nesse sentido, essas determinações da BNCC implicam diretamente, de maneira pragmática e reducionista, na Educação Física escolar, área que no Brasil já era influenciada durante décadas por ideias higienistas e esportivistas que priorizavam apenas a busca exacerbada pelo domínio de técnicas e pelo corpo perfeito, assim ajudando a construir um sujeito acrítico e alienado das questões sociais relacionadas aos elementos da cultura corporal.

Os autores revelam seu desacordo com esta educação física mínima no currículo pautada em somente transformar os indivíduos em mera mão de obra “qualificada”. Nesse sentido, se faz necessário ampliar a análise sobre as causas da estruturação da Educação Física pela Pedagogia das Competências bem como suas consequências para os currículos da educação física escolar.

2.2 Habilidades e competências para o currículo da educação física escolar

É importante destacar que essas determinações não foram priorizadas apenas pela BNCC do Ensino Médio, mas, desde a publicação da sua terceira versão para a Educação Básica “é nítido no capítulo a respeito de sua estrutura, no qual encontramos o vocabulário relacionado às competências completamente assumido, o que não constava na versão anterior” (BITTENCOURT, 2017, p. 565 *apud*. MALANCHEN, 2020, p. 144).

Analizando o documento final da BNCC do Ensino Médio, um ponto que se destaca é a prioridade que ela dá para as dez competências gerais da educação básica. Já na sua introdução o documento ressalta que

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017 p. 8).

Ou seja, ela já antecipa que as próprias “aprendizagens essenciais” que serão definidas por ela estão subordinadas à essas competências gerais que têm por objetivo mobilizar “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017 p. 8).

A partir dessa análise se faz necessário destacar dois pontos dessas definições da BNCC. O primeiro está no fato das competências serem o determinante dos conhecimentos essenciais. Para Malanchen (2020, p. 146)

Não há, portanto, uma preocupação com a formação integral dos indivíduos, sendo ofertado apenas o domínio de algumas competências próprias ao atendimento rápido das necessidades do mercado de trabalho e da reprodução da sociedade capitalista.

Identifica-se nesse primeiro ponto que a BNCC prioriza certos conhecimentos, habilidades e aprendizagens baseados em uma lista de competências pelo fato dela aligeirar o atendimento das demandas dos setores empresariais que lideraram a construção do documento. Atrelado a isso, o ensino médio complementa essa lógica dos reformadores empresariais da educação presente na BNCC, a partir da inclusão dos itinerários formativos da Reforma do Ensino Médio que enquanto aumenta a carga horária do Ensino Médio retira a obrigatoriedade de disciplinas que tratam do pensamento crítico da escola e acrescentam a formação técnica e profissional através de disciplinas eletivas, passando a compor 40% da carga horária total do novo Ensino Médio.

Além disso, quando se fala em “mobilização dos procedimentos, habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) para resolver demandas do mundo do trabalho”, também infere-se uma formação escolar voltada para adaptar os alunos a realidade complexa e contraditória do mundo do trabalho. O que se configura como um problema que nega a formação para a emancipação humana a partir do momento em que prioriza a adaptação dos indivíduos à realidade que estáposta ao invés de garantir acesso aos conhecimentos que possibilitem aos alunos a compreensão da realidade bem como dos mecanismos para transformá-la.

Durante o processo de organização curricular, não é o “essencial” que deve ser levado em consideração, mas sim “o necessário” (SAVIANI, 2016). Pois, todos os saberes são essenciais. Quando levado em conta o contexto social dos indivíduos para quem esse currículo será destinado; suas necessidades históricas enquanto classe social; e o projeto de sociedade que se pretende formar, o necessário se torna primordial.

Sendo assim, a priorização de determinadas competências, habilidades e aprendizagens essenciais pela BNCC se deve ao fato de que elas são uma forma de atender os interesses dos reformadores empresariais da educação. Através da utilização de princípios da pedagogia das competências para formar “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do

“mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 13), a BNCC forma os indivíduos para uma adaptação na realidade social. Realidade essa conduzida pelo mercado que é cada vez mais explorador; precário e caminha rumo à espoliação dos trabalhadores.

Priorizando para a escola conhecimentos subordinados a uma lista de competências, a almejada “Educação de qualidade” se traduz em formação de “mão de obra qualificada”. Não para ocupar postos de trabalho que garantam uma vida digna, mas para compor um “exército industrial de reserva” e correr para o empreendedorismo de desespero.

Sobre a determinação da BNCC do que é “essencial” para os currículos, Dourado (2019) alerta que “quando escolhemos o que entra nos currículos, escolhemos o que sai e esta decisão é política, favorece a alguns e prejudica outros”. Portanto, para descobrir o por que a BNCC priorizou determinados conhecimentos, habilidades e competências, é só olhar para os interesses ideológicos por trás dessas reformas empresariais da educação.

2.3 O problema das competências socioemocionais no currículo da educação física escolar do novo ensino médio

Para que compreendêssemos o problema das competências socioemocionais no currículo da educação física escolar do novo ensino médio, foi preciso analisar a sua função no contexto de influências dos organismos internacionais nas reformas educacionais bem como as suas relações com o mundo do trabalho. Pois, as demandas do mundo do trabalho vêm sendo determinantes das reformas educacionais. Logo, para identificar o problema é necessário analisar o projeto político de sujeito e sociedade que se pretende formar na escola através dessas reformas curriculares e qual o papel das competências socioemocionais nessa relação.

