

## BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: HORIZONTES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA – O CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM DISCUSSÃO...

Ricardo Rezer<sup>1</sup>

“Antes de tudo e antes de qualquer outra coisa, me pergunto: como agir? Como agir, quando se acredita naquilo que vocês estão dizendo? Acima de tudo: como se deve agir?” (Brecht, A Dúvida).

A produção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) representa uma série de desafios de alta complexidade – a epígrafe de Bertolt Brecht permite expressar de forma bastante clara o sentimento presente em muitas discussões curriculares, especialmente, considerando um país com a diversidade e amplitude geográfica do Brasil. Após a produção da primeira versão da BNCC (um ponto de partida), foi proposto para este momento, a produção de um parecer crítico que possa contribuir com a feitura de uma proposição que se coloca como um orientador amplo e de caráter generalista, que esboça uma compreensão aceca das finalidades da escola e, em nosso caso, da Educação Física (EF). Para esta importante missão foram convidados professores de diferentes contextos. É nesta conjuntura que produzo os argumentos presentes neste parecer, a partir de uma análise cuidadosa e muito respeitosa da BNCC.

Partindo disso, ao longo deste parecer, desenvolvo considerações, críticas e sugestões acerca das proposições presentes na BNCC, tomando como referência especialmente o campo da EF, porém, considerando a produção da proposta como um todo, principalmente no que concerne a área de Linguagens.

Destaco inicialmente que o texto da BNCC, de forma geral, está bem escrito, com boa fluência na leitura, encadeamento e coerência interna. Obstante, apresenta alguns problemas, tanto de forma como de conteúdo. É sobre estes aspectos que trato a seguir. Para tal, inicialmente apresento argumentos gerais referentes a proposta como um todo, focando em diferentes aspectos do campo das Linguagens. Em um segundo momento, apresento considerações acerca do documento produzido especificamente para o campo da EF. Em um terceiro momento, apresento algumas sugestões de inclusão, para além dos argumentos apresentados na BNCC. Finalmente, apresento algumas sínteses, bem como, algumas questões a guisa de conclusão.

---

### 1º. MOMENTO

Considerando o texto “Princípios orientadores” da BNCC, inicio este tópico fazendo a seguinte provocação: tomando como referência uma frase de Pedro Goergen (2005, p. 81-82), pergunto se não seria “simplório imaginar que num sistema social regido por princípios econômicos de anti-solidariedade como condição de sobrevivência; cujas

---

<sup>1</sup> Professor da Unochapecó (Chapecó, SC); Doutor em Educação Física (UFSC).

elites estão permanentemente envolvidas em *affairs* de corrupção e malversações de toda sorte; cujo sistema jurídico privilegia descaradamente os mais ricos e poderosos em prejuízo dos mais pobres e fracos, cujas formas de produção marginalizam milhões, destroem a vida e a natureza, a escola poderia formar cidadãos honestos, democráticos e solidários?”.

Ou seja, uma pergunta de fundo, relevante e dura de ser enfrentada, que leva a outra: o que pode a escola nos tempos de hoje? Ou ainda, leva a discussão de fundo deste documento para uma perspectiva teleológica<sup>2</sup>, ao evidenciar uma pergunta altamente provocativa: para quê escola? Cabe esclarecer de que não me coloco do lado daqueles que entendem que a escola “faliu”, “sucumbiu”, ou perdeu sua “função” no contemporâneo. Muito pelo contrário, iniciar este parecer com estas perguntas permite encontrar e fortalecer elementos que justifiquem sua importância em tempos nos quais se percebe a existência e trânsito de discursos na direção de um suposto “fim da escola”. A fim de enfrentar discursos desta ordem, entendo que o gerúndio representa postura altamente producente para uma discussão curricular: ou seja, uma proposta curricular não se “faz”, tal como um produto que se acaba/conclui em determinado momento. Trata-se de um perpétuo “fazendo”, sempre a muitas mãos, testando e tensionando limites e potencialidades. É nesta perspectiva que desenvolvo, na forma de tópicos, minha linha argumentativa: participar de um movimento que não se inicia com esta proposta, nem se findará com ela, ou seja, o movimento curricular do/no campo da EF, na direção de constituir uma tradição mais robusta desta discussão neste contexto<sup>3</sup>.

Nesta direção, inicio com um argumento que a primeira vista pode parecer mero preciosismo, embora não se trate disso: entendo que uma proposta como a BNCC teria maior chance de sensibilizar os sujeitos que levarão adiante estas considerações, os professores de diferentes redes escolares, a partir da alteração da noção de “princípios” (p. 07 e em diante) pela noção de “horizontes”, contextualizando esta proposição teoricamente. Princípio, do Latim *principium*, “origem, causa próxima, início”, de *primus*, “o que vem antes”, do Grego *prin* (ἀρχή), de mesmo significado, representa, em síntese, algo que não se abre mão. Porém, neste caso, há condicionantes externos a própria escola (bem como, internos) que não permitem a radicalidade deste significado. Assim, parece-me importante enfrentar um “esvaziamento do discurso”: determinadas expressões, tal como, “princípios”, de forma aparente, vem perdendo fôlego junto aos professores das redes escolares em diferentes regiões do Brasil. Tomo como singelo exemplo uma pesquisa realizada em 2009, na qual a ideia era identificar a concepção de “cidadania” dos professores de EF da Rede Básica, considerando as escolas que apresentavam em sua proposta, expressões como “formação para a cidadania democrática”, entre outras. Porém,

---

<sup>2</sup> Teleologia é uma palavra derivada do grego *télos*, que significa “fim”. As origens da ideia de uma explicação dos fins são antigas, remontando a Anaxágoras, Platão e Aristóteles, este último, com a sua noção de que as coisas servem para algum propósito. Conforme Mora (2001, p. 665), esta expressão foi empregada para designar a parte da filosofia que se propõe a explicar os fins das coisas.

<sup>3</sup> Lembro que discussões curriculares da EF brasileira são recentes, com não mais do que 20 ou 30 anos de acúmulo. Certamente, algo que anuncia vários desdobramentos no processo de “implantação” da referida proposta: em certa medida, uma tradição muito recente da discussão curricular neste campo do conhecimento.

significativa parte dos professores não avançou para além do senso comum, tanto no que se refere a uma compreensão mais elaborada de “cidadania”, bem como, “democracia” – inclusive, o ceticismo frente a estas expressões como “princípio” era perceptível. Considerando estes argumentos, tenho percebido que trabalhar com a ideia de “horizontes” tem deslocado esta percepção e colocado em seu lugar, uma possibilidade de realização, justamente pela ideia de horizonte como “lugar” inalcançável. Porém, um horizonte se desloca conforme nosso avanço – se por um lado constitui-se como inalcançável, por outro, nos faz andar, nos coloca em movimento em uma direção que nunca chega, mas que nos permite entender melhor e avançar nossa própria caminhada<sup>4</sup>.

Como ponto de partida, me parece extremamente pertinente trazer para esta discussão a noção de “estudo perpétuo” como pressuposto para a carreira docente – algo próximo do “voto secreto” expresso por Gaston Bachelard (2001): “continuar sendo estudante deve ser o voto secreto de todo professor”. Tal horizonte representa a ideia do “estudo” como uma possibilidade humana que merece melhor tratamento no contemporâneo, especialmente no âmbito escolar, já que a ideia de estudar vem se construindo associada predominantemente a dois aspectos: a) uma forma de castigo e punição; b) “ferramenta” de acesso ao consumo, status social e carreira (posição bem expressa em diferentes setores educacionais). Recuperar a ideia de estudar enquanto forma de viver e conhecer a si próprio e ao mundo representa uma das maiores responsabilidades da escola (e aqui está incluída a universidade). Isso se estende aos professores e estudantes. Desta forma, entendo que valeria a pena “marcar” uma possibilidade que parece óbvia, mas muito distante da realidade dos espaços escolares, salvo algumas exceções: estudar como forma de viver, alegria de conhecer a si e ao mundo (inclusive, sinalizando para a necessidade de ampliar a possibilidade de estudo em tempo de trabalho, uma necessidade profissional). Certamente, um horizonte complexo que vale a pena maior investimento. Sobre isso, estarei pontuando outros argumentos ao longo do parecer, tendo a clareza de que levar adiante esta prerrogativa depende, entre outros fatores, de condições objetivas e políticas de incentivo que permitam ao professor estudar em tempo de trabalho.

Parabenizo a inserção da “dimensão lúdica” (p. 09) como fenômeno privilegiado na formação escolar. Porém, cabem duas considerações específicas acerca do “brincar na escola”: a) por um lado, percebemos um barateamento da possibilidade de brincar (a ideia de aprender brincando ou que o lúdico deve estar “sempre” presente –

---

<sup>4</sup> Um horizonte, conforme Gadamer (2007), não é uma fronteira rígida, mas algo que se desloca conosco, conforme nosso avanço, e que convida a seguir adentrando, se movendo junto com nosso próprio avanço. Contribuindo com essa questão, Lawn (2007) lembra que se trata de um termo usado inicialmente por Friedrich Nietzsche e Edmund Husserl, para se referir a determinado ponto de vista ou perspectiva do mundo. Gadamer o entende como o alcance da visão que inclui tudo que pode ser visto, a partir de uma determinada perspectiva de mundo (2007, p. 304). Nessa direção, para Gadamer, a “fusão de horizontes” trata-se de uma expressão importante, que descreve a possibilidade do entendimento. Desta forma, cada sujeito perspectiva o mundo através de um horizonte e, na tentativa de estabelecer entendimento com outros, estes horizontes avançam ou recuam, modificando a forma como o sujeito se relaciona com o mundo e consigo mesmo. No caso da discussão em tela, além da proposta apresentar um horizonte para a EF brasileira (uma concepção de EF), conforme avançarmos nesta discussão, os horizontes se deslocam conforme nosso avanço (tanto no plano político como epistemológico).

certamente, o mundo não “funciona” assim); b) por outro lado, o brincar vai perdendo espaço na escola, conforme os estudantes ficam com mais idade, em nome da formação para o trabalho ou para o vestibular (escolas do ensino médio vem se constituindo basicamente nessa direção – sobre isso, na p. 34 a proposta se refere, em tom de crítica, ao ensino médio como sendo espaço e tempo para o ensino “pré-universitário e profissionalizante”). Enfrentar isso é colocar a dimensão lúdica em um horizonte de possibilidades, um fenômeno a ser estudado, um tema a ser tratado, tal como o meio ambiente, gênero, entre outros, por toda a comunidade escolar. Tratar com cuidado o cultivo da dimensão lúdica é uma responsabilidade da escola, na direção de contribuir com uma cultura lúdica mais presente de forma responsável no cotidiano da vida em sociedade.

O texto se refere a interdisciplinaridade, o que se trata de uma nobre proposição. Porém, caberia alçar a interdisciplinaridade a uma condição de “tema de estudo” dos professores. Pensar de forma interdisciplinar requer construir problemas e projetos (complexos) em comum, o que representa uma possibilidade altamente significativa para a formação. Se as disciplinas/áreas são transpassadas umas pelas outras, qualificar a compreensão desta possibilidade representa condição *sine qua non* para tentativas de avanços neste horizonte. Inclusive, a ideia de interdisciplinaridade vem sendo tratada como uma “moda”, na qual práticas desenvolvidas nesta perspectiva vem sendo alçadas a condição de “boas”, muitas vezes, sem a devida crítica. Além disso, se faz necessário reconhecer que práticas interdisciplinares significativas requerem amplo e consistente conhecimento disciplinar, que permita a compreensão e o debate com outros campos do conhecimento. Além disso, pensar a interdisciplinaridade requer a produção/construção de problemas em comum, que necessitem do esforço de diferentes campos do conhecimento em seu enfrentamento<sup>5</sup>. Apesar destes argumentos, entendo que práticas interdisciplinares são importantes, porém, necessitam de tempo e amadurecimento dos professores e estudantes, algo que se conquista com paciência, estudo e a produção de (boas) propostas de intervenção que venham a ser socializadas.

No que se refere especificamente a “Educação Especial”, na p. 13, o tópico 08 sugere a ampliação dos canais de comunicação dos estudantes. Entendo que este aspecto não avançará muito se não houver maior investimento na figura do professor, sendo necessário apresentar alguns horizontes no texto da BNCC sobre isso (pergunto se isso seria possível). Na referência em tela, entendo como necessário um processo de Formação docente em Libras e Braille, o que a meu ver, representa um compromisso do Estado Brasileiro (um segundo/terceiro idiomas necessários a boa comunicação em sala de aula). Sem isso, se teremos por um lado, a necessidade da figura do tradutor/intérprete, teremos por outro lado, a distância entre professor e aluno pelas dificuldades de comunicação. Da mesma forma, fóruns permanentes de estudo e discussão representam uma possibilidade para enfrentar a complexa realidade das salas de aula constituídas por estudantes portadores de deficiência e estudantes não portadores de deficiência.

---

<sup>5</sup> Sobre a importância do conhecimento disciplinar, sugiro a leitura do texto de Michael Young, conforme referência a seguir: YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

Sobre a Educação Infantil, entendo que pensar o horizonte da educação Estética representa uma possibilidade de lidar melhor com uma condição fundante das crianças nesta fase: a sensibilidade. Aqui temos um paradoxo, pois a escola se constitui no contemporâneo como um espaço e tempo de formação cognitiva para o mundo do trabalho (leia-se mercado de trabalho), bem como, para a universidade. Lidar com a dimensão estética requer envolvimento, estudo e o reconhecimento de que as crianças nesta etapa da vida (algo entre aproximadamente 00 e 06 anos) são seres fundamentalmente estéticos. Neste caso, os professores necessitam se empoderar frente a esta discussão, constituindo mecanismos de tratar de maneira consistente a estética como uma dimensão nevrálgica no contexto desta fase da infância. Penso ser extremamente pertinente focar esta dimensão no texto, a partir da referência na p. 19 sobre os princípios éticos, políticos e estéticos. Destaco a dimensão estética como uma dimensão distante da escola, enquanto campo de experiência de mundo, salvo algumas investidas no campo da Arte e da EF. Até onde e que por referenciais poderemos ingressar/aprofundar nesta discussão? Eis uma pergunta que me parece necessária de ser enfrentada.

Com relação aos “princípios” expressos nas páginas 19 e 20, apesar da argumentação apresentada anteriormente, entendo que são adequados e por demais importantes de serem construídos. Chamaria a atenção para uma questão que está implícita neste tópico, mas me parece, seria importante ganhar destaque: a questão de uma formação cosmopolita para entender a cidadania como condição humana universal (ver H. Arendt, em *A condição humana*). Como exemplo, cada vez mais nos deparamos com as questões de migração e imigração como fatos do cotidiano – tema por vezes, permeado de pré-conceitos e sectarismos (quando não de xenofobia). Aprender sobre este movimento, mesmo na Educação Infantil, em todos os componentes curriculares, me parece articulado sobremaneira com a questão do “Conviver democraticamente”. Inclusive, não me pareceu assunto tratado na proposta, a não ser do ponto de vista histórico. Mas este assunto é um tema a ser sempre tratado, tendo em vista a ruptura com pré-conceitos, intolerâncias e uma visão provinciana de mundo. Concordando com Dalbosco (2013), edificar bases sólidas para um diálogo intercultural, já na infância, permite lidar melhor com o estranho e diferente daquilo que a criança conhece, entendendo que seu ponto de vista não é o único sobre as coisas do mundo, fomentando antídotos contra a soberba. Em síntese, o convívio democrático como uma lição de humildade cultural necessita de espaço evidente na escola e aqui há uma excelente oportunidade para sinalizar sobre isso.

No que se a Área das “Linguagens”, entendo que os objetivos apresentados na página 31 representam (se desdobram em) uma “lista” de temas a serem estudados do ponto de vista teórico pelos professores das escolas. São 06 objetivos que abrem um amplo leque de discussões acerca do que queremos dizer quando os abordamos estes temas. Próximo do que afirma Tugendhat (2007, p. 32), não tenho pretensões de alcançar o “verdadeiro” sentido destas palavras, pois, o mais importante é ter bem claro, entre os diversos significados possíveis que possuem, o significado com que se quer empregá-las (sob risco de uma polissemia que não produza acordos mínimos e recaia em um relativismo improdutivo). Aqui está outro esforço que penso ser necessário: de que estética, práticas de linguagem, poética, entre outros, nos referimos? A ideia de tratar

sobre “efeitos de sentido”, ou como se refere Foucault, “efeitos de verdade”, neste aspecto, me parece por demais importante e adequada.

No que se refere ao Ensino Médio, entendo que derivado da finalidade de formação para o vestibular ou para o trabalho, esta fase da formação escolar se encontra comprometida, com sérias dificuldades de legitimação. Na p. 34 a proposta se refere a já conhecida expressão “formação integral do sujeito”. No cenário em tela, caberia aprofundar o sentido desta expressão na proposta, bem como, problematizar o barateamento que ela vem sofrendo, sob risco de fomentar ainda mais seu uso indiscriminado e o enfraquecimento de seu sentido.

No que se refere as “Dimensões” apresentadas na p. 34, incluiria a dimensão do repertório cultural que possibilitasse a qualificação do tempo de não trabalho. Ou seja, o envolvimento com a Arte, a Música, a Literatura, o Jogo, a Dança, enfim, com diferentes manifestações da cultura corporal de movimento que permitissem um repertório mais rico de possibilidades de vida (experiências) em tempos de não trabalho. Aqui, cabe destacar a necessidade e importância da dimensão prática da “experiência” como aspecto fundamental para a EF. Aprender com e no movimento passa a representar um salto que lança a EF em uma dimensão mais alargada, ressaltando sua importância no âmbito escolar (predominantemente constituído por experiências de formação cognitivas).

Perfeita a expressão “a abordagem curricular precisa relacionar conhecimento e vida”. Aqui, outro ponto nevrálgico do processo de formação, desafio da mais alta complexidade tanto da escola como da universidade. Porém, não só “contemplando as realidades dos estudantes”, tal como expresso na proposta, mas apresentando a ideia de que há outras realidades, todas elas, historicamente construídas ao longo da história da humanidade, entre elas, a de cada um, em seu respectivo grupo social. Conhecimento amplia nossa compreensão da vida, que se alarga na medida em que conhecemos melhor o mundo e a nós mesmos. Lembrando Wittgenstein, a mundo é do tamanho do que dele conhecemos.

No que se refere ao Componente Curricular Arte (p. 82): propõe a abordagem de quatro denominados “subcomponentes” (artes visuais, teatro, dança e música). Aqui, algumas questões altamente significativas: como lidar com a exigência de habilitação dos professores de forma articulada com os cursos de formação? Seriam vários professores em cada ano escolar? Neste caso, teríamos vários “especialistas” para lidar com estas diferentes tradições? Ou ainda, como articular os elementos da dança com o componente curricular da EF? Por exemplo, na p. 83 ao se referir a “Dança”, o texto remete a vários elementos que dizem respeito também ao campo da EF – não podemos desconsiderar o acúmulo da EF frente a produção referente a Dança. Certamente, não me coloco do lado dos que advogam em nome da Dança como conteúdo “da” EF, porém, os argumentos no componente curricular de Arte são bem redigidos, com potencial articulação ao campo da EF – mesmo assim, não fazem menção a esta possibilidade. Penso que poderia, pela materialidade da relação expressa na BNCC, fomentar esta aproximação, sob risco de aparentar pretensões de “reserva de mercado” com um fenômeno como a Dança, que não “é” de nenhum campo específico, mas representa fenômeno humano digno de aproximações no campo político, estético, epistemológico, entre tantos outros (ou seja, a Dança

representa uma manifestação humana que não “pertence” a nenhuma área do conhecimento enquanto “propriedade”).

Na p. 85 as duas questões formuladas como ponto de partida para a proposta do componente curricular ARTE são altamente significativas e pertinentes. Sugiro adotar esta estratégia no componente curricular EF. Quais perguntas, enquanto campo do conhecimento, temos ou podemos formular?

A seguir, ingresso de forma concreta nos argumentos produzidos referentes a proposta redigida para o campo da EF.

---

## 2º. MOMENTO

Neste momento, apresento argumentos específicos ao campo da EF, sem perder de vista, os argumentos apresentados no tópico anterior. Na p. 95, o texto se refere a conhecimentos necessários para uma “formação plena do cidadão”, mas novamente não apresenta argumentos a respeito, ao menos de forma mais direta. Sugiro esclarecer melhor a afirmação, pois se trata de expressão que vem sendo utilizada de forma indiscriminada e pouco esclarecida.

O (excelente) argumento firmado de que a EF pode “gerar” conhecimento específico, insubstituível, de sua responsabilidade, embora já presente em algumas produções do próprio campo, ainda carece de elementos mais densos, de espectro mais alargado. Como exemplo, ainda é perceptível a produção de dissertações (e até teses) tomando o jogo na EF como “ferramenta” pedagógica para “melhorar” o desempenho dos alunos em outros componentes curriculares. Aqui temos uma questão de fundo da mais alta importância: as finalidades específicas da EF escolar. Portanto, seria importante dar lugar de destaque no documento a este aspecto ainda pouco valorizado, inclusive no interior do próprio campo da EF.

Na p. 96 o texto se refere a “Práticas corporais rítmicas” de maneira direta como manifestações da cultura corporal. Penso que na forma como está, carece de sustentação - falta clareza, por exemplo, sobre o que seriam “Práticas corporais alternativas”. Quando os objetivos específicos de cada ciclo, este item não aparece em nenhum deles (somente para o ensino médio). Neste aspecto, sugiro trabalhar com a expressão “Dança”, devido a vários argumentos, mas principalmente, pela produção acadêmica historicamente construída no campo da EF a respeito. Melhor do que “criar” um novo termo para o campo, penso que uma BNCC pode se apresentar como uma síntese histórica do que o próprio campo vem desenvolvendo acerca do tema “Dança”. Além disso, as DCN’s se referem a Dança. Uma hipótese é que esta denominação foi estabelecida para não entrar em confronto com o campo das Artes, já que lá aparece explicitamente o conteúdo dança. Como lidar com isso? Ou ainda, por que a EF deve trabalhar somente com a “dança folclórica”? E somente no 4º ciclo com as danças de salão e de rua? A meu ver, são elementos da dança e não “Práticas corporais rítmicas” (PCR). Finalmente, nos dois últimos objetivos do 2º ciclo de PCR,

aparece a expressão dança, o que corrobora com os argumentos até então apresentados.

Sobre a organização em ciclos, outro aspecto importante: a partir de que documento/referência foi adotado este critério para organização dos objetivos? Ou ainda, o que mudaria se fossem organizados por série/ano escolar? Parece que aí reside uma questão a ser respondida pela proposta, fundamentando a decisão por organizar a base por ciclos de aprendizagem (outros componentes vêm trabalhando com a ideia de “anos escolares”).

Os “Desafios” apresentados na p. 96 estão muito bem colocados. Enfrentá-los, uma empreitada que deve ser colocada no plano da responsabilidade coletiva, envolvendo professores de diferentes redes escolares, bem como, das universidades. São desafios históricos de diferentes comunidades do campo da EF.

Neste parágrafo, outra questão de ordem terminológica. Nos objetivos, p. 97, sugiro substituir “usar” por “experienciar” ou “usufruir” de práticas corporais de movimento. Porém, resguardando a ideia de um saber com o corpo, ou ainda, um saber do corpo em movimento – sabemos razoavelmente bem como aprendemos por meio do intelecto, porém, pouco sabemos sobre o que aprendemos com o corpo (ver acerca desta proposição, entre outros, a pesquisa de pós-doutoramento do prof. Valter Bracht). Aqui me parece um salto que ainda temos de dar enquanto campo de conhecimento: aprender com o corpo como dimensão relevante para a EF escolar, especialmente, se considerarmos que o aprender com a cognição representa grande parte do investimento proposto na e pela escola. Neste caso, me parece que o documento procura (mesmo sem querer) reforçar ainda mais esta dimensão cognitiva. Sugiro ampliar o espaço para apresentar proposições que apresentem horizontes claros para os argumentos produzidos neste parágrafo: além da cognição, sem abrir mão dela, possibilitar um saber com/do corpo como elemento constituinte do próprio campo.

Talvez, o texto base da EF poderia remeter/referenciar a Constituição Federal de 1988, que se refere a práticas esportivas (aqui entendidas de forma ampliada, como práticas corporais) como direito de todo cidadão brasileiro. Ou seja, a EF representa uma possibilidade de aprender sobre um direito que cabe a cada cidadão, expresso em texto constitucional.

Na p. 98 o texto afirma que os objetivos de aprendizagem específicos “foram formulados por prática corporal”. A frase parece apresentar um problema de concordância. Porém, o sentido da frase é que me chama a atenção: objetivos formulados por prática corporal. Sugiro: a) rever a forma de redação; b) discutir se é este mesmo o sentido a ser empregado. Quem sabe, não seria mais interessante redigir a frase na direção de que a proposta se propõe a estudar e experimentar/conhecer diferentes práticas corporais, a partir de diferentes objetivos específicos, em aulas didaticamente estruturadas (entendendo didática como organização do trabalho pedagógico) em cinco grandes ciclos, conforme expresso no tópico em discussão; c) abrir um amplo debate sobre o que o documento comprehende por práticas corporais, síntese que me parece adequada a esta proposição.

No que se refere a este momento do texto, cabe uma preocupação que entendo, mereça ser melhor discutida pela comissão de elaboração. No que se refere as dimensões do conhecimento e aos objetivos por ciclo, as palavras utilizadas não são comuns ao cotidiano de vários contextos de aulas de EF. Por exemplo, *protagonismo comunitário*, entre outros, conforme dimensões apresentadas na p. 98, representa uma nobre proposição em uma proposta que se assume como republicana. Porém, o que os professores que levarão adiante estas proposições sabem, se importam ou compreendem por isso? Da mesma forma, o que sabem sobre expressões específicas da EF, tais como “esportes de marca, precisão e invasão”? Certamente, avançamos muito no que se refere a produção do campo da EF, mas ainda temos lacunas impactantes no que concerne a uma cultura de estudo e proposições de intervenção. Aqui fica a dúvida: uma BNCC não deveria esboçar determinada compreensão acerca das dimensões e objetivos a que se refere? Ou então, indicar referências que permitam aos professores organizarem-se frente a expressões carregadas de significado e de alta complexidade apresentadas na proposta? Ou o mais adequado seria mesmo deixar apenas sinalizadas “palavras-chaves”, mesmo correndo o risco de que não sejam temas de estudo – aqui, o risco seria a banalização ou vulgarização (algo próximo do que vemos acontecer, por exemplo, com palavras tais como “cidadania”, “crítica”, “ética”, entre tantas outras). Como exemplo desta assertiva, parece que sabemos do que ainda devemos saber. Lembrando Agostinho de Hipona, na obra “Confissões”, Livro XI (2001, p. 111), ele pergunta sobre “O que é o tempo?”.

Que é, pois, o tempo? Quem o poderá explicar facilmente e com brevidade? Quem poderá apreendê-lo, mesmo com o pensamento, para proferir uma palavra acerca dele? Que realidade mais familiar e conhecida do que o tempo, evocamos na nossa conversação? E quando falamos dele, sem dúvida compreendemos, e também compreendemos, quando ouvimos alguém falar dele. O que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, sei o que é; mas se quero explicá-lo a quem me pergunta, não sei.

Penso que, ao nos debruçarmos sobre algumas das palavras-chaves expressas no texto específico da EF, corremos o risco de nos depararmos com situações semelhantes a provocação expressa no recorte de Santo Agostinho. Por isso, por mais óbvio que seja, como referido anteriormente, não seria importante pensar na possibilidade de sinalizar já na proposta a necessidade de que cada área deverá investir no estudo como parte necessária para a instituição da proposta em tela? Sem isso, me parece enfraquecida, de saída, a possibilidade dos professores das redes escolares criarem relações orgânicas com a proposta. Inclusive, embora saiba que não seja do escopo de uma BNCC, tal encaminhamento poderia subsidiar melhor discussões no âmbito político e administrativo sobre a carga de trabalho dos professores e o tempo destinado ao estudo (aqui me refiro ao estudo em tempo de serviço). Ao longo do texto, há diferentes exemplos que poderiam ser considerados. Na p. 102 se refere a necessidade de diferenciar o conceito de jogo e esporte (uma questão conceitual da mais alta importância, tratada não sem polêmica ou divergência na EF). Na p. 105 sinaliza para a necessidade de tratar a diferença entre “exercício físico” de “atividade física” (aqui, a ideia de “exercício físico” não apresenta justificação). Além destes exemplos, ao longo do texto específico da EF, vários outros podem ser recortados, que evidenciam a necessidade de estudar e produzir possíveis sínteses nos diferentes contextos escolares, de acordo com a produção dos professores envolvidos em cada

realidade escolar. Ou seja, são objetivos que requerem conhecimento e repertório intelectual altamente elaborados.

---

### 3º. MOMENTO

Neste tópico, apresentarei algumas sugestões para apreciação, além das proposições presentes na BNCC. Entendo pertinentes dois objetivos específicos para serem abordados/incluídos no II Ciclo específico da EF, a partir da p. 101:

- Mapear a diversidade de jogos produzidos e difundidos na cultura específica de cada contexto escolar;
- Mapear a diversidade de modalidades esportivas produzidas e difundidas na cultura específica de cada contexto escolar;

A partir destes dois objetivos específicos, que sugerem um “mergulho” na cultura específica de cada contexto, abrem-se diversas possibilidades. Entre elas, possibilita melhor compreensão do que se produz/produziu na realidade de cada cultura e o que se impõe como rotina (reprodução) – investimento que permite evidenciar a tensão entre produção e reprodução. Da mesma forma, abre-se espaço para a inserção da noção do que vem sendo denominado de “GLOCAL”. Ou seja, aquilo que se produz nas “próprias terras” e aquilo que vem “de fora”. Ou ainda, aquilo que é traduzido na e para a cultura de cada contexto, resguardando maior compreensão da tensão entre o local e o global.

Também sugiro um objetivo que venha a contemplar a seguinte questão:

- Compreender as regras do esporte, do jogo, entre outros, como produções humanas, necessárias de serem respeitadas, mas possíveis de reformulação, considerando o bem comum como referencial de sentido e da necessidade de regras (articulando este objetivo ao *protagonismo comunitário* expresso anteriormente). Neste caso, evidenciar a ideia de que as regras são construções históricas, herdadas muitas vezes de gerações anteriores, ou produzidas sob diferentes condições e correlações de força, pode reforçar a noção de protagonismo, alteridade e justiça entre os participantes de um mesmo jogo, esporte, entre outros.

Entendo pertinente também, a inclusão de dois objetivos/perspectivas específicos/as para serem abordados no III Ciclo (a partir da p. 104):

- No que se refere ao conteúdo “lutas”, aprender a construir coreografias que reproduzam/produzam simulações de luta (o *Kata* no Karatê e o *Poomsae* no Tae-kwon-do podem ser tomados como exemplos de simulações, que podem derivar novas, e novas, e novas,...). Ou seja, se nas práticas tradicionais das lutas em ambientes de ensino e aprendizagem conhecidos por academias, *dojos* ou escolinhas, as simulações obedecem um repertório já definido, na escola, este repertório pode aparecer como conhecimento já produzido (por exemplo, do primeiro ao décimo *kata* no Karatê), mas também, a produzir

(diferentes combinações produzidas pelos próprios estudantes, tomando como referência a cultura corporal de determinada luta).

- No que se refere a música como elemento constitutivo do que pode ser denominado na proposta da BNCC por formação ampliada, há necessidade de uma atenção mais concreta do campo da EF. Neste caso, a ideia de formação musical parece representar um elemento imprescindível para uma formação cultural ampliada, responsabilidade da escola. Sobre isso, há neste aspecto, outro ponto de interlocução por demais rico, entre EF e Artes. Mesmo sabendo das dificuldades de comunicação entre algumas áreas do conhecimento, tal esforço me parece importante, na medida em que a música se constitui como elemento nevrálgico para diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

Sugiro incluir no III ou IV Ciclo, um ou alguns objetivos específicos (o que me parece mais adequado) que permitam compreender melhor sobre “Conhecer o próprio corpo, tanto do ponto de vista biológico, fisiológico e anatômico”. Não podemos esquecer que conhecer sistemas muscular, esquelético, entre outros também representa uma forma de autoconhecimento. Tal tema é mais tratado em “ciências” do que em EF – lembro que em uma aula de EF, um simples alongamento pode se constituir como uma aula (ou várias) que permite abordar anatomia, funções musculares, entre outros.

- Uma pergunta bem objetiva: E as práticas no meio aquático? Parece-me um esquecimento importante que deveria ser repensado. Ou pelo menos, ser sinalizado como possibilidade de constituir as especificidades de cada ciclo, de acordo com cada contexto. Neste caso, ao não sinalizar sobre esta manifestação da cultura corporal de movimento, o risco poderia ser o esquecimento, considerando principalmente o argumento da existência ou não de estrutura física nos contextos escolares. Certamente, estrutura física adequada é uma por demais importante, mas sem dúvidas, seria possível pensar alternativas para o desenvolvimento de um conteúdo como este em diferentes contextos escolares.

- Outra questão em nível de concepções: o bloco de “exercícios físicos”, ao que me parece, está sobreposto às proposições de ginástica – de forma estrita, “exercícios físicos” fazem parte da ginástica (ou seja, exercícios físicos são formas de ginástica). Assim sendo, sugiro articular estes referenciais a partir da tradição da ginástica enquanto conteúdo/tema da/na EF.

Finalizando este tópico, me parece coerente e por demais pertinente incluir no campo da EF uma sinalização para um dos mais importantes pilares deste campo do conhecimento: a formação de uma cultura para o tempo do não trabalho. Em tempos nos quais a escola se preocupa sobremaneira com uma formação para a universidade e para o trabalho, poucos campos do conhecimento ainda permitem considerar o tempo de não trabalho como condição de dignidade, necessária para um bem viver. Daí, em certa medida, reside parte do aparente “menosprezo” que componentes como EF e Artes vivenciam no cotidiano do sistema escolar. Já a algum tempo, vários professores/pesquisadores/intelectuais, tais como Elenor Kunz, Valter Bracht, Silvino

Santin, entre outros, vem sinalizando por diferentes vias para a EF como uma arte do bem viver. Talvez aí resida uma finalidade imprescindível da EF escolar: possibilitar compreender e experimentar uma cultura que se coloca na direção do tempo de não trabalho. Ou seja, mais do que uma “válvula de escape” ou “compensação” para as agruras da vida, a EF pode se constituir como um campo do conhecimento que qualifica o viver, possibilitando uma experiência corporal que seja estética, política, epistemológica, ética, entre outras. A questão que fica na produção de uma BNCC é até onde teremos “fôlego” para levar adiante uma discussão como esta. Aí está outro salto que ainda necessitamos neste campo do conhecimento, algo que se dará na medida em que o próprio campo for amadurecendo na produção de argumentos que sustentem perspectivas como esta.

### **PARA FINALIZAR (POR ENQUANTO)...**

Ao finalizar a produção deste parecer, me cabe agradecer a oportunidade de desenvolver este texto, bem como, parabenizar a proposta até então construída pela comissão de elaboração. Entendo-a como ponto de partida, que necessita de diferentes agentes internos e externos ao campo educacional para ser levada adiante.

A estratégia de construir um texto de apresentação do componente curricular EF, definindo objetivos gerais deste componente para a Educação Básica, é adequada e pertinente. Também me pareceram adequados, como ponto de partida, os conhecimentos e objetivos de aprendizagem para os anos e etapas da Educação Básica em que se encontram assinalados. Da mesma forma, me pareceu adequada a progressão dos objetivos de aprendizagem ao longo das etapas e entre etapas de escolarização.

Penso ser extremamente necessária a construção de uma agenda para enfrentar a diversidade de temas/desafios que a proposta sugere. Por exemplo, uma agenda que permita tempo de estudo e de empoderamento dos professores frente as demandas que a BNCC sugere. Sem este tempo de empoderamento, o debate corre risco de nem mesmo acontecer, pois um debate requer capacidade de diálogo, pautado por critérios de justificação que façam sentido aos interlocutores (neste caso, o risco seria a indiferença ou abandono da proposta por parte de setores das escolas – a velha ideia de ser simplesmente “a favor” ou “contra”). Neste caso, uma questão histórica que se apresenta é como criar condições objetivas para os professores estudarem e contribuírem/criticarem a proposta na experiência de trabalho do cotidiano?

Nessa direção, uma pergunta extremamente necessária que me ocorre neste momento: Como esta proposta “chega” e/ou “chegará” para a comunidade escolar? Mesmo em meio a um número expressivo de contribuições, a internet me parece um fórum de discussão limitado. Há previsão de seminários, fóruns e espaços de discussão nas diferentes redes escolares da realidade nacional?

Uma BNCC deve ser testada no cotidiano. Isso exige tempo e amadurecimento de uma cultura de produção curricular no campo da EF. Ou seja, a BNCC possibilita pensar produções curriculares a partir dela. E pensar produções curriculares é abrir espaço e tempo de estudo e de proposições no campo teórico e no campo da intervenção, bem como, possibilidades para evidenciar a tensão entre teoria e prática.

Outro aspecto a ser tratado: esta proposta deve ser tomada como referência para a formação de professores de EF no Brasil, nas diferentes instituições de ensino superior. Portanto, ela deve ser discutida, analisada e criticada. Aqui, a boa crítica, aquela alicerçada em pressupostos de justificação que façam sentido, tem um caráter de elogio e necessidade.

Uma questão que fica se refere a como o MEC irá mediar o diálogo com os Estados e Municípios brasileiros a respeito da articulação da BNCC com as diferentes ações desenvolvidas em cada Unidade Federativa (possibilidades de alinhamento). Como exemplo, o Estado de Santa Catarina fez um esforço significativo para revisar a proposta curricular estadