

PARECER CRÍTICO DA VERSÃO PRELIMINAR DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR PARA A ÁREA DE LINGUAGENS, COMPONENTE
CURRICULAR- EDUCAÇÃO FÍSICA.

23/01/2016

Anegleyce Teodoro Rodrigues – FEFD/UFG

1. INTRODUÇÃO

Antes de iniciar a discussão sobre os objetivos da área de Linguagem e da Educação Física na versão preliminar, gostaria de pontuar algumas questões que se referem ao contexto das políticas educacionais no País, assim como compartilhar das reflexões de algumas pesquisas sobre experiências de outros países em relação à elaboração de suas bases nacionais curriculares.

É importante que pensemos nesse momento sobre questões gerais que nos ajudem a identificar a origem histórica e o sentido da BNCC, para, então, termos mais elementos para compreender as possibilidades e limitações dos diferentes atores na construção desse processo, seja dos especialistas, dos pareceristas, dos integrantes da sociedade civil e das instituições, como as secretarias de educação, escolas e universidades.

A indagação sobre a finalidade da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é central e necessária para nos ajudar a compreender o contexto atual e sua lógica de estruturação. Nesse sentido, pergunto: quais são as respostas possíveis para essa questão? Definir as diretrizes e o conteúdo das avaliações da educação básica para todo o País, como a Prova Brasil, que irá compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB ou o ENEM, tendo em vista os processos seletivos do ensino médio para a entrada no ensino superior? Ou, ser a base para a padronização de conteúdos dos livros didáticos a serem publicados pelas editoras? Orientar os mecanismos de gestão da escola, do currículo escolar e do trabalho dos professores por meio da padronização nacional de objetivos e conteúdos por série? Ou ainda, ser referência para novas reformas nos cursos de licenciaturas? Temos que nos atentar para essas questões para não perdermos a noção de totalidade do processo de construção de políticas e reformas

educacionais em andamento no Brasil e no mundo e sua articulação com a especificidade de cada componente do currículo escolar.

Segundo matéria de Camilo (2014), publicada pela Revista Nova Escola, a BNCC, diferente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), explicita o que o professor tem que ensinar e o que os alunos têm de aprender. Além disso, busca-se com a BNCC alcançar diferentes metas, a saber: 1) influenciar os cursos de formação inicial e continuada de professores por meio de novas reformas curriculares das licenciaturas, tendo em vista o aumento de disciplinas voltadas para situações práticas de sala de aula; 2) servir de matriz para a elaboração dos exames nacionais; 3) oferecer elementos para a estruturação de aproximadamente 60% dos currículos das secretarias e unidades escolares de educação básica, sendo que o restante poderá ser estruturado a partir da diversidade da cultura regional e local; 4) influenciar a elaboração de livros didáticos, tendo em vista a padronização nacional de objetivos e conteúdos, a fim de oferecer uma medida de igualdade de aprendizagem para os alunos, pois, todos teriam com a BNCC uma mesma meta de aprendizagem a ser alcançada.

O que chama a atenção nessa matéria da Nova Escola é que ela foi publicada no ano de 2014, quase um ano antes de se iniciar os trabalhos das comissões de especialistas. Entretanto, diferentes pessoas entrevistadas pela revista, ligadas a fundações de educação, ao mercado editorial, às secretarias de educação e ao MEC, já destacavam a importância da BNCC, principalmente, para o mercado editorial, para os testes em larga escala e para as mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores. Parece que existem diferentes interesses públicos e privados, políticos e econômicos para além dos interesses ligados à necessária construção de uma base nacional de saberes escolares e a melhoria da qualidade da educação brasileira.

As iniciativas de reformas curriculares no Brasil se intensificaram a partir dos anos de 1980, com características e formas de efetivação muito semelhantes à de outros países. Um estudo que compara políticas de inovação curricular desenvolvidas no Brasil, na Inglaterra e na Espanha, de Moreira (1999), nos alerta que a maior parte dessas políticas é marcada pela descontinuidade, o que tem levado à repetição de erros, à utilização ineficaz de recursos humanos e materiais. Ou seja, a cada mudança de partido ou grupo político no poder, uma nova reforma curricular é iniciada pelas

secretarias de educação e pelo MEC, geralmente, a cada quatro anos, sem avaliação e análise das experiências precedentes.