As demandas do mundo do trabalho vêm sendo determinantes das reformas educacionais. Recentemente, Accioly e Lamosa (2021) analisaram as influências de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) nas reformas educacionais enquanto uma “manutenção da hegemonia capital-imperialismo” (ACCIOLY, 2018 *apud* ACCIOLY; LAMOSA, 2021). Para essa compreensão foi utilizado o conceito de Virginia Fontes sobre capital-imperialismo onde o qual procura

Apreender o processo histórico por meio das contradições da disseminação do capitalismo em nível mundial, tanto resultando das vontades e projetos dos seus protagonistas, quanto expressando embates e lutas entre projetos radicalmente diversos no interior de cada país (FONTES, 2014 *apud* ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 710).

Além disso, esses autores analisam que essa relação está associada a teoria do capital humano¹. Teoria “que defende que investimentos feitos diretamente no indivíduo (nas áreas de educação, saúde, treinamento e mobilidade) trariam o benefício de aumentar a produtividade da economia” (SCHULTZ, 1961 *apud* ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 711).

É o caso, por exemplo, do movimento empresarial “Movimento pela Base Nacional Comum”. Moura, Ferreira e Martineli (2020, p. 7) afirmam que:

Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann em conjunto com outras instituições públicas e privadas, como UMDIME, CONSED, INEP, UnB, entre outras instituições públicas. As instituições particulares foram várias, dentre elas o Banco Itaú, a Natura, Diversa, Cesgranrio e, principalmente, as que produzem os materiais didáticos: Fundação Santilana e Abrelivros, Instituto Ayrton Senna, Insper e Fundação Roberto Marinho. Todas essas instituições, públicas ou privadas, constituem um grupo hegemônico que representa um projeto educacional para todo o país. As mudanças propostas pela BNCC demonstram o modelo de educação que a classe dominante busca.

Para Moura, Ferreira e Martineli (2020, p. 7): “a presença de instituições que produzem materiais didáticos já indica os interesses implícitos nas parcerias estabelecidas com o Estado”. Portanto, acredita-se que para aumentar a produtividade da economia é necessário investir na formação de capital humano, forças produtivas que se traduzem em mão de obra qualificada.

O relatório The Changing Nature of Work (WORLD BANK, 2019) aponta como sendo fundamentais para a formação dos trabalhadores as competências: perseverança, colaboração, empatia, trabalhar em equipe, adaptabilidade, gerenciamento de emoções, capacidade de resolução de conflitos, força de vontade, coragem para correr riscos, comprometimento com o trabalho. (ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 715)

Para isso, a BNCC enquanto parte dessas reformas mediadas pelos organismos internacionais, determina para os currículos da educação básica o desenvolvimento de algumas competências socioemocionais, são elas: Autoconsciência; Autogestão; Consciência social; Habilidades de relacionamento e Tomada de decisão responsável.

¹ “Enquanto uma elaboração teórica a favor da acumulação capitalista, a teoria do capital humano emergiu da constatação de que difundir uma especialização mínima (rudimentar) entre os trabalhadores, além de contribuir para difundir o ethos do mercado, faria aumentar a oferta de trabalhadores disponíveis para realizar uma maior quantidade de ofícios e possibilitaria a redução dos salários” (ACCIOLY e LAMOSA, 2021)

Partindo do seu documento, entende-se por competências socioemocionais o conjunto de habilidades e procedimentos necessários para que o indivíduo desenvolva seus aspectos comportamentais como autoconhecimento, autogestão, autonomia, capacidades de mediar conflitos, solucionar problemas cotidianos e etc. (BRASIL, 2017).

O problema não está em desenvolver competências. Até por que “competência” significa um conjunto de habilidades, saberes, conhecimentos, capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto (DICIO, 2022). O problema está no tipo de competência que se pretende formar bem como a quem serve um indivíduo com determinadas competências. É aí que se encontram os motivos por trás da cortina das competências da BNCC.

As competências da BNCC se dividem em habilidades práticas, cognitivas (ou racionais) e socioemocionais. As socioemocionais segundo Manfré têm como palavras-chave: “Relacionamento interpessoal, gerenciar as próprias emoções para atingir determinados fins, ser motivador, perceber e valorizar as emoções do outro, valorizar sentimentos diversos dos seus, agir com bom humor” (MANFRÉ, 2021, p. 6).

Para o autor,

Os defensores das Competências Socioemocionais afirmam que estas sustentam, ou melhor, estão na base das competências profissionais (OCDE, 2015) [...] justificando a necessidade de treinar as habilidades sociais, cognitivas e profissionais para ampliar as chances de o indivíduo mais preparado inserir-se no mercado de trabalho competitivo (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015 *apud* MANFRÉ, 2021, p. 6-7).

Evidenciamos mais uma vez a associação da BNCC do Ensino Médio com interesses empresariais.

De acordo com o Instituto Ayrton Senna (IAS, 2015), a escola brasileira encontra-se numa acentuada crise. Assim, as Competências Socioemocionais surgem com a proposta de fazer dos indivíduos empresários de si, gerenciando as emoções e as capacidades cognitivas com o objetivo de se qualificarem melhor. De posse das Competências Socioemocionais, uma criança considerada ansiosa pode utilizar-se do domínio da regulação emocional, transformá-la em competências racionais, impulsionando o processo de ensino e de aprendizagem (IAS, 2015). Essa é a lógica da Pedagogia das Competências Socioemocionais (MANFRÉ, 2021, p. 8)

Segundo Accioly e Lamosa (2021, p. 7) “O currículo por competências concede o grau de controle e flexibilidade necessários para realizar o fino ajuste na formação do trabalhador, de forma a não conceder mais escolarização do que é demandado em cada momento e em cada contexto socioeconômico”. Ou seja, a definição de “habilidades essenciais” se configura em outras palavras enquanto “o que é necessário para gerar lucro” e não para a emancipação humana e política.

Para Malanchen (2020), a BNCC defende a organização do currículo por competências fundamentada na Pedagogia das Competências. Segundo a autora: “a concepção de formação que norteia a BNCC, é fundamentada numa racionalidade instrumental e utilitária, direcionada por interesses empresariais”. Manfré compartilha da mesma análise quando recorre ao que Perrenoud fala sobre a “Pedagogia do aprender a aprender constantemente – elementos estes, muitas vezes, desvinculados do aprender a pensar e a refletir” (PERRENOUD, 2008 *apud* MANFRÉ, 2021, p.3).

Observamos que o currículo norteado pela BNCC realça aspectos físicos, mentais e comportamentais dos estudantes: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 2017 *apud* ACCIOLY; LAMOSA, 2021, p. 3).

É verdade que a BNCC determina Competências Socioemocionais para todas as áreas do conhecimento do novo ensino médio. Porém, quando a educação física perde o seu caráter de disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio e parte dos seus conteúdos passam a ser tratados pelos itinerários formativos (40% do currículo) responsáveis pela formação técnica e profissional que podem ser ministrados por profissionais com notório saber, as competências socioemocionais estarão dentro dos 60% do currículo do Ensino Médio que correspondem à formação determinada pela BNCC, as competências socioemocionais passam a ocupar um grande espaço nos currículos do Ensino Médio. Revela-se então um ponto chave a ser analisado na educação física.

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento. São elas: Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas. “Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa” (BRASIL, 2017, p. 33).

A Educação Física se encontra na área de Linguagens onde a BNCC acredita que:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. (BRASIL, 2017, p. 475)

Um ponto que destacamos é o da justificativa da BNCC para inclusão da Educação Física na área de Linguagens, onde percebe-se uma ênfase no “aprender a fazer” utilizando palavras como “experimentar práticas” e “experiências da cultura corporal de movimento”. O que se afasta do que defende, por exemplo, o Coletivo de Autores:

[...] É, portanto, através da expressão corporal enquanto linguagem que será mediado o processo de sociabilização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal (SOARES *et al.*, 1992, p. 73).

Além de resumir a área da educação física em “corporeidade” e “motricidade”, retirando assim o seu conceito de grande área do conhecimento que na escola desenvolve reflexão sobre os conteúdos da cultura corporal, — diferente da “cultura corporal de movimento” que ao invés do movimento humano, histórico e social, prioriza apenas o movimento/gestual técnico — foram definidas 7 competências específicas para a área de linguagens, porém, apenas 1 se refere diretamente à Educação Física (TAFFAREL, 2020).

Para garantir a efetivação das competências específicas, a BNCC determina o desenvolvimento de algumas habilidades. Para Taffarel (2020) apenas duas habilidades pressupõe os conhecimentos da Educação Física:

Habilidades Específicas
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Fonte: Adaptado de (BRASIL, 2018a *apud* TAFFAREL 2020, p. 18)

Taffarel (2020) observou que:

[...] a forma como a BNCC do ensino médio aborda o objeto da educação física não oferece a fundamentação que favoreça o trato pedagógico do problema central das atividades desse componente curricular [...] percebe-se que tais habilidades podem ser desenvolvidas sem, necessariamente, a apropriação de conhecimentos científicos ou formas mais elaboradas das atividades da cultura corporal, visto que conhecimentos populares, presentes no cotidiano dos jovens, são suficientes para tais finalidades (TAFFAREL, 2020, p. 18).

Concluímos então que sendo o currículo um espaço ideológico e cultural, nortear os currículos da educação física escolar a desenvolver habilidades e competências

socioemocionais faz com que a consciência dos alunos seja formada através de princípios que caminham rumo à adaptação dos indivíduos ao sistema capitalista. Isso se configura enquanto consequência das competências socioemocionais da BNCC nos currículos da Educação Física Escolar do Ensino Médio.

Sendo assim, concluímos que os motivos das competências socioemocionais terem sido utilizadas pela BNCC se devem ao fato de que a BNCC se configura enquanto uma política neoliberal de educação onde tem por função principal fazer com que através da educação seja construída mão de obra qualificada para competir no mercado nacional e internacional.

Ainda sobre as consequências das competências socioemocionais na formação básica, MOTTA (2018) alertam que as forças produtivas são formadas para a conformação social mediante a intensificação da precarização e da exploração; para a formação do exército industrial de reserva e o “robustecimento” das trincheiras formadas pelos aparelhos privados de hegemonia do capital. Para Accioly e Lamosa (2021, p. 709):

Ao romper com as disciplinas curriculares e estabelecer a aprendizagem em áreas do conhecimento a serem complementadas pelos itinerários formativos, a reforma do ensino médio adequa a legislação brasileira ao movimento global das reformas educacionais do século XXI que tem como característica central conceder aos sistemas educacionais a flexibilidade necessária para consolidar a influência do capital em todas as dimensões da escolarização e formação humana, de forma a atender as demandas flutuantes por força de trabalho e educar o comportamento dos trabalhadores visando prevenir revoltas sociais frente às intensificadas crises do capital.

Todas essas análises nos levam a conclusão de que as competências socioemocionais são utilizadas na BNCC para atender aos interesses econômicos dos organismos internacionais que através da sua influência política e ideológica nos grupos empresariais que construíram a Reforma do Ensino Médio, buscam utilizar a educação básica enquanto um nicho de mercado e a formação básica para a conformação social mediante o empreendedorismo que contribui para a manutenção do sistema capitalista.

3 OBJETIVOS

Pergunta Condutora

Quais as implicações das competências socioemocionais no currículo da educação física após implementação da BNCC nas Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco?

