

BNCC DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CAMINHANDO PARA TRÁS

MARCOS GARCIA NEIRA

Doutor em Educação e livre-docente em Metodologia do Ensino de Educação Física. É professor da Faculdade de Educação da USP e coordenador do *Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar* (www.gpef.fe.usp.br).

::

O debate curricular ganhou evidência nas últimas décadas mobilizando diferentes grupos e setores sociais, quase sempre despertando paixões e desavenças. A produção científica sobre o tema explica que os currículos, em alguma medida, interferem na constituição das identidades dos sujeitos da educação, não só das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola, mas também dos profissionais que nela atuam. Logo, analisar, discutir, decidir, definir, escolher e selecionar o que fará parte da trajetória curricular para qualquer nível ou etapa de ensino constituem iniciativas da maior importância a serem encaradas com muita seriedade pelo poder público, comunidades escolares e coletivos docentes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao menos na sua primeira e segunda versões, tinha como intuito apoiar os sistemas na elaboração de suas propostas ou na reorientação das existentes. Não se tratava de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente, nem tampouco aprendizagens que todos os estudantes deveriam alcançar. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio na construção de currículos estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola,

definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia, tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico (NEIRA, ALVIANO JÚNIOR & ALMEIDA, 2016).

A elaboração da BNCC cumpre uma exigência contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014). A segunda versão da BNCC, que veio a público em abril de 2016, foi produzida por uma equipe de 135 profissionais, entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior e representantes de todas as unidades da federação, após estudo e compilação dos currículos estaduais e realização de seminários em que foram apresentadas experiências internacionais similares, leitura crítica de especialistas e inúmeros debates pelo país afora. As críticas encaminhadas foram discutidas e as sugestões incorporadas (NEIRA & SOUZA JÚNIOR, 2016).

Surpreendida pelo golpe político-jurídico de maio do mesmo ano, a população brasileira tem assistido à supressão de seus direitos e à instauração de um regime antidemocrático promovido por setores conservadores e empresariais, bem representados nos meios de comunicação. No bojo dessas ações, que incluem a Lei n. 13.415/2017 que reforma os currículos do Ensino Médio e impõem a adoção da BNCC nos cursos de Licenciatura, em abril de 2017, foi divulgada a chamada terceira versão da BNCC. “Mais enxuta!”, como alardearam seus artífices na grande mídia, mas com sérios problemas no que respeita à concepção de educação que perpassa o documento, a começar pela ausência do documento voltado à última etapa da Educação Básica. Elaborado por um grupo reduzido, o caminho percorrido frustrou os setores que clamavam pelo diálogo quando, após cinco encontros regionais de difícil acesso, em dezembro daquele ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o documento sem alterações significativas, sendo, na sequência, homologado pelo Ministro da Educação. Ao que tudo indica, o caminho a ser percorrido pela BNCC do Ensino Médio será mais

curto. O MEC disponibilizou a proposta em abril de 2018, enviando-a diretamente CNE e pulando a etapa dos seminários estaduais. O governo tem pressa.

Alardeado pelo discurso oficial como instrumento necessário à melhoria da educação nacional, a análise dos textos do Ensino Fundamental e Médio evidencia, na verdade, mais problemas que qualidades. Conforme o andar da carruagem, se os professores não assumirem uma postura combativa e questionadora com relação ao que está posto, restará preparar os espíritos para as consequências nefastas que essa política curricular trará para o futuro da sociedade brasileira.

Ao submeter a BNCC de Educação Física ao confronto com a teorização curricular e denunciar o retrocesso que ela representa, busco chamar a atenção para os riscos de sua implementação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente.

UM SOBREVOO NAS TEORIAS CURRICULARES

Resumidamente, uma teoria curricular pode ser entendida como um conjunto de argumentos que subsidiam determinada maneira de organizar a experiência escolar, ou seja, que ajudam a pensar na trajetória formativa. Dentre as obras dedicadas ao assunto, merecem destaque os trabalhos de Silva (2011) e Lopes e Macedo (2011), dos quais extraio alguns pontos de concordância. Ambos classificam as teorias curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas, num sentido bem próximo ao que segue.

As teorias tradicionais priorizam questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular, expondo uma cientificidade desinteressada das questões político-sociais. Na sua vertente clássica, o conhecimento é tido como verdadeiro, inquestionável e constituinte das virtudes humanas. A vertente progressivista tem como foco a aprendizagem dos alunos baseadas nas próprias experiências e nos seus interesses. A obra de John Dewey é a mais representativa. A terceira vertente é a tecnocrática,

voltada para os mecanismos de controle e ampliação da eficiência do ensino e da aprendizagem, sob influência dos estudos de John Bobbitt e Ralph Tyler, mais tarde reforçados pela racionalidade na definição e progressão dos objetivos educacionais que influenciou os trabalhos de Benjamin Bloom e Robert Mager. A bem que se diga, em tempos neoliberais, a perspectiva tecnocrática fortaleceu seus fundamentos psicopedagógicos e atualizou a terminologia, dando vazão à chamada pedagogia das competências, também conhecida como neotecnicismo educacional (NEIRA, 2016). No campo da Educação Física, as teorias tradicionais influenciaram os currículos ginástico, esportivista, desenvolvimentista, psicomotor e da educação para a saúde (NEIRA, 2011).

As teorias críticas superaram a ideia de um currículo homogêneo e meramente prescritivo, e argumentam que o mesmo reflete intencionalidades políticas, sociais e econômicas na constituição dos saberes. Nesse sentido, cabe à educação escolar questionar o conhecimento veiculado, situá-lo historicamente e denunciar a cara ideológica nele embutida que faz perpetuar as condições de opressão. Os trabalhos de Willian Pinar, Michael Young, Henry Giroux e Michael Apple foram os que mais ecoaram no Brasil. Muito embora Paulo Freire não tenha esboçado uma teoria curricular propriamente dita, suas obras se constituíram como referências importantes para pensar o campo. Como não poderia deixar de ser, uma parcela dessas produções impactou a Educação Física, desencadeando o surgimento do currículo crítico do componente.

Por sua vez, as teorias pós-críticas do currículo colocam em xeque as promessas de libertação, conscientização e emancipação das teorias críticas. Inspiradas nos estudos culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-modernismo, estudos de gênero, entre outras, partem do princípio de que todo conhecimento é uma produção discursiva que subjetiva docentes e discentes. O próprio currículo é concebido como artefato cultural, dispositivo identitário. O compromisso das teorias pós-críticas do currículo reside no desenvolvimento de uma experiência pedagógica a favor das diferenças. Para tanto, todo conhecimento é considerado válido e digno de tratamento na escola, desde que analisado,

discutido, tensionado e confrontado com outros pontos de vista. É o que defende Educação Física cultural, uma proposta curricular inspirada nas teorias pós-críticas. Distinguindo-se da perspectiva crítica, adota como princípios ético-políticos o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, a descolonização do currículo, a justiça curricular, a ancoragem social dos conhecimentos e a articulação com o projeto pedagógico da escola. Enquanto procedimentos didáticos, anuncia mapeamento, leitura, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E ESTRUTURA DA BNCC

Logo no primeiro parágrafo do texto introdutório, a BNCC não deixa dúvidas acerca do lugar que pretende ocupar quando afirma literalmente que se trata de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BNCC EI-EF, p. 7, grifos meus).

Sem descrevê-los, alude à orientação nos mesmos “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p. 7) das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A BNCC institui-se como referência nacional para a elaboração de currículos dos sistemas de ensino e das propostas pedagógicas das escolas, alinhando políticas e ações em torno da formação de professores, avaliação e critérios de infraestrutura para o desenvolvimento da educação.

Fica evidente a sobrecarga de papéis atribuídos ao currículo oficial, muito além daquilo que rege a legislação e do que motivou os esforços iniciais. É interessante lembrar que, até o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, as pretensões não ultrapassavam o apoio às secretarias de educação e escolas na reflexão dos seus projetos. Bastou a mudança de governo para que as ações fossem centralizadas em torno do documento, algo que, de certa forma, já se antecipara com a Medida Provisória n. 746/2016,

convertida na Lei n. 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases, impactando fortemente o Ensino Médio e exigindo que os cursos de licenciatura abordem os conhecimentos mencionados na Base.

Para abarcar tantas frentes, o documento recupera a tipologia dos conteúdos proposta por Coll (1987¹/1997) quando coloca as aprendizagens essenciais ou habilidades a serviço do desenvolvimento de competências, definidas “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (p. 8).

Por conseguinte, a BNCC retoma a preocupação com a eficiência do ensino anunciada pela vertente tecnicista de Tyler (1949/1974), expressando-a naquilo que Perrenoud (1997/1999) definiria como competência:

um especialista é competente porque simultaneamente: (a) domina, com muita rapidez e segurança, as situações mais comuns, por ter à sua disposição esquemas complexos que podem entrar imediata e automaticamente em ação, sem vacilação ou reflexão real; (b) é capaz de, com um esforço razoável de reflexão, coordenar e diferenciar rapidamente seus esquemas de ação e seus conhecimentos para enfrentar situações inéditas. (p. 27)

Na tentativa de convencer o professor dessa opção, a BNCC compila uma série de fragmentos extraídos de textos legais, mas confunde e se confunde ao mencionar o Art. 9º da LDB, segundo o qual cabe à União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, o estabelecimento de competências e diretrizes para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No meu entender, e contrariamente ao que insinua a BNCC, era desejo do legislador que os vários entes partilhassem o compromisso pela definição de objetivos e linhas gerais dos segmentos da Educação Básica. Basta verificar que nenhum dos fragmentos transplantados para o documento oficial incumbe essas instâncias de estipular as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. São coisas muito diferentes, diga-se de passagem.

1 Ano em que foi publicada a 1ª edição.

Ainda com o intuito de justificar-se, a BNCC afirma que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o final do século passado, sendo o enfoque adotado pelas avaliações internacionais. Pois bem, não é de hoje que Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para a perversidade da articulação, sob a batuta do mercado, de organismos internacionais, avaliações padronizadas e currículos por competências.

Como se não bastasse a pretensão de indicar aprendizagens essenciais para todos os alunos do Ensino Fundamental de um país de dimensões continentais e tão diverso como o nosso, a própria definição dessas aprendizagens tem ares de arrogância didática. Como pode alguém arvorar-se o direito de dizer o que é essencial para o outro saber? A justificativa coube em exatas duas linhas, nas quais se defende a ideia inverossímil de “igualdade educacional” (BNCC EI-EF, p. 15).²

Em hipótese alguma minha relutância significa a defesa de que cada escola ou professor ensinem o que queiram e se quiserem. Penso, sim, que todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das chamadas aprendizagens essenciais. Algo completamente distinto é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. É com esse atrevimento que a Base pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem a mínima ideia de quem sejam as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem.

O formato da BNCC do Ensino Fundamental apresenta competências gerais, competências por área e competências por componente curricular. Cada componente possui unidades temáticas que lhe são específicas, objetos de conhecimento que segmentam as unidades temáticas e, finalmente, habilidades decorrentes dos objetos de conhecimento. Ao menos é assim que anuncia, mas nem sempre se concretiza. Tome-se

2 A propaganda oficial recorreu ao bordão: “se a Base é a mesma, as oportunidades também serão”.

como exemplo a Educação Física para o 1º e o 2º anos, um momento da escolarização em que na maioria dos sistemas vigora a polivalência. Neste caso, é importante considerar que um mesmo educador trabalhará com todos os componentes curriculares.

