



Revista Brasileira de Ciências do Esporte

ISSN: 0101-3289

ISSN: 2179-3255

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

Neira, Marcos Garcia
Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física
Revista Brasileira de Ciências do Esporte, vol. 40, núm. 3, Julho-Setembro, 2018, pp. 215-223
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

DOI: 10.1016/j.rbce.2018.04.001

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=401358391002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa acesso aberto



Revista Brasileira de CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física



Marcos Garcia Neira

Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, São Paulo, SP, Brasil

Recebido em 18 de fevereiro de 2018; aceito em 10 de abril de 2018

Disponível na Internet em 28 de maio de 2018

PALAVRAS-CHAVE

Educação física;
Currículo;
Práticas corporais;
Cultura

KEYWORDS

Physical education;
Curriculum;
Body practices;
Culture

Resumo Partindo do pressuposto de que a política educacional em curso no Brasil tem por objetivo a consolidação de um determinado projeto de sociedade, o artigo analisa a BNCC de Educação Física mediante o confronto com a teorização curricular. Os resultados evidenciam a retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade. Em termos epistemológicos, o documento oficial se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Inconsistencies and inconsistencies of BNCC in Physical Education

Abstract Based on the assumption that the current educational policy in Brazil aims to consolidate a particular social project, the article analyzes the BNCC in Physical Education through a comparison with curricular theorization. The results show the resumption of technocratic principles, embodied in the priority given to technical rationality to the detriment of criticality. In epistemological terms, the official document moves away from the current debate in the area, proving to be fragile, inconsistent and inconsistent.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

E-mail: mgneira@usp.br

<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>

0101-3289/© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este é um artigo Open Access sob uma licença CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

PALABRAS CLAVE

Educación física;
Plan de estudios;
Prácticas corporales;
Cultura

Incoherencias e inconsistencias de la BNCC de educación física

Resumen Partiendo del supuesto de que la política educacional actual de Brasil tiene por objetivo la consolidación de determinado proyecto de sociedad, el artículo analiza la BNCC de educación física comparándola con la teorización curricular. Los resultados ponen de manifiesto la reasunción de los principios tecnocráticos, materializados en la prioridad concedida a la racionalidad técnica en detrimento de la criticidad. En términos epistemológicos, el documento oficial se aparta del actual debate del área y se revela frágil, incoherente e inconsistente.

© 2018 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Introdução

Surpreendida pelo golpe político-jurídico de maio de 2016, a população brasileira tem assistido atônita à retirada de seus direitos e à marcha para um regime antidemocrático estimulado por grupos conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso¹. No bojo dessas ações, em abril de 2017, após seminários estaduais veio a público a chamada terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Frustrando os setores que clamavam pelo diálogo, o Conselho Nacional de Educação promoveu audiências regionais de difícil acesso e, em dezembro daquele ano, aprovou o documento sem alterações significativas, que foi, na sequência, homologado pelo ministro da Educação.

Alardeado pelos seus artífices como um instrumento necessário para a melhoria da educação nacional, a análise do texto evidencia, na verdade, mais problemas do que qualidades. Conforme o andar da carruagem, se os professores não assumirem uma postura combativa e questionadora com relação ao que está posto, restará tão só preparar os espíritos para as consequências que essa política curricular trará para o futuro da sociedade brasileira.

Ao problematizar o discurso da BNCC de Educação Física mediante o confronto com a teorização curricular e a produção da área nesse campo, busco alimentar o debate em torno dos riscos de sua implantação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente.

Resumidamente, uma teoria curricular pode ser entendida como um conjunto de argumentos que subsidiem determinada maneira de organizar a experiência escolar, ou seja, que ofereçam fundamentos científicos para planejar o percurso dos estudantes. Dentre as obras dedicadas ao assunto, merecem destaque os trabalhos de Silva (2011), para quem as teorias curriculares² podem ser classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais priorizam questões convencionais e técnicas na construção e organização curricular, empregando 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 baseada nas suas experiências e interesses. A obra de John Dewey é a mais representativa dessa linha de pensamento. 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. Em tempos neoliberais, a perspectiva tecnocrática fortaleceu seus fundamentos psicopedagógicos e atualizou a terminologia, deu vazão à chamada pedagogia das competências, aqui reconhecida como “neotecnicismo” (Saviani, 2008).