3.1 Objetivo Geral

Investigar as implicações das competências socioemocionais no currículo da Educação Física após implementação da BNCC em Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual do estado de Pernambuco

3.2 Objetivos Específicos

- Analisar o currículo da Educação Física do Ensino Médio pós implementação da BNCC;
- Investigar as implicações das competências socioemocionais no currículo da Educação Física do Estado de Pernambuco.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo. Para Silva *et al.* (2008) “A pesquisa qualitativa estuda os sujeitos, grupos e sociedades de maneira contextualizada, tendo como finalidade a interpretação dos significados de ações humanas, valores, crenças, mitos construídos culturalmente” (SILVA *et al.*, 2008 *apud* VIEIRA, 2012). Ou seja, ela está dentre as que buscam analisar um objeto não de forma isolada, mas considerando os fatores que o rodeiam, bem como as suas contradições e a sua totalidade. Além disso, utiliza como método de pesquisa a análise de conteúdo da Bardin que “é uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador. Na análise do material, busca-se classificá-los em temas ou categorias que auxiliam na compreensão do que está por trás dos discursos” Silva (2013). Sendo assim, acredita-se que para inferir as implicações das competências socioemocionais da BNCC no currículo da Educação Física do Ensino Médio, é necessário analisar metodologicamente o conteúdo expresso no documento dos currículos norteados pela BNCC.

Os conteúdos analisados são os “Objetos de Conhecimento” para a Educação Física do 1º e 2º ano do Ensino Médio contidos nos documentos do “Organizador Curricular” do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco. Esse documento corresponde a implementação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio nos currículos das escolas estaduais. Esta pesquisa se justifica pelo fato de que a área da Educação Física carece de estudos voltados para a implementação da Base Nacional Comum Curricular e suas implicações no currículo escolar.

Através dos Periódicos da CAPES, foi realizada a primeira busca com as palavras-chave “BNCC” e “Competências Socioemocionais” para artigos publicados em português entre os anos de 2016 e 2021 e revisados por pares. Foram encontrados 15 artigos. Desses, 5 foram selecionados por estarem relacionados com a pergunta condutora desta pesquisa. Em seguida, para identificar as implicações das competências socioemocionais da BNCC nos currículos da Educação Física escolar, foi utilizado como referencial teórico os estudos de Michael Apple sobre Currículo; de Dermeval Saviani sobre currículo, sociedade e educação; de Julia Malanchen sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e sobre a Pedagogia das competências na BNCC; os estudos de Celi Taffarel sobre a Educação Física escolar na BNCC e também tomou como base o Coletivo de Autores da Educação Física Escolar.

Através da análise de referenciais teóricos críticos buscou-se responder a seguinte questão: Quais as implicações das competências socioemocionais no currículo da educação física após implementação da BNCC nas Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco?

5 RESULTADOS

5.1 Análise do currículo do Estado de Pernambuco para a educação física do ensino médio

Este capítulo apresenta análises dos documentos coletados, desde sua organização até suas determinações. Os documentos coletados foram os Organizadores Curriculares da Formação Geral Básica que contemplam a Educação Física nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio do estado de Pernambuco. Estes documentos foram encontrados na publicação do dia 25 de junho de 2021 do site da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco.

O Currículo do Ensino Médio do Estado de Pernambuco estabelece o organizador curricular da Educação Física através das determinações das 10 habilidades da BNCC para a área de linguagens. Nele, cada habilidade da área de linguagens vai se relacionar com uma habilidade específica do componente da Educação Física; com um objeto de conhecimento e com um campo de atuação social. Desde já, deixamos claro que durante o texto quando nos referirmos à quantidade de Habilidades em um bimestre, estaremos nos referindo também à quantidade de Objetos de Conhecimento. E vice-versa. O fragmento abaixo elucida essa relação:

Quadro 1 – Organizador curricular da Educação Física do Ensino Médio - PE

Educação Física			
1º ANO			
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG101EF01P E) Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto forma de linguagem através da produção e reprodução de discursos nos diferentes contextos socioculturais, de modo a fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos,	Sentidos e significados socioculturais das Danças (do Brasil, populares, urbanas, de massa/mídia, entre outras) e das Lutas (do Brasil, de matriz indígena e africana).	VIDA PÚBLICA JORNALISTICO- MIDIÁTICO

	respeitando as diferenças.		
--	----------------------------	--	--

Fonte: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2021.

Deste organizador curricular foi criado o “organizador curricular por bimestre”, que definiu para o 1º bimestre: Ginástica; 2º bimestre: Dança e Luta; 3º bimestre: Jogos e Práticas Corporais de Aventura e para o 4º bimestre: Esporte. Além disso, no currículo de Pernambuco, os conteúdos escolhidos para cada bimestre foram determinados pelas habilidades da BNCC. É o que será apresentado no quadro abaixo onde o conteúdo selecionado foi o que aparentemente melhor se relacionava com uma determinada habilidade:

Gráfico 2 – Organizador curricular por bimestre

Educação Física			
1º ANO			
II BIMESTRE – DANÇA E LUTA			
HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL
(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG101EF01PE) Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto forma de linguagem através da produção e reprodução de discursos nos diferentes contextos socioculturais, de modo a fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos, respeitando as diferenças.	Sentidos e significados socioculturais das Danças (do Brasil, populares, urbanas, de massa mídia, entre outras) e das Lutas (do Brasil, de matriz indígena e africana).	VIDA PÚBLICA JORNALISTI CO-MIDIÁTICO

Fonte: Adaptado de Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2021.

Um fato que gera questionamentos é o das habilidades citadas no quadro 1 terem sido utilizadas apenas para o segundo bimestre como mostra o quadro 2. Por que estas habilidades só serão trabalhadas com Dança e Luta enquanto outras habilidades são trabalhadas em todos os bimestres? Só é possível “Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto forma de linguagem” nas danças e lutas?

Das 10 habilidades, o primeiro bimestre ficou com 5 delas; o segundo bimestre utilizou 7 habilidades; o terceiro, 6 habilidades; e o quarto bimestre utiliza apenas 5 habilidades. Mais uma vez chama atenção o ponto da distribuição desordenada de

habilidades para cada bimestre. Outros questionamentos que surgiram durante as análises foram: “Por que um bimestre tem 7 habilidades enquanto outros tem 5?”; “Já que a BNCC prioriza tanto as habilidades, por que não foram utilizadas todas as 10 competências para todos os conteúdos de todos os bimestres?”; “Quais são essas habilidades que mais foram repetidas?”; “Quais habilidades foram menos repetidas?”.

Para responder essas perguntas primeiro foi necessário analisar quais são as 10 habilidades de área e quais são as 10 habilidades específicas. No currículo de Pernambuco, 1 habilidade de área se junta com 1 habilidade específica. Cada junção dessa forma um par onde aqui chamaremos de “grupos de habilidades”. O quadro a baixo mostra como ficou essa relação:

Quadro 3 – Grupos de Habilidades

GRUPOS DE HABILIDADES	HABILIDADES DE ÁREA DA BNCC	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES
Grupo 1	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG101EF01PE) Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto forma de linguagem através da produção e reprodução de discursos nos diferentes contextos socioculturais, de modo a fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos, respeitando as diferenças.
Grupo 2	(EM13LGG202) Analizar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	(EM13LGG202EF04PE) Analisar e explicar as práticas corporais, identificando interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes na sua construção, bem como seus processos de valorização/desvalorização, em função de marcadores sociais como classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e territorialidade, compreendendo criticamente o modo como circulam.
Grupo 3	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo,	(EM13LGG204EF07PE) Analisar criticamente os valores, estereótipos,

	<p>nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.</p>	<p>preconceitos e discriminações (re)produzidos nas práticas corporais, posicionando-se de maneira ética, pautado no princípio da equidade, assentado na democracia e nos Direitos Humanos.</p>
Grupo 4	<p>(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos</p>	<p>(EM13LGG301EF08PE) Participar de processos de produção individual e coletiva, na construção e organização de festivais, mostras e eventos culturais e esportivos, envolvendo os diversos tipos de Práticas Corporais, considerando suas formas e seus funcionamentos, para compreender seus significados e produzir sentidos em diferentes contextos.</p>
Grupo 5	<p>(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.</p>	<p>(EM13LGG305EF10PE) Mapear e explorar as Práticas Corporais, considerando as experiências da comunidade local e, a partir da reflexão crítica, utilizando estratégias criativas e sustentáveis para superar os desafios na realização dessas práticas, e na conservação e preservação do patrimônio público e ambiental.</p>
Grupo 6	<p>(EM13LGG401) Analizar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.</p>	<p>(EM13LGG401EF11PE) Analizar criticamente e criar textos (corporais, orais, escritos, audiovisuais) de Práticas Corporais que contextualizem as contribuições dos diferentes grupos étnicos, no Brasil, de modo a compreender e caracterizar as expressões corporais como fenômeno (geo)político, histórico,</p>

		social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, valorizando assim as diferentes culturas.
Grupo 7	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	(EM13LGG501EF12PE) Aprofundar os fundamentos das Práticas Corporais, empregando-os de forma consciente e intencional, compreendendo sua historicidade, especificidades e regularidades, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
Grupo 8	(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	(EM13LGG503EF15PE) Vivenciar, aprofundar e relacionar as Práticas Corporais à saúde, reconhecendo-as e ressignificando-as em seu projeto de vida, ampliando o autoconhecimento, o autocuidado, a integração, o cuidado com o outro e com o mundo, agindo com autonomia e favorecendo a construção da sua identidade.
Grupo 9	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	(EM13LGG601EF17PE) Apropriar-se da diversidade de manifestações culturais consideradas Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, sobretudo de Pernambuco, valorizando e fortalecendo as relações de pertencimento com o seu lugar.
Grupo 10	(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	(EM13LGG604EF18PE) Relacionar e aprofundar suas experiências de Práticas Corporais em relação às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica, potencializando aspectos da formação integral (cognitiva, física, espiritual, socioemocional) para

		qualificar sua tomada de consciência e posicionamento nas suas escolhas (dentro e fora da escola).
--	--	--

Fonte: Quadro adaptado da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco, 2021.

Em seguida, fizemos um levantamento da quantidade de repetições de cada grupo de habilidade nos bimestres. Nele, podemos identificar quais grupos de habilidades mais se repetem, os que menos se repetem e a quantidade de repetição de cada grupo. O Gráfico 1, abaixo, mostra o resultado:

Gráfico 1 – Repetição dos Grupos de Habilidades



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Foi constatado que os grupos 4; 7 e 8 são os que mais se repetem. Eles aparecem 4 vezes, cada uma em 1 bimestre. De 23 objetos de conhecimento presentes no currículo, esses 3 grupos norteiam 12. Isso significa mais da metade do currículo, aproximadamente 52,1%. Ou seja, esses três grupos de habilidades têm um grande peso por influenciar a seleção de mais da metade dos objetos de conhecimento em todos os conteúdos da Educação Física. Uma grande porcentagem do currículo da Educação Física está baseada nesses três grupos de habilidades. Portanto, se fez necessário aprofundar a análise sobre eles. As separamos no quadro abaixo para organizar a análise:

Quadro 4 – Grupos de Habilidades que mais se repetem

GRUPOS DE HABILIDADES	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Grupo 4	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos	(EM13LGG301EF08PE) Participar de processos de produção individual e coletiva, na construção e organização de festivais, mostras e eventos culturais e esportivos, envolvendo os diversos tipos de Práticas Corporais, considerando suas formas e seus funcionamentos, para compreender seus significados e produzir sentidos em diferentes contextos.
Grupo 7	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	(EM13LGG501EF12PE) Aprofundar os fundamentos das Práticas Corporais, empregando-os de forma consciente e intencional, compreendendo sua historicidade, especificidades e regularidades, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
Grupo 8	(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	(EM13LGG503EF15PE) Vivenciar, aprofundar e relacionar as Práticas Corporais à saúde, reconhecendo-as e ressignificando-as em seu projeto de vida, ampliando o autoconhecimento, o autocuidado, a integração, o cuidado com o outro e com o mundo, agindo com autonomia e favorecendo a construção da sua identidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

As palavras-chaves desses grupos são: “Vivenciar, utilizar movimentos corporais e criar festivais”. Evidenciamos nessas habilidades a recorrência de atividades práticas para as aulas de educação física. Tendo em vista que esses 3 grupos de habilidades aparecem 1 vez em cada bimestre, cada bimestre terá no mínimo 3 objetos de conhecimento que priorizam a prática. Cada objeto de conhecimento é amplo e demandam muito mais de uma aula para serem contemplados. Por exemplo, no objeto de conhecimento do bimestre de danças e lutas: “sentidos e significados socioculturais das danças (do Brasil, populares, urbanas, de massa/mídia, entre outras) e das Lutas (do Brasil, de matriz indígena e africana)”, os professores precisarão de ao menos 1 aula para cada tipo de dança e/ou cada tipo de luta. Isso para contemplar apenas 1 objeto de estudo.

Considerando a realidade da Educação Física do Ensino Médio que tem apenas 1 aula de 50 minutos por semana, que dão aproximadamente 7 aulas bimestrais, o primeiro e o quarto bimestre que têm 5 objetos de estudo terão que dar conta de todos eles em 7 aulas de 50 minutos cada. Sem deixar de lado que a maioria dessas habilidades são atividades práticas.

Sendo assim, é possível afirmar que o alto número de habilidades definidas pela BNCC para os currículos do Ensino Médio não contempla a realidade da Educação Física Escolar. 1º pela quantidade de objetos de conhecimento ser incompatível com a quantidade de aulas disponibilizadas. 2º por que isso vai gerar um aligeiramento ou esvaziamento dos conteúdos. Aligeiramento quando o professor tentar tratar todos os conhecimentos em um curto espaço de tempo, e esvaziamento quando for priorizado um conhecimento em detrimento de outros e; 3º pelo fato de que mais da metade desses objetos de conhecimento por bimestre priorizarem atividades práticas. Isso gera uma dicotomia entre teoria e prática. Ou seja, no currículo da Educação Física, teoria e prática estão dissociados. Como explica Marcellino, entende-se:

Teoria como conjunto de conhecimento, não ingênuos, que apresentam graus diversos de sistematização e credibilidade, e que se propõem explicar, elucidar, interpretar e unificar um dado domínio de problemas que se oferecem à atividade prática; e Prática como saber provindo da experiência, e ao mesmo tempo aplicação da teoria, poderíamos, ao invés de sua dicotomia, entender o que Saviani ¹ denomina de dialética, ou seja, de movimento, de dinâmica, estabelecida entre ação, suscitadora de problemas, que demandam reflexo, experimentação, descrição, que produz conhecimento, que realimenta a ação e que, assim, gera novos problemas (MARCELLINO, 1995, p. 75).

Sendo assim, conclui-se que teoria e prática não podem estar dissociadas, pois a teoria é uma explicação e sistematização da própria prática. E a prática, por sua vez é uma aplicação de teorias. As aulas de Educação Física não podem se dividir em aulas “apenas

práticas” e aulas “apenas teóricas”. Pois, a ausência da dinâmica entre reflexão-ação retira a produção de conhecimento e confunde o aprender com o decorar, o trato do conhecimento com o “passar atividades”.

Além disso, na BNCC essas habilidades servem para construir competências.

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

Observa-se um discurso que enfatiza a formação para o emprego. Porém, quando se fala em formação para o emprego, é necessário analisar o contexto social desse emprego. Ou melhor, deve-se perguntar primeiro: Em que país? Como está a oferta de emprego? Que tipo de emprego é ofertado? Para qual classe?

Um recorte das análises de Antunes alerta que “há uma nova morfologia da classe trabalhadora; dela sobressai o papel crescente do novo proletariado de serviços da era digital” (ANTUNES, 2018, p. 38). O autor nos ajuda a entender que a própria classe trabalhadora dos dias atuais, por mais que dividida morfologicamente, têm interesses históricos iguais, porém interesses imediatos diferentes. Esses interesses, dizem respeito ao tipo de emprego que têm e/ou buscam.

Saad Filho (2018) também ajuda a entender a atual morfologia da classe trabalhadora brasileira, dividindo-a em duas ramificações. A primeira é a classe trabalhadora “formal”. Essa se reproduz pela venda da sua força de trabalho por um salário. Seus interesses econômicos são em políticas que apoiam a redução da pobreza e da desigualdade, da expansão do emprego, do aumento dos salários, da formalização e regulamentação do mercado de trabalho e da melhoria nas condições de trabalho e limitação da jornada. Já a segunda, é a classe trabalhadora “informal”. Essa não costuma ser contratada em mercados de trabalho estruturados. Seus interesses são em trabalhos que possam garantir o mínimo para a sua sobrevivência.

[...] expande-se a praga da precariedade total, que surrupia ainda mais os direitos vigentes. Se essa lógica não for radicalmente confrontada e obstada, os novos proletários dos serviços se encontrarão entre uma realidade triste e outra trágica: oscilarão entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o privilégio da servidão (ANTUNES, 2018, p. 37).