Como podemos observar, no caso da BNCC, sua origem em termos de marco legal está ligada ao art. 210, da Constituição da República de 1988, que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394 de 20/12/1996, que em seu artigo 26, define que,

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

De 1997 a 2000 são lançados os PCNs da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, indicando novos princípios, objetivos, conceitos e metodologias de ensino para os diferentes componentes do currículo escolar. Os volumes impressos chegaram às residências da maioria dos professores cadastrados à época, através dos correios, o que evidenciou o forte investimento que foi feito pelo MEC. Contudo, muitas críticas foram feitas, principalmente, em função da falta de diálogo com a sociedade e em especial com os professores. Os PCNs podem ser considerados um exemplo de política de desenvolvimento curricular neoliberal cujo modelo é chamado de centro-periferia, em que cabe ao professor executar propostas e políticas não desenvolvidas por ele, mas por especialistas e profissionais distantes do contexto e das dificuldades da escola. Na década seguinte, já em outro contexto político-partidário, entre 2009 e 2011, são lançadas as DCNs para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em relação aos PCNs e DCNs, o que podemos observar é que ambos foram construídos como parâmetros e diretrizes gerais e, ainda hoje, são as principais referências de organização dos projetos pedagógicos das escolas, das reformas curriculares das secretarias estaduais e municipais de educação, para a elaboração de livros e cadernos didáticos, e, por fim, acabaram por se tornar referências centrais para a elaboração de questões de testes de avaliação do desempenho escolar em larga escala,

como a Prova Brasil e o ENEM, dentre outras. Entretanto, parece que, tanto os PCNs como as DCNs, ainda não fornecem os elementos suficientes para a gestão e o controle da organização curricular dos conteúdos escolares ao longo da progressão das séries e ou ciclos e dos bimestres da educação básica.

Em 2014, o PNE é aprovado pela Lei 13.005 de 25/06/2014. Das 20 metas para serem alcançadas em 10 anos, quatro falam sobre a BNCC. Em 2014, a segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE) produz um documento como referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. De 17 a 19 de junho de 2015, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, e em seguida foi publicada a Portaria n. 592 de 17 de junho de 2015, que instituiu a Comissão de Especialistas para elaboração de proposta da BNCC. Em 30/07/2015 é lançado o portal da BNCC que estabelece canais de comunicação e participação da sociedade nesse processo, conforme informações do portal da BNCC, disponível em <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>, em linha do tempo.

Experiências de políticas de educação com a construção de currículos nacionais também foram desenvolvidas em outros países. Destaco, aqui, um texto publicado por Lawton e Chitty, em 1988, em Londres, que analisou o currículo nacional da Grã-Bretanha, implantado no terceiro governo de Margareth Thatcher. O então Secretário da Educação daquele País defendeu a implantação urgente de um currículo nacional que padronizasse critérios nacionais para cada área do conhecimento escolar. Chama nossa atenção a semelhança nos procedimentos daquele processo em relação à forma como a BNCC está sendo implantada no Brasil:

O governo queria garantir que os estudantes recebessem “um currículo-base balanceado” que incluísse não só matemática e inglês, mas também ciências, línguas estrangeiras, história, geografia e tecnologia. Ao mesmo tempo, “metas de desempenho claras e desafiadoras eram necessárias para as idades de sete, onze e quatorze anos”. Uma vez que fossem estabelecidas, seria possível definir “o conteúdo, as habilidades e os processos essenciais a serem ensinados em cada matéria” (...) O documento de consulta do Currículo Nacional, publicado dois meses mais tarde (DES,1987d), listou dez matérias básicas que todos os estudantes deveriam cursar durante sua educação básica: inglês, matemática, ciências, uma língua estrangeira moderna (exceto no ensino fundamental), tecnologia, história, geografia, artes, música e educação física. Dentre essas, inglês, matemática e ciências formariam o “núcleo” do currículo, e a maior parte do tempo curricular durante o ensino fundamental

seria dedicada a essas três matérias. As escolas de ensino médio deveriam dedicar de 30 a 40% do tempo a essas três matérias centrais e, no quarto e quinto ano, 80 a 90% de seu tempo para as matérias básicas. Temas como saúde e tecnologia da informação teriam que ser ensinados através das matérias básicas. As metas de desempenho seriam definidas para as três matérias centrais para estudantes de sete, onze, quatorze e dezesseis anos. Também poderiam ser definidas para outras matérias básicas, mas, para artes, música e educação física haveria “diretrizes”, ao invés de metas de desempenho específicas. Avaliações nacionais, aplicadas e corrigidas pelos professores, mas moderadas pelo conselho de avaliação do Certificado Geral de Ensino Secundário – GCSE – mediriam o progresso dos estudantes com relação às metas de desempenho quando tivessem sete, onze, quatorze e dezesseis anos. Registros de desempenho seriam nacionalmente introduzidos em 1990. (LAWTON E CHITY, 2012, p. 299-300).