A unidade temática “Brincadeiras e jogos” compreende o objeto do conhecimento “Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional” e uma das habilidades previstas é

(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. (BNCC EI-EF, p. 225)

Observe que a habilidade (aprendizagem essencial) proposta extrapola o objeto de conhecimento e, até mesmo, a unidade temática. Afinal, menciona claramente “brincadeiras, jogos e *demais práticas corporais* tematizadas na escola” (grifos meus). Vale a pena ratificar que se trata da primeira unidade temática prevista para o 1º e o 2º anos. Além disso, nem todas as unidades temáticas foram contempladas com habilidades voltadas para o protagonismo dos sujeitos. Incoerências como essas se repetem ao longo do texto, às vezes mais de uma vez, numa mesma unidade temática.

Enquanto isso, a proposta do Ensino Médio possui uma estrutura distinta: é das competências específicas da área do conhecimento que derivam as habilidades. Ou seja, desaparecem as competências do componente, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento. A Educação Física é claramente explicitada em apenas uma competência específica da área das Linguagens:

Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. (BNCC EM, Versão 3, p. 487)

Para desenvolvê-la o documento apresenta apenas três habilidades:

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para agir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG2502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento.

(EM13LGG2502) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seu projeto de vida. (BNCC EM, Versão 3, p. 487)

Recuperando as orientações de Mager (1962/1978), o esquema disponível na página 29 da BNCC (grifos meus) não deixa dúvidas do enfoque tecnicista que a influencia.

| | | |
|---|---|--|
| Verbo(s) que explicita(m) o(s) processo(s) cognitivo(s) envolvido(s) na habilidade. | Complemento do(s) verbo(s), que explicita o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizado(s) na habilidade. | Modificadores do(s) verbo(s) ou do complemento do(s) verbo(s), que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada. |
|---|---|--|

A BNCC tampouco hesitou em ressuscitar a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom (1956/1972), atribuindo-lhe uma nova roupagem. O psicólogo estadunidense hierarquizou as habilidades dos domínios cognitivo (compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) e afetivo (recepção, resposta, valorização, organização e internalização de valores).

Segundo o documento oficial, a progressão das aprendizagens

se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos processos cognitivos em jogo – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade –, ou, ainda, aos modificadores – que, por exemplo, podem fazer referência a contextos mais familiares aos alunos e, aos poucos, expandir-se para contextos mais amplos. (BNCC EI-EF, p. 31)

Daí, não se pode atribuir ao acaso que as habilidades prescritas para a Educação Física no Ensino Fundamental priorizem os processos cognitivos (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular) em detrimento dos socioafetivos e motores.³ Num desequilíbrio flagrante, do outro lado da balança figuram simplesmente experimentar e fruir. Parece óbvio que o tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental que caracteriza o ensino do componente têm um endereço certo: preencher postos de trabalho para os setores médios e inferiores de uma sociedade cada vez mais complexa, cujas ocupações laborais solicitam sujeitos adaptados e capazes de resolver problemas. Compreensão do mundo e, principalmente, leitura crítica, estão fora de questão.

Por outro lado, as habilidades do Ensino Médio aglutinam os três domínios expressos nos seguintes termos: selecionar e utilizar movimentos, estabelecer relações construtivas, analisar criticamente, praticar, significar e valorizar. Fica evidente a tentativa de abarcar um grande conjunto de saberes em poucas habilidades.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC

Do total de 10 páginas reservadas à explicitação das concepções que nortearam a produção do documento específico de Educação Física no Ensino Fundamental, uma página e meia é dedicada aos fundamentos epistemológicos, cinco páginas e meia são preenchidas com definições das unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) e as explicações das “dimensões do conhecimento” ocupam as três últimas páginas. Essa distribuição revela muito sobre o viés adotado pelo documento. Explanações desnecessárias tomaram um espaço importante que poderia ser melhor utilizado. O leitor fica sem saber, por exemplo, por que a Educação Física está na área

3 A análise corresponde aos pressupostos que fundamentam a proposta. Particularmente, tenho profundas divergências no que concerne a esse referencial.

das Linguagens e o que isso significa. A inconsistência reside também nas noções de cultura e de cultura corporal que influenciam a Base. Uma vez que estudos recentes (GRAMORELLI, 2014; NEIRA & GRAMORELLI, 2017) denunciam que a maneira de compreender esses conceitos impacta diretamente no fazer dos professores, silenciar sobre o assunto provavelmente acarretará leituras atravessadas.