A educação, já que comprometida com a formação para o mercado de trabalho, deveria garantir a inserção dos concluintes da educação básica no pleno emprego. Porém, como se sabe, a educação não garante empregabilidade. Pois, no capitalismo é o próprio mercado que regula a oferta e a demanda. E como citado anteriormente, a realidade é de

crise, trabalhos informais e precários, desemprego, criminalidade e espoliação da classe trabalhadora. Logo:

[...] a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da pedagogia do “aprender a aprender” cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se as condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas (SAVIANI, 2007, p. 435 *apud* MALANCHEN, 2020, p. 7)

Sendo assim, o fato de a BNCC desenvolver a dicotomia entre teoria e prática, promove a alienação da classe trabalhadora — que depende da escola pública — da realidade social complexa e contraditória, bem como dos mecanismos para a sua superação. Além disso, através do discurso de “formação para o emprego” mascara a desigualdade social, as crises do capitalismo e os interesses históricos e imediatos da classe trabalhadora.

Dando sequência a análise dos conteúdos, foram investigados os grupos de habilidades que aparecem apenas 1 vez. São eles: grupo 1; 5; 9 e 10. Estes que menos aparecem têm como palavras-chave: “Compreender; analisar; mapear; criar; apropriar-se e relacionar”. Para organizar os dados, os separamos no quadro abaixo:

Quadro 5 – Grupos de Habilidades que menos se repetem

GRUPOS DE HABILIDADES	HABILIDADES ESPECÍFICAS DOS COMPONENTES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Grupo 1	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG101EF01PE) Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto forma de linguagem através da produção e reprodução de discursos nos diferentes contextos socioculturais, de modo a fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos, respeitando as diferenças.
Grupo 5	(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa,	(EM13LGG305EF10PE) Mapear e explorar as Práticas Corporais, considerando as experiências da comunidade local e, a partir da reflexão crítica, utilizando estratégias criativas e sustentáveis para superar os desafios na

	solidária e ética.	realização dessas práticas, e na conservação e preservação do patrimônio público e ambiental.
Grupo 9	(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.	(EM13LGG601EF17PE) Apropriar-se da diversidade de manifestações culturais consideradas Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, sobretudo de Pernambuco, valorizando e fortalecendo as relações de pertencimento com o seu lugar.
Grupo 10	(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.	(EM13LGG604EF18PE) Relacionar e aprofundar suas experiências de Práticas Corporais em relação às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica, potencializando aspectos da formação integral (cognitiva, física, espiritual, socioemocional) para qualificar sua tomada de consciência e posicionamento nas suas escolhas (dentro e fora da escola).

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

O Documento Organizador Curricular da Educação Física do primeiro ano do Ensino Médio do estado de Pernambuco, deixa explícito que as habilidades que menos se repetem são as que visam desenvolver o pensamento crítico dos alunos, as que fazem com que se apropriem do conhecimento e da sua compreensão para reflexão e transformação da sociedade.

5.2 Implicações das competências socioemocionais no currículo da educação física após implementação da BNCC

É verdade que a BNCC determina Competências Socioemocionais para todas as áreas do conhecimento do novo ensino médio. Porém, quando a educação física perde o seu caráter de disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio e parte dos seus conteúdos passam a ser tratados pelos itinerários formativos (40% do currículo) responsáveis pela formação técnica e profissional que podem ser ministrados por profissionais com notório saber, as competências socioemocionais estarão dentro dos 60% do currículo do Ensino Médio que correspondem a formação determinada pela BNCC, as competências socioemocionais passam a ocupar um grande espaço nos currículos do Ensino Médio. Revela-se então um ponto chave a ser analisado na educação física.

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento. São elas: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas. “Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa” (BRASIL, 2017, p. 33).

A Educação Física se encontra na área de Linguagens onde a BNCC acredita que:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a corporeidade e a motricidade são também compreendidas como atos de linguagem. Ao experimentarem práticas da Educação Física (como ginástica de condicionamento físico ou de consciência corporal, modalidades de esporte e de luta), os jovens se movimentam com diferentes intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento (BRASIL, 2017, p. 475).

Um ponto que destacamos é o da justificativa da BNCC para inclusão da Educação Física na área de Linguagens, onde percebe-se uma ênfase no “aprender a fazer” utilizando palavras como “experimentar práticas” e “experiências da cultura corporal de movimento”. O que se afasta do que defende por exemplo o Coletivo de Autores:

[...] É, portanto, através da expressão corporal enquanto linguagem que será mediado o processo de sociabilização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal” (SOARES *et al.*, 1992, p.73).

Além de resumir a área da educação física em “corporeidade” e “motricidade”, retirando assim o seu conceito de grande área do conhecimento que na escola desenvolve reflexão sobre os conteúdos da cultura corporal, — diferente da “cultura corporal de

movimento” que ao invés do movimento humano, histórico e social, prioriza apenas o movimento/gestual técnico — foram definidas 7 competências específicas para a área de linguagens, porém, apenas 1 se refere diretamente à Educação Física (TAFFAREL, 2020).

Para garantir a efetivação das competências específicas, a BNCC determina o desenvolvimento de algumas habilidades. Para Taffarel (2020) apenas duas habilidades pressupõem os conhecimentos da Educação Física:

Quadro 6 – Grupos de Habilidades que pressupõem os conhecimentos da Educação Física

Habilidades Específicas
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Fonte: Adaptado de Taffarel (2020, p. 18 *apud* BRASIL, 2018a).

Taffarel (2020) observou que:

[...] a forma como a BNCC do ensino médio aborda o objeto da educação física não oferece a fundamentação que favoreça o trato pedagógico do problema central das atividades desse componente curricular [...] percebe-se que tais habilidades podem ser desenvolvidas sem, necessariamente, a apropriação de conhecimentos científicos ou formas mais elaboradas das atividades da cultura corporal, visto que conhecimentos populares, presentes no cotidiano dos jovens, são suficientes para tais finalidades. (TAFFAREL, 2020, p. 18)

Concluímos então que sendo o currículo um espaço ideológico e cultural, nortear os currículos da educação física escolar a desenvolver habilidades e competências socioemocionais faz com que a consciência dos alunos seja formada através de princípios que caminham rumo à adaptação dos indivíduos ao sistema capitalista. Isso se configura enquanto consequência das competências socioemocionais da BNCC nos currículos da Educação Física Escolar do Ensino Médio.

6 CONCLUSÃO

Sendo assim, através da utilização de princípios da pedagogia das competências para formar “atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRAIL, 2017), a BNCC forma os indivíduos para uma adaptação na realidade social. Realidade essa conduzida pelo mercado que é cada vez mais explorador; precário e caminha rumo à espoliação dos trabalhadores.

Os motivos das competências socioemocionais terem sido utilizadas pela BNCC se devem ao fato de que a Base Nacional foi construída com base nos princípios do Banco Mundial e dos organismos internacionais, que visam a manutenção do status quo da classe social dominante enfatizando os aspectos comportamentais dos estudantes da classe trabalhadora no sentido de se adaptar às contradições e crises estruturais do capitalismo.

Nesse sentido, essas determinações da BNCC implicam diretamente, de maneira pragmática e reducionista na Educação Física escolar, área que no Brasil já era influenciada durante décadas por ideias higienistas e esportivistas que priorizavam apenas a busca exacerbada pelo domínio de técnicas e pelo corpo perfeito, assim ajudando a construir um sujeito acrítico e alienado das questões sociais relacionadas aos elementos da cultura corporal.

Além de resumir a área da educação física em “corporeidade” e “motricidade”, retirando assim o seu conceito de grande área do conhecimento que na escola desenvolve reflexão sobre os conteúdos da cultura corporal, foram definidas 7 competências específicas para a área de linguagens, porém, apenas 1 se refere diretamente à Educação Física (TAFFAREL, 2020). Com o recuo da teoria no trato com o conhecimento, garantirão a construção de sujeitos e corpos, mesmo que belos, alienados, dóceis, silenciados e a-históricos.

Concluímos então que sendo o currículo um espaço ideológico e cultural, nortear os currículos da educação física escolar a desenvolverem habilidades e competências socioemocionais faz com que a consciência dos alunos seja formada através de princípios que caminham rumo à alienação e conformação social. Essas implicações se configuram enquanto algumas das consequências das competências socioemocionais da BNCC nos currículos da Educação Física Escolar do Ensino Médio.

O Documento Organizador Curricular da Educação Física do primeiro ano do Ensino Médio do estado de Pernambuco, deixa explícito que as habilidades que menos se

repetem são as que visam desenvolver o pensamento crítico dos alunos, as que fazem com que se apropriem do conhecimento e da sua compreensão para reflexão e transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **VÉRTICES**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.23, n.3, p. 70 6-733, set./dez. 2021.
- AGUIAR, M. A.; DOURADO L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- ANDRADE, M. C.; GAWRYSZEWSKI, B. Desventuras da educação brasileira e as ‘reformas’ atuais: educar para a produtividade do trabalho. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, 2018.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 27 maio. 2022.
- BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016 – exposição de motivos. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, ed. extra, p. 1, 23 set. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/mediaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 27 maio 2022.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 153, n. 184A, seção 1, ed. extra, p. 1-2, 23 set. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 maio 2022.
- CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educ. Rev. Curitiba**, Curitiba, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000100173&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 maio. 2022.
- DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 291, 2019. DOI: 10.21573/vol35n22019.95407. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 27 maio. 2022.
- FERRETI, C. J.; RIBEIRO, M. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia, **Educ. Soc.**, Campinas, 2017.

GAWRYSZEWSKI, B.; MOTTA, V. C.; PUTZKER, C. K. A agenda privada-mercantil educacional: a gestão privada de escolas públicas da educação básica. **Rev. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 2017.

GONÇALVES, A. M.; DEITOS, R. A. Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise Teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Inter-ação**, Goiânia, 2020.

HYPOLLITO, A. M. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2019.

KRIPKA, R. M.; SCHELLER M.; BONOTTO, D. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá – Colombia, 2015.

MANFRÉ, A. H. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 26, n. 57, p. 267-288, maio/ago. 2021

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? medida provisória (Lei n. 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOTTA, V. C.; LEHER, R.; GAWRYSZEWSKI, B. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **SER Social, [S. l.]**, v. 20, n. 43, p. 310–328, 2018. DOI: 10.26512/ser_social.v20i43.18862. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862. Acesso em: 27 maio. 2022.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, 2018.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In AGUIAR, M. A.; DOURADO L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

PEREIRA, J. N.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, nova Escola e Lemann. **Revista Movimento**, Niterói, 2019.

RODRIGUES, A. T.; TAVARES, R. N.; GARCIA, L. T. Base nacional comum curricular e educação física: análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, n. 11, p. 185-207, 28 nov. 2019.

SANTOS, B. C.; FUZII, F. T. A educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Rev. Comunicações**, Piracicaba, Brasil, 2019

SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, 2007

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: quadragésimo ano: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SILVA, H. M.; DOS SANTOS, S.; ALVES, I. Capitalismo dependente e as mazelas atribuídas à educação brasileira. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 6, n. 1, 2010. DOI: 10.5216/rir.v1i8.1009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/20371>. Acesso em: 27 maio. 2022.

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 27 maio 2022.

SILVA, M. R. Políticas de currículo, ensino médio e BNCC. Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 27 maio 2022.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

WIGGERS, I. D. Currículo e ideologia: um estudo introdutório. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 43-49, dez. 1988.