A reforma educacional na Inglaterra, que foi desenvolvida a partir de 1987, mostra como a implantação de um Currículo Nacional acabou por “[...] estabelecer um maior controle sobre a escola por meio de um currículo detalhado e prescritivo associado à aplicação de exames externos como instrumentos de avaliação da escola pelo desempenho dos alunos nos testes” (MOREIRA, 1999, p.137). O resultado da pesquisa realizada por este autor indica um conjunto de ações consideradas desastrosas para a educação escolar, uma vez que ao dar ênfase a atividades preparatórias para os exames externos, o resultado foi o empobrecimento pedagógico e a diminuição de práticas de avaliação formativas.

Difundiu-se entre os professores um sentimento de desvalorização profissional e houve uma forte reação a todo processo, obrigando as autoridades educativas a revisões consecutivas do currículo e do formato dos exames, gerando ainda mais confusão e ceticismo no meio escolar. Na experiência inglesa fica evidente, também, a tensão entre autonomia e controle, quando se tentam produzir mudanças na escola. Nesse caso, as consequências negativas resultantes do fortalecimento de apenas um dos polos, no caso um forte controle sobre as escolas. (MOREIRA, 1999, p. 137-138).

Apenas para citar mais alguns casos de estruturação de currículos nacionais em outros países, sem me ater a análises mais detalhadas, destaco a Argentina que organizou o seu currículo nacional em 2004, com a participação de professores, técnicos e políticos. Foram criados os Núcleos de Aprendizagem Prioritários (NAP) que referendam a formação docente e a elaboração de material didático. Os EUA

construíram um currículo nacional em 2008, por um grupo de educadores da iniciativa privada, gestores e especialistas ligados à educação. O currículo dos EUA priorizou objetivos e competências comuns em língua inglesa e matemática. A Austrália, também em 2008, organizou o seu currículo nacional por meio de uma instituição autônoma e de especialistas por disciplina escolar, segundo matéria jornalística de Camilo (2014), publicada pela Revista Nova Escola.

Após essa breve contextualização das origens e das finalidades que caracterizaram a construção de currículos nacionais em outros países, assim como da análise de algumas políticas curriculares que precederam o atual momento de construção da BNCC, no Brasil, o texto a seguir expressa um exercício de reflexão acerca da proposta preliminar do componente curricular Educação Física.

2. SOBRE A ESTRUTURA DO DOCUMENTO

Conforme o *Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular – Princípios, formas de organização e conteúdo*, a BNCC é constituída pelos conhecimentos fundamentais que constituem a base comum, com a finalidade de assegurar a todos os estudantes os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Deve-se acrescer à parte comum, a diversificada, a ser construída em diálogo com a primeira e com a realidade de cada escola, em atenção não apenas à cultura local, mas às escolas de cada sistema educacional sobre as experiências e conhecimentos que devem ser oferecidos aos estudantes e às estudantes ao longo de seu processo de escolarização. (BRASIL, 2015, p. 15)

A questão que ponho inicialmente é se a BNCC da forma como está sendo apresentada, não se caracteriza mais como um currículo máximo. A quantidade de objetivos propostos, no caso do componente curricular Educação Física, já é suficiente para preencher todo o tempo pedagógico, que em geral, essa disciplina dispõe no currículo escolar, em média duas aulas semanais, sendo que no ensino médio, em muitos casos, se limita a uma aula semanal. A parte diversificada, da qual fala o documento preliminar, pode ser comprometida a depender da quantidade de objetivos propostos por ciclo.

Quanto à área de Linguagem, não fica claro como será realizada a integração entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna,

Arte e Educação Física, pois os objetivos foram elaborados a partir do acúmulo teórico e de experiências de ensino que cada componente vem acumulando ao longo dos últimos anos, mas com muitas limitações no que se refere ao diálogo interdisciplinar tanto entre especialistas, como também entre os professores das escolas e das universidades. Os temas integradores sugeridos, como Consumo e educação financeira; Ética, direitos humanos e cidadania; Sustentabilidade; Tecnologias digitais e Culturas Africanas e Indígenas, em geral, foram pouco contemplados nos objetivos da Educação Física e dos demais componentes da área. Outros temas importantes como o meio ambiente, as questões de gênero e sexualidade não foram contemplados na BNCC.

Não restam dúvidas quanto ao pertencimento à Área de Linguagem dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. Mas observa-se que existe um descontentamento de diversos grupos ligados às Artes, em especial a Dança, por não terem sido classificados como uma área própria, conforme manifesto redigido em alguns documentos publicados por fóruns da área.

Por outro lado, quanto à Educação Física, observa-se que o debate acadêmico sobre sua classificação como componente da área de Linguagem na Educação Básica é ainda incipiente, ainda mais se consideramos que para fins de graduação e pós-graduação a Educação Física é reconhecida como parte da área de saúde. Nesse sentido, acho importante que essa questão deva ser mais bem abordada ou que se apresente uma justificativa acerca da presença da Arte e da Educação Física na área de Linguagem.

3. SOBRE A PROPOSTA PRELIMINAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Em relação à estruturação dos conhecimentos em práticas corporais (*brincadeiras e jogos; esportes; exercícios físicos; ginásticas; lutas; práticas corporais alternativas; práticas corporais de aventura; ritmos e danças*) e a formulação dos objetivos por dimensões de conhecimento (*experimentação e produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e o protagonismo comunitário*) considero que favorecem em parte a leitura e a compreensão dos diferentes tipos de conhecimento do componente Educação Física, pelos seguintes aspectos que destaco a seguir:

1. A proposta preliminar da BNCC no campo da Educação Física expressa a dificuldade em se padronizar objetivos e conteúdos desse componente curricular ao longo das séries

e ciclos de escolarização, a partir de critérios tradicionalmente reconhecidos e válidos para outras disciplinas como a matemática, as ciências e as línguas. Observa-se que ainda não temos um consenso na área sobre essa questão. A opção que se adotou foi seguir a lógica de ciclos de conhecimento que amplia o tempo de ensino-aprendizagem se comparado ao tempo anual do currículo seriado. Contudo, falta a justificativa por tal opção. Justificar e definir conceitualmente o significado dos ciclos é fundamental para se evitar maiores confusões, uma vez que há diferentes entendimentos acerca desse tema, como por exemplo, Ciclos de Conhecimento, utilizado pela obra “Coletivo de Autores” (1992), cuja centralidade é no processo de ampliação do conhecimento ao longo do processo de escolarização e Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, que caracteriza a organização do currículo de algumas redes de ensino, como a Rede Municipal de Educação da cidade de Goiânia/GO, cuja centralidade é a organização das turmas por idade.

2. Os critérios adotados para a escolha dos esportes e das práticas corporais rítmicas estarem presentes em todos os ciclos não estão claros. Considerando que os objetivos e conteúdos da Dança já são contemplados também na área de Artes, penso que pode ser uma boa alternativa reduzi-la em favor de outros conteúdos como a ginástica, os jogos e brincadeiras e as lutas.

3. É importante definir no texto o significado das dimensões de conhecimento, experimentação, produção, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise e compreensão crítica das práticas corporais e protagonismo comunitário. Ou seja, é preciso definir qual o entendimento desses conceitos no contexto da proposta de Educação Física. Por exemplo, a palavra fruição está sendo adotada com o mesmo sentido de fruição estética, muito utilizada na área de Artes? Qual a diferença entre experimentação e produção? Protagonismo comunitário significa auto-organização da comunidade escolar ou da comunidade na qual a escola se insere? Tem aproximação com o conceito de protagonismo juvenil?

4. Quanto às práticas corporais rítmicas, observa-se uma tentativa de substituição do tema Dança que é historicamente considerada pelo campo acadêmico da Educação Física como parte de seus conteúdos escolares. Entretanto, ao descrever os objetivos, observa-se que a intenção é o desenvolvimento de saberes, habilidades e técnicas ligadas à Dança. Dessa forma, a impressão que fica é a de redução da Dança a atividade

rítmica, além disso, a dimensão artística não é contemplada quanto aos processos criativos de construção de movimentos, de expressividade e fruição. É importante que a proposta de objetivos do ensino da dança na escola, por meio da Educação Física, dialogue com a proposta de Dança como subcomponente das Artes, afinal, estamos falando de saberes escolares diferentes? É possível uma abordagem interdisciplinar dos objetivos entre Dança e Educação Física?

5. Quanto aos “Jogos e brincadeiras” observa-se que este é um saber considerado por muitos professores como o principal conteúdo da Educação Física no ensino fundamental, no entanto, eles só aparecem nos dois primeiros ciclos. Outro aspecto que destaco em relação ao ensino dos jogos e brincadeiras na escola é que seus objetivos podem ser ampliados para além da vivência do lúdico, e contemplarem sua experimentação, compreensão e recriação como atividade cultural particular e universal, complexa e diversificada, cujas possibilidades de classificação vão muito além do contexto popular e tradicional, comunitário e regional, do Brasil e do mundo. Por exemplo, os jogos eletrônicos, jogos simbólicos, jogos pré-desportivos, jogos cooperativos, jogos de tabuleiro e etc.

7. Quanto às lutas, a capoeira pode ser destacada dentre as demais, por sua grande relevância histórica e cultural para o País, tendo sido recentemente elevada ao patamar de patrimônio cultural da humanidade.

8. A proposta de práticas corporais alternativas pode ser reconsiderada como um conteúdo da Educação Física para fins de currículo nacional? Destaco as dificuldades conceituais em relação a esse tema e a falta de formação inicial e continuada dos professores. Além disso, falta na BNCC a definição conceitual da expressão “práticas corporais alternativas. Alternativo à que? Ginástica e lutas poderia ser entendida como alternativa ao esporte ou outro conteúdo qualquer? Existem estudos e pesquisas que podem fundamentar o ensino desse saber na escola? Corremos o risco de institucionalizar o senso comum? As práticas corporais das culturas orientais como o Yoga, o Tai Chi Chuan e a Meditação têm sido classificadas como alternativas ou integrativas? Minha sugestão é que esse tema seja tratado como possibilidade da parte diversificada do currículo, ou ainda como parte dos objetivos da ginástica, das lutas e/ou dos exercícios físicos.

9. Quanto ao esporte, considero pertinente e relevante a diversificação de conteúdos para além dos esportes de quadra tradicionalmente ensinados na escola. Em geral, a proposta preliminar está de acordo com a realidade escolar, mas pode melhorar com a articulação dos temas integradores aos seus objetivos.

10. Sobre os esportes de aventura podemos afirmar que este é um tema de grande interesse por parte da juventude, mas também são evidentes algumas dificuldades peculiares para sua operacionalização em termos de currículo nacional. Destaco algumas limitações em se adaptar materiais e condições de ensino em escolas de regiões urbanas e rurais: limitações de recursos financeiros para aquisição dos materiais que tais práticas exigem, por exemplo, o *slack line*, a corrida de orientação, o rapel, a tirolesa, o *skate*, dentre outros; a dificuldade em se incluir os alunos com deficiência em esportes de aventura; o despreparo dos professores; o pouco referencial teórico e poucos livros de apoio didático em relação ao ensino dos esportes de aventura na escola.

11. Quanto aos exercícios físicos, que passam a ser considerados como conteúdo próprio, considero positiva essa inovação. É fundamental a abordagem didático-pedagógica deste tema tendo em vista a compreensão crítica das questões que os relacionam à saúde, à qualidade de vida, aos padrões de estética corporal, ao trabalho e ao lazer, cuja relevância pode ser destacada, principalmente, para o ensino médio e articulando-os aos temas integradores.

12. Quanto aos temas integradores: consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais, culturas africanas e indígenas, dentre outros possíveis, como gênero e sexualidade, foram pouco abordados na elaboração dos objetivos das diferentes práticas corporais, em especial, os objetivos quanto ao esporte, ao exercício físico e as lutas.

Por fim, ressalto que em diversas reuniões de discussão sobre a BNCC, das quais participei, desde o mês de novembro, em Goiânia, identifiquei que muitos professores e professoras da rede estadual de educação de Goiás, da rede federal de ensino e da própria Universidade Federal de Goiás, têm expectativas positivas em relação à abertura do MEC para considerar as diversas contribuições em relação à proposta preliminar.

4. REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acessado em 16/11/2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

LAWTON, D. e CHITTY, C.. O currículo nacional. IN: BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2012.

MOREIRA, A.F. Basta implementar inovações nos sistemas educativos? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 131-145, jan./jun. 1999.

CAMILO, C.. Base Nacional Comum Curricular: o que é isso? **Revista Nova Escola** Edição 275, de setembro de 2014, disponível em <HTTP://revistaescola.abril.com.br>, Acessado em 16/11/2015.