Na educação, as teorias críticas buscaram subsidiar-se nas categorias gerais do materialismo histórico-dialético – movimento, contradição, totalidade e historicidade – para compreender o fenômeno educativo, configuram-se com base nos movimentos de contestação que agitaram as estruturas sociais na década de 1960 em diversos lugares do mundo (Silva, 2011). Ainda segundo o mesmo autor, um currículo inspirado nas teorias críticas, mais do que um conjunto de conteúdos listados para a aprendizagem dos alunos, é um percurso de estudos que permite questionar a organização curricular e social existentes, desenvolve conceitos que auxiliam na análise crítica da sociedade e dele mesmo. O currículo crítico tenciona denunciar os modelos reprodutores do sistema que mantêm a estrutura social de forma injusta e que reforçam as relações de dominação de um grupo sobre outro.

Por sua vez, as teorias pós-críticas reconhecem o pensamento crítico e nutrem-se dele. Questionam seus limites, suas imposições, suas fronteiras, pois entendem que, embora o pensamento crítico possa comunicar uma verdade sobre o objeto bastante aceita pela maioria das pessoas de uma determinada comunidade, ela é apenas *uma* das verdades. As teorias pós-críticas colocam em dúvida as noções de emancipação e libertação, tão caras à teoria crítica, por seus pressupostos essencialistas. O pensamento *pós* vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto

¹ Basta verificar a recente sanção da Lei nº 13.415/2017 que “reforma” o Ensino Médio.

² O estudo feito por Rocha et al. (2015) identificou reflexos desses pressupostos no campo da educação física.

ao validar outras vozes e outros conhecimentos para explicá-lo. O termo *pós* expande as fronteiras da explicação. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero e na sexualidade. Ou seja, o currículo pós-crítico apreende o pensamento crítico e, encontrando seus limites, trava diálogos promissores com outras explicações, arrisca-se a ultrapassar as fronteiras anteriores (Silva, 2011).

Como se verá, revelando um certo anacronismo, o documento analisado dá vazão a um discurso alinhado com as teorias curriculares tradicionais. Afinal, não são poucos os estudos dos currículos oficiais (Gramorelli, 2014; Neira, 2015; Galian & Sampaio, 2016) que sinalizam as influências das teorias críticas e, principalmente, das pós-críticas, num esforço de responder aos dilemas postos pela contemporaneidade.

Análise da BNCC de Educação Física

Partindo da compreensão de currículo como produção discursiva, a BNCC foi submetida à análise cultural mediante o confronto com a teorização curricular, o que implicou compreendê-la como uma prática produtora de significados, imersa em redes de poder e verdade e em discursos circulantes por meio dos quais certas concepções de trabalho docente, educação física, escola e educação foram validados (Costa et al., 2003). Segundo Wortmann (2002), a análise cultural examina artefatos à procura dos modos de significação que os discursos veiculam e que influenciam nossas maneiras de ver as coisas do mundo.

Logo no primeiro parágrafo do texto introdutório, a BNCC marca a posição 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” (Brasil, 2017, p. 07, negrito do autor).

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” (Brasil, 2017, 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, alinha políticas e ações em torno da formação de professores, avaliação e critérios de infraestrutura para o desenvolvimento da educação.

Para abarcar tantas frentes, o documento recupera a tipologia dos conteúdos proposta por Coll (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” (Brasil, 2017, p. 8).

Por conseguinte, a BNCC retoma a preocupação com a eficiência do ensino anunciada pela vertente tecnocrática

de Tyler (1974), expressando-a naquilo que Perrenoud (1999) define como competências.

[...] 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 justificar sua opção, a BNCC afirma que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o fim do século passado, e que o enfoque é 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, dos 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 com dimensões continentais e tão diverso como o nosso, a própria definição dessas aprendizagens soa um tanto arrogante. 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” (Brasil, 2017, p. 15)³.

Em hipótese alguma minha relutância significa a defesa de que cada escola ou professor possa ensinar o que quiser e se quiser. 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 ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem.

O formato do texto apresenta competências gerais, por área e por componente curricular. Cada componente tem 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 concretiza. Tome-se como exemplo a educação física para o 1º e 2º anos, um momento da escolarização em que na maioria dos sistemas públicos e privados de ensino vigora a polivalência, na qual um só educador atua em todos os componentes curriculares (figura 1).

Observe que a habilidade (aprendizagem essencial) prescrita, ao mencionar “brincadeiras, jogos e **demais práticas corporais** tematizadas na escola” (negrito nosso), extrapola

³ A propaganda oficial recorreu ao bordão: “Se a Base é a mesma, as oportunidades também serão”.