Apesar de conceder uma atenção exagerada às práticas corporais, os argumentos carecem de articulação. O discurso inicia bem ao posicionar a Educação Física como componente que tematiza as práticas corporais “em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (BNCC EI-EF, p. 211), reforça essa ideia sugerindo que sejam abordadas “como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório”, mas escorrega logo em seguida ao estruturá-las, torná-las essenciais e fixar os seus significados:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde. (BNCC EI-EF, p. 211)

Ora, um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia criar barreiras na definição dos temas a serem estudados no Ensino Fundamental, algo radicalmente distinto do que propõe para o Ensino Médio. A ideia de movimento corporal como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, onde a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência. Nesse quesito a BNCC ignora que manifestações sem uma grande exigência motora sejam abordadas nas aulas de Educação Física tais como brinquedos e jogos de salão, enquanto apresenta os jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para o 6º e o 7º anos.

A rigidez enunciada pela “organização interna (de maior ou menor grau)” parece ignorar a plasticidade da cultura e a ação constante dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos. Isso acontece hodiernamente nos momentos de entrada, saída e intervalos da escola, dentro de casa, no quintal, na rua, no condomínio etc. As crianças inventam brincadeiras conforme o contexto, sem que seja necessário prender-se a regras ou procedimentos.

Por fim, nada mais inconsistente que a vinculação exclusiva das práticas corporais ao lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde. O documento desdenha que a ocorrência social das práticas corporais é significada de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética etc. O próprio texto assume esse posicionamento ao afirmar que “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (BNCC EI-EF, p. 212). Assim sendo, a significação não se define oficialmente de forma arbitrária, pois se encontra na esfera do imponderável.

Ratificando o que está posto para o Ensino Fundamental, a proposta para o Ensino Médio fecha o processo de significação ao definir como habilidade “significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seu projeto de vida.” (BNCC EI-EF, p. 487). O que transparece é a conexão das práticas corporais a uma visão psicológica voltada para o autoconhecimento, além de biologicista e individualista de saúde centrada no autocuidado.

Esse é o preço que o documento paga pela carência de um referencial sólido e atual. Se o intento da Educação Física na área das Linguagens é tematizar as práticas corporais, espera-se que o cidadão projetado seja capaz de ler e analisar a ocorrência social das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, reconhecer suas múltiplas significações e reconstruí-las criticamente. Tanto a BNCC do Ensino Fundamental quanto a proposta para o Ensino Médio passam ao largo dessas questões. Paradoxalmente, segundo o discurso oficial, o UFC, os exercícios de preparação física, o jongo e muitas outras práticas corporais não poderão ser estudadas na escola, dado que escapam aos parâmetros estipulados.

No tocante à organização do documento, outro aspecto problemático é a variação dos critérios para definir os objetos de conhecimento. Além de dificultar a compreensão da proposta por parte de quem deverá implementá-la, essa opção contribui para fixar significados às unidades temáticas, reduzindo o espaço de negociação cultural.

No 1^a e 2^a anos do Ensino Fundamental são arrolados os seguintes objetos do conhecimento: brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, esportes de marca, esportes de precisão, ginástica geral, danças do contexto comunitário e regional. No 3^a ao 5^a anos os objetos são: brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana, esportes de campo e taco, esportes de rede/parede, esportes de invasão, ginástica geral, danças do Brasil e do mundo, danças de matriz indígena e africana, lutas do contexto comunitário e regional, lutas de matriz indígena e africana. No 6^a e 7^a anos foram estipulados os objetos: jogos eletrônicos, esportes de marca, precisão, invasão e técnico-combinatórios, ginástica de condicionamento físico, danças urbanas, lutas do Brasil e práticas corporais de aventura urbanas. Finalmente, no 8^a e 9^a aparecem os esportes de rede/parede, campo e taco, invasão, combate, ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal, danças de salão, lutas do mundo e práticas corporais de aventura na natureza.

Partindo do princípio de que qualquer critério para definir os objetos de conhecimento pode ser questionado, variá-lo sem explicar o motivo pode ser comprometedor. A Base simplesmente anuncia a opção sem justificá-la, nem muito menos, fundamentar a escolha.

Na BNCC, as unidades temáticas de *Brincadeiras e jogos*, *Danças* e *Lutas* estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em *Ginásticas*, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em *Esportes*, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto *Práticas corporais de aventura* se estrutura nas vertentes urbana e na natureza. (BNCC EI-EF, p. 217, grifos no original)

O professor certamente perguntará: por que, nos anos iniciais, a lógica adotada para distribuir os objetos de conhecimento dos jogos, brincadeiras, danças e lutas é a proximidade geográfica (do contexto comunitário para o mundo)? O que levou a separar aquelas de matriz africana e indígena? As crianças do 1º e 2º anos não sabem que as lutas existem, nem tampouco as práticas corporais de aventura ou os jogos eletrônicos? Os estudantes do 8º e 9º anos não precisam estudar os jogos e brincadeiras? Por que o critério geográfico não foi empregado na definição dos objetos de conhecimento dos esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura? Por que nos anos finais a distribuição referente às danças foi modificada?

Sem responder a essas questões, o documento se limita a dizer que:

Em princípio, todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino. Ainda assim, alguns critérios de *progressão do conhecimento* devem ser atendidos, tais como os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos. (BNCC EI-EF, p. 217, grifos meus)

É curioso observar que a BNCC chama de “progressão do conhecimento” a mudança de brincadeiras populares do contexto regional para brincadeiras populares do Brasil. Como assim? Umas são mais complexas que as outras? Com o mesmo sentido, o documento recomenda que se progrida de danças urbanas para danças de salão, lutas do Brasil para lutas do mundo, práticas de aventura urbanas para práticas de aventura na natureza.

Em meio a essa miscelânea, coube ao esporte a situação mais obtusa. A única unidade temática que adotou um modelo de classificação baseado na lógica interna, sem espaço para significação cultural, o que se configura como contradição gritante quando se leva em conta o atual estágio de conhecimentos sobre o assunto. Explico: a brincadeira “x” poderá ser regional para uns e nacional para outros. A depender do grupo, uma dança pode ser urbana ou de salão. Não há empecilho se uma ginástica

demonstrativa for significada como ginástica de condicionamento ou vice-versa. Idiossincrasias à parte, a leitura realizada estará na esfera do possível.

Algo bem diferente acontece com a unidade temática esporte, dado que a Base impõe uma tipologia pautada na lógica interna. Um esporte será de marca, invasão, taco, campo etc., em qualquer lugar do país, independentemente dos grupos culturais que dele participarem ou que o produziram e reproduziram. Entre tantos critérios mais abertos à significação dos sujeitos, resta saber por que a prevalência desse, que enrijece as escolhas dos professores e em nada contribui para compreender o componente na área das Linguagens.

Além do que, do ponto de vista epistemológico, essa classificação apresenta várias lacunas, principalmente quando inserida numa proposta curricular. Tomando a definição apresentada para os “esportes de combate”:

reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, *tae kwon do*, etc.). (BNCC EI-EF, p. 215)

e comparando-a com a conceituação das lutas, fica evidente a sobreposição:

focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara, etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo*, etc.). (BNCC EI-EF, p. 216)

Segundo a BNCC, caberá ao professor do 8º e 9º anos tematizar esportes de combate e lutas do mundo (BNCC EI-EF, p. 229). Em sã consciência, o docente trabalhará com ambas, duplicando o tempo pedagógico

destinado à mesma prática corporal, ou dará preferência à segunda, criando espaço para modalidades esportivas de invasão, campo, taco, rede/parede?

No que se refere às habilidades previstas para o componente, a BNCC de Educação Física no Ensino Fundamental retrocede pedagogicamente ao se aproximar da proposta de Bloom inspirada na racionalidade tayloriana, quando adota a terminologia “dimensões do conhecimento” para orientar a redação das aprendizagens essenciais e estruturar a progressão tão desejada pelo MEC. Após elucidar longa e desnecessariamente o que entende por experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, era de se esperar que cada objeto de conhecimento gerasse habilidades correspondentes a todas as dimensões. Mas não foi isso o que aconteceu. Sem maiores explicações, algumas foram contempladas e outras desconsideradas. No Ensino Médio, foram solenemente esquecidas.

Tomando como exemplo os objetos de conhecimento destinados ao 3º ao 5º anos, “Lutas do contexto comunitário e regional” e “Lutas de matriz indígena e africana”, temos as habilidades:

(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.

(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais. (BNCC EI-EF, p. 227)

Onde estão as habilidades de reflexão sobre a ação, construção de valores, compreensão e protagonismo comunitário? Ao que parece, o privilégio concedido ao domínio cognitivo suplantou os demais. O fragmento acima não é uma exceção, pois nenhuma unidade temática e, por consequência, nenhum objeto de conhecimento foi contemplado com habilidades referentes a todas as “dimensões” anunciadas. E o pior, salvo quatro honrosas exceções, o protagonismo comunitário foi desprezado.

O desequilíbrio na distribuição dos objetos de conhecimento e, principalmente, das habilidades, poderá induzir o professor a dedicar tempos pedagógicos distintos para cada unidade temática. Como resultado, o esporte, dada a grande quantidade de objetos do conhecimento em função da classificação adotada, seguirá hegemônico nos currículos.

Para completar o rol de elementos que possivelmente dificultem a implementação da BNCC, desponta a redação confusa de várias habilidades numa clara tentativa de aglutinar, de um lado, os objetos de conhecimento e, de outro, as dimensões.

(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. (BNCC EI-EF, p. 225)

(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (BNCC EI-EF, p. 227)

(EF89EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate. (BNCC EI-EF, p. 235)

Nada explica o despropósito dessas habilidades. Para alcançar a primeira o professor deverá tematizar, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, brincadeiras, jogos e as demais práticas corporais. Na segunda, tenciona-se que as crianças experimentem, criem e fruam todas as danças e, na terceira, espera-se que os estudantes concluam esse segmento da Educação Básica com capacidade para identificar os elementos técnicos e técnico-táticos e diferenciar uma grande quantidade de modalidades esportivas com base na lógica interna. Se no primeiro caso o período disponível para as aulas de Educação Física é insuficiente, no segundo a fruição requer muito mais tempo e condições e, no terceiro o nível de

exigência torna essa proeza inalcançável para muitos professores, quiçá para os estudantes.

Em estudo comparativo da segunda e terceira versões da BNCC (NEIRA, 2017), demonstrei que inversamente ao que ocorreu com os demais componentes, a Educação Física perdeu mais da metade dos antigos Objetos de Aprendizagem e Desenvolvimento que nesta versão foram equivocadamente transmutados em habilidades. Ao que tudo indica, a alternativa para “diminuir o prejuízo” foi a produção dessas excrescências.

Um último ponto a ser considerado é a ausência de habilidades que problematizem a produção das diferenças com relação às práticas corporais e seus representantes. O atual estágio dos conhecimentos sobre o assunto tornou possível compreender as práticas corporais como textos da cultura impregnados pelos marcadores de classe, gênero, etnia, religião etc. Não é à toa o repúdio ou a exaltação a certas manifestações com base nos grupos sociais que as criaram e recriaram. Em função disso, desconstruir as representações pejorativas é responsabilidade de uma Educação Física inserida na área de Linguagens. O silêncio da BNCC a esse respeito pode ser entendido como tentativa de neutralidade já que vivemos tempos em que defender qualquer ação a favor das diferenças pode soar subversivo aos ouvidos dos conservadores de plantão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida denota um franco retrocesso da BNCC quando comparada a algumas propostas curriculares estaduais e municipais. O fato de ter ressuscitado princípios pedagógicos, taxonomias e tipologias da segunda metade do século XX traz à tona a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal. Além do que, salta aos olhos a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe, revelando uma série de inconsistências e incoerências.

A opção anacrônica por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz em demasia as possibilidades pedagógicas do professor e formativas dos estudantes. Também é inconsistente a funda-

mentação para o ensino da Educação Física, a começar pela ausência de argumentos que justifiquem a sua inserção na área das Linguagens e o que isso significa em termos didáticos. Conceitos centrais como cultura e cultura corporal sequer foram explicados e a noção de prática corporal apresentada não resiste ao menor enfrentamento, em semelhança ao que se passa com os critérios para definição dos objetos de conhecimento.

No terreno das incoerências se sobressai a desconexão entre o currículo proposto e a concepção de Educação Física anunciada. Nada mais contraditório do que o caráter instrumental e funcionalista materializado no maior peso das habilidades cognitivas prescritas. Para se ter uma ideia de até que ponto chega a BNCC, na introdução ao texto dos anos iniciais consta que a Educação Física “pode colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas” (BNCC EI-EF, p. 222).

Para coroar a discrepância e ressaltar a fragilidade do documento, os critérios de progressão do conhecimento apontados não se constituem como tal. Além do desequilíbrio que caracteriza a distribuição das habilidades por unidade temática, nem todas as dimensões de conhecimento foram consideradas na formulação das habilidades. Isso sem falar na minoração daquelas que problematizariam os modos de produção das diferenças, tal como previa a competência “Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes” (BNCC EI-EF, p. 221).

Por tudo isso a BNCC sugere ao professor a direção oposta daquela que vem tomando a Educação Física contemporânea. A ausência de criticidade é alarmante. O currículo apresentado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, enquanto existem propostas que apoiam os docentes na realização de uma pedagogia democrática e democratizante. Sabe-se que no âmbito das políticas educacionais a feitura acelerada por um pequeno grupo e sem qualquer debate e discussão costuma gerar maus frutos. Se por um lado é possível responsabilizar a

pressa, por outro o fortalecimento da dimensão técnica somada à ausência da crítica leva à conclusão que se trata de mais uma investida dos setores conservadores.

Não tenho dúvidas de que as consequências serão nefastas para todos aqueles que se virem obrigados a apropriar-se do documento e colocá-lo em ação. Mas as palavras de Mainardes (2006) me tranquilizam, para quem o risco de isso acontecer é relativamente baixo, pois, no contexto da prática, felizmente, o professor rejeita, dissimula e reescreve ao seu modo as propostas oficiais. ::

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: Domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1972. v. 1.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. 3ª versão. 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 28 jul. 2018.

COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1997.

GRAMORELLI, L. C. *A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de Educação Física: Novas paisagens para um novo tempo*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGER, R. *A formulação dos objetivos de ensino*. Rio de Janeiro: Globo, 1978.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

- NEIRA, M. G. *Educação Física cultural*. São Paulo: Blucher, 2016.
- NEIRA, M. G. Terceira versão da BNCC de Educação Física: Retrocesso político e pedagógico. In: *Anais do XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Goiânia: CBCE, 2017.
- NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: Construção, intenções e condicionantes. *EccoS: Revista Científica*, São Paulo, n. 41, p. 31-44, 2016.
- NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: Gênese e transformações. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, 2017.
- NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: Procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.
- PERRENOUD, P. *Construindo competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias de currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1974.