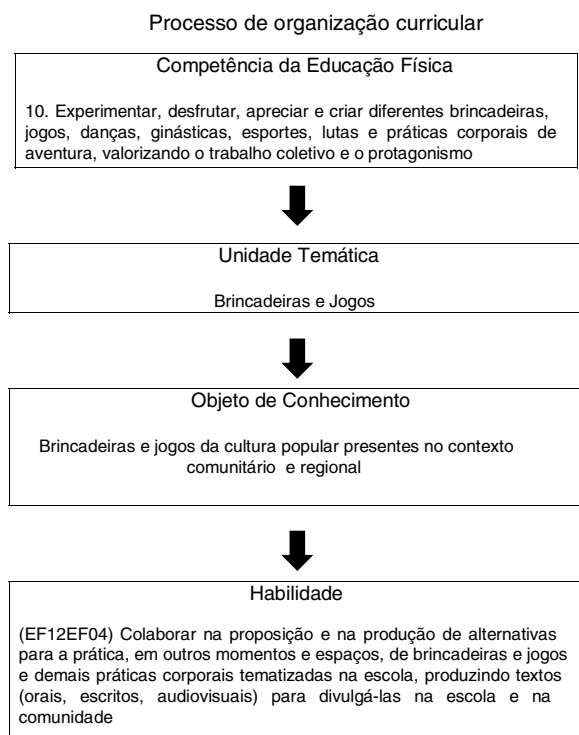


Figura 1 Exemplo de correspondência entre competência, unidade temática, objeto de conhecimento e habilidade, extraído da BNCC.

o objeto de conhecimento e, até mesmo, a unidade temática. No que diz respeito à formulação das habilidades, o currículo oficial, claramente afetado pelo tecnicismo educacional, adapta as orientações de Mager (1978), para quem o objetivo final deve expressar o comportamento final + a condição + o critério ou o padrão de rendimento aceitável (figura 2).

A BNCC tampouco hesitou em ressuscitar a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom (1972), atribuindo-lhes 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 (Brasil, 2017, p. 31).

Daí, não se pode atribuir ao acaso que as habilidades estabelecidas para a educação física priorizem os processos cognitivos (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular). Num desequilíbrio flagrante, do outro lado da balança figuram apenas experimentar e fruir. Parece óbvio que o tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental que caracteriza o ensino do componente objetivam simplesmente 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 nem foram cogitados.

Das 10 páginas reservadas a explicitar a concepção de educação física que perpassa o documento, 1,5 é dedicada aos fundamentos epistemológicos, 5,5 são preenchidas com definições das unidades temáticas (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura) e as três últimas páginas se dedicam a explicar as “dimensões do conhecimento”. Essa distribuição revela muito sobre o viés adotado. Explanções dispensáveis tomaram um espaço importante em detrimento de conceitos fundamentais ao entendimento do currículo. O leitor fica sem saber, por exemplo, por que a educação física está na área das linguagens e o que isso significa. A falta de consistência reside também nas noções de cultura e cultura corporal que influenciam a BNCC. Uma vez que Neira e Gramorelli (2017) denunciou que o nível de compreensão desses termos impacta diretamente no fazer dos professores, silenciar sobre o assunto provavelmente acarretará distorções na implementação do currículo.

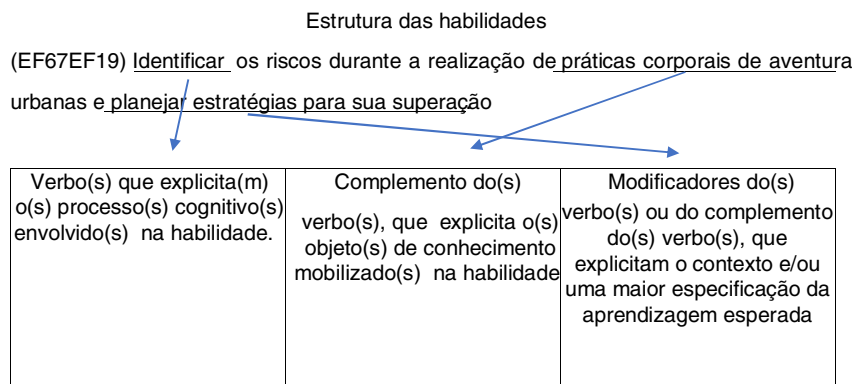


Figura 2 “Fórmula” para redação das habilidades (Brasil, 2017, p. 29).

Apesar de conceder uma atenção exagerada às práticas corporais, os argumentos são inconsistentes. O discurso inicia bem ao posicionar a educação física como componente que as tematiza “em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2017, p. 211), reforça essa ideia ao sugerir que as práticas corporais sejam abordadas “como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório”, mas escorrega logo em seguida ao estruturá-las, essencializá-las 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 (Brasil, 2017, p. 211).

Ora, um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados. A ideia de movimento corporal como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência. Nesse quesito, surge a primeira incoerência: por um lado, a BNCC ignora que manifestações pouco exigentes em termos motores possam ser abordadas nas aulas de educação física, tais como brinquedos e jogos de salão, mas apresenta os jogos eletrônicos como objetos de conhecimento para os 6º e 7º anos.

A rigidez enunciada pela “organização interna (de maior ou menor grau)” parece desconhecer 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, condomínio etc. As pessoas inventam e reinventam práticas corporais conforme o contexto, sem que seja necessário prender-se a regras ou procedimentos.

Outro aspecto problemático é 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 manifestações da cultura corporal 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” (Brasil, 2017, p. 212). Assim, a significação não se define oficialmente de forma arbitrária, pois se encontra na esfera do imponderável, faz parte do processo de negociação cultural que cada grupo trava com os demais membros da sociedade.

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 de maneira crítica. Paradoxalmente, segundo o discurso oficial, o UFC, os exercícios de preparação física, o mamulengo, pau de bandeira e muitas outras práticas corporais não poderão ser estudados na escola, dado que escapam aos parâmetros estipulados pela BNCC ao abarcar significados do âmbito profissional, performático e religioso.

No tocante à organização do documento, outra inconsistência percebida reside na variação dos critérios para definir os objetos de conhecimento. Além de dificultar a compreensão da proposta por parte de quem deverá implantá-la, essa opção contribui para fixar significados às unidades temáticas, reduzindo o espaço de negociação cultural (tabelas 1-2).

Partindo do princípio que qualquer critério para definir os objetos de conhecimento pode ser questionado, diversificá-lo sem esclarecer, justificar ou fundamentar as escolhas pode ser comprometedora.

Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de

Tabela 1 Correspondência entre unidades temáticas e objetos do conhecimento da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 223)

Unidade temática	Objetos de conhecimento	
	1º e 2º anos	3º ao 5º anos
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

Tabela 2 Correspondência entre unidades temáticas e objetos do conhecimento da BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 229)

Unidade temática	Objetos do conhecimento	
	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

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 (Brasil, 2017, p. 227).

O professor poderá perguntar: 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 jogam nem brincam? 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 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 (Brasil, 2017, p. 217, negrito do autor).

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? Uma 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. Ou seja, pululam as incoerências.

Em meio a essa miscelânea, coube ao esporte um modelo de classificação baseado na lógica interna, sem espaço para significação cultural. Explico: no sentido oposto ao que se coloca para as outras práticas corporais, a seleção da modalidade esportiva a ser tematizada encontra-se pré-fixada, independentemente dos sujeitos ou do contexto. Um esporte será de marca, precisão, técnico-combinatório, rede, invasão, campo e taco, em qualquer lugar do Brasil, independentemente dos seus praticantes. Um formato distinto foi adotado pelas demais práticas corporais, nas quais se veem indícios das influências da teorização pós-crítica da educação física. Segundo a BNCC, 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 significação depende das experiências culturais de quem lê ou vivencia a prática corporal (Neira, 2016).

Algo bem diferente acontece com a unidade temática esporte, dado que a classificação adotada fecha as possibilidades de negociação dos significados. Um esporte será de marca, invasão, taco, campo etc., em qualquer lugar do país, independentemente dos grupos culturais que dele participam. Enfim, entre tantos critérios mais abertos aos modos de leitura dos sujeitos, resta saber por que a prevalência desse, que praticamente inviabiliza as escolhas dos professores.

Além do que, do ponto de vista epistemológico, essa classificação apresenta vários problemas, principalmente quando inserida numa proposta curricular. É fácil, por exemplo, constatar a sobreposição quando se compara a definição dos “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.) (Brasil, 2017, p. 215).

Tabela 3 Quantidade de objetos do conhecimento e habilidades nos anos finais do Ensino Fundamental

Unidade temática	6º e 7º anos		8º ao 9º anos	
	Objetos de conhecimento	Habilidades	Objetos de conhecimento	Habilidades
Brincadeiras e jogos	1	2	0	0
Esportes	4	5	4	6
Ginásticas	1	3	2	5
Danças	1	3	1	4
Lutas	1	4	1	3
Práticas corporais de aventura	1	4	1	3

e a conceituação das lutas:

[...] 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, chinês boxing, esgrima, kendo etc.) (Brasil, 2017, p. 216).

Segundo a BNCC, caberá ao professor do 8º e 9º ano tematizar esportes de combate e lutas do mundo (p. 229). No caso, vale a perguntar: ele trabalhará com ambas e duplicará o tempo pedagógico destinado à mesma prática corporal ou dará preferência à segunda? Nesse caso, abrirá 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 se aproxima da proposta de Bloom inspirada na racionalidade tyleriana, ao adotar a terminologia “dimensões do conhecimento” para orientar a redação das aprendizagens essenciais e estruturar a progressão tão desejada pelo MEC. Após elucidar 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. Logo, aqui se tem mais uma incoerência.

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

(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 (Brasil, 2017, p. 227).

Não foram estipuladas 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 fato não é uma exceção, nenhuma unidade temática e, por consequência, nenhum objeto de conhecimento foram contemplados 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 pode induzir o professor a dedicar tempos pedagógicos distintos para cada unidade temática. Surpreendentemente, o esporte figura hegemônico num documento que suscitaria a justiça curricular caso o ordenamento fosse paritário (tabela 3).

Acrescentando mais uma ao rol de incoerências, a redação de várias habilidades denota a 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 (Brasil, 2017, 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 (Brasil, 2017, 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 (Brasil, 2017, p. 235).

Coloquemo-nos no lugar do professor. Para que seus alunos desenvolvam a habilidade EF12EF04, ele deverá tematizar, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, brincadeiras, jogos e as demais práticas corporais. No caso seguinte, as crianças deverão experimentar, criar e fruir todas as danças e, no último, espera-se que os estudantes

concluam o Ensino Fundamental capazes de identificar os elementos técnicos e técnico-táticos e diferenciar uma grande quantidade de modalidades esportivas com base na lógica interna. Se, na primeira situação, o período disponível para as aulas de educação física é insuficiente, a segunda requer muito mais tempo e condições e, na terceira, o nível de exigência torna essa proeza inalcançável para muitos professores, quicá para os estudantes. Parece inegável que a junção de duas ou mais dimensões do conhecimento ou objetos em uma mesma habilidade tornou-a incompreensível ou inalcançável.

Um último ponto a ser considerado é o desinteresse com a proposição 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 (Neira, 2018). Tomo como exemplo as experiências narradas por Oliveira Jr (2017), Neves (2017), Martins (2017) e Silva Jr (2017), as quais tematizaram, respectivamente, a ginástica rítmica, o maracatu, as danças brasileiras e a capoeira. Durante os trabalhos, por diversas vezes problematizaram o modo como as crianças enunciavam as práticas corporais ou os seus representantes. Em geral, os discursos mostraram-se essencialistas ao fixar e depreciar a ginástica rítmica enquanto manifestação feminina, o maracatu como coisa do demônio e o funk e a capoeira como produtos que veiculam valores inadequados.

Considerando a inserção da BNCC de Educação Física na área das linguagens e que muitos professores enfrentam diariamente conflitos de significação dos temas abordados nas aulas, o silêncio sobre o assunto só pode ser visto como incoerência.

Considerações finais

A análise empreendida permite afirmar que a BNCC retrocede política e pedagogicamente. O fato de ter ressuscitado princípios, 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 tanto a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe, quanto o distanciamento dos conhecimentos disponíveis sobre a produção curricular da educação física.

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

Conforme demonstraram Neira e Gramorelli (2017), dada a variedade de influências que agenciam esses termos, sua

presença na BNCC exige explicitação dos campos em que se fundamentam: seriam as teorias críticas, a antropologia ou as teorias pós-críticas? O problema é que a contradição reside em qualquer um dos casos, pois o currículo oficial baseia-se nas teorias tradicionais ao pretender o desenvolvimento de competências e habilidades.

A concepção de prática corporal apresentada tampouco resiste ao menor enfrentamento com a produção mais recente sobre o tema, em semelhança ao que se passa com os critérios para definição dos objetos de conhecimento. Entendidos como representações dos valores, sentimentos e intenções dos grupos culturais, esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas são passíveis de inúmeras significações, podem variar conforme o contexto e os sujeitos envolvidos. Aceita essa premissa, fica inviável o estabelecimento de uma mesma classificação para todo o território nacional.

No terreno das incoerências se sobressai a desconexão entre o currículo proposto e a concepção de educação física anunciada. Nada mais contraditório que o caráter instrumental e funcionalista materializado no peso concedido às habilidades cognitivas. Para se ter uma ideia do ponto a que 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” (Brasil, 2017, p. 222).

Para coroar a discrepância e ressaltar a fragilidade do documento, os critérios de progressão apontados não se constituem como tal, além do desequilíbrio que caracteriza a distribuição, 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” (Brasil, 2017, p. 221).

Por tudo isso, a BNCC sugere ao professor a direção oposta daquela que tem tomado a educação física contemporânea. A ausência de criticidade é alarmante. O documento homologado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, num momento histórico em que os professores deveriam ser apoiados na elaboração de currículos democráticos e democratizantes. Sabe-se que no âmbito das políticas educacionais, a feita acelerada, por um pequeno grupo⁴ 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 somado à ausência da crítica leva à conclusão que a BNCC não passa de mais uma investida dos setores conservadores.

Suspeito que as consequências serão nefastas para todos aqueles que se virem obrigados a se apropriar do documento e colocá-lo em ação. É nesse instante que as palavras de Mainardes (2006) servem de alento, quando garante que o risco de isso acontecer é relativamente baixo, pois, no con-

⁴ A leitura da ficha técnica (BNCC, 2017, p. 459-465) permite identificar entre os redatores apenas um representante da educação física, além de três leitores críticos.

texto da prática, felizmente, o professor rejeita, dissimula e reescreve ao seu modo as propostas oficiais.

Financiamento

O trabalho contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo nº 308808/2016-9, obtido através da Chamada CNPq nº 12/2016.

Conflitos de interesse

O autor declara não haver conflitos de interesse.

Referências

- Bloom B. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo; 1972.
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- Coll C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática; 1997.
- Costa MV, Silveira RH, Sommer LH. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 2003 mai/ago:36–61, n. 23.
- Galian CVA, Sampaio MMF. The critical and the post-critical approaches in preparing curriculum propositions in Brazil. *European Journal of Curriculum Studies* 2016;3:475–91, n. 2.
- Gramorelli LC. A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física: novas paisagens para um novo tempo. São Paulo: Feusp; 2014.
- Lopes AC, 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. *Educ. Soc.*, Campinas, 2006 jan/abr:47–69, vol. 27, n. 94.
- Martins JCJ. Dançando pelo Brasil. In: NEIRA MG, editor. *Educação Física cultural: o currículo em ação*. São Paulo: Fapesp/Labrador; 2017. p. 100–4.
- Neira MG. Análise dos currículos estaduais de educação física: inconsistências e incoerências percebidas. *Cadernos Cenpec.*, São Paulo, 2015 jul/dez;5:233–54, n. 2.
- Neira MG. *Educação física cultural*. São Paulo: Blucher; 2016.
- Neira MG. *Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica*. Jundiaí: Paco Editorial; 2018.
- Neira MG, Gramorelli LC. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, 2017 abr.jun.;20:321–32, n.2.
- Neves MR. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder!. In: Neira MG, editor. *Educação Física cultural: o currículo em ação*. São Paulo: Fapesp/Labrador; 2017. p. 163–77.
- Oliveira JL Jr. Quando a mulher continua sendo a outra na ginástica rítmica. In: Neira MG, editor. *Educação Física cultural: o currículo em ação*. São Paulo: Fapesp/Labrador; 2017. p. 115–27.
- Perrenoud P. *Construindo competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed; 1999.
- Rocha MAB, et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. *Currículo sem Fronteiras* 2015;15:178–94.
- Saviani D. *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados; 2008.
- Silva TT. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica; 2011.
- Silva WS Jr. Lutas diversificadas para a diversidade da Educação Física escolar. In: Neira MG, editor. *Educação Física cultural: o currículo em ação*. São Paulo: Fapesp/Labrador; 2017. p. 200–12.
- Tyler R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo; 1974.
- Wortmann MLC. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: Costa MV, editor. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina; 2002. p. 71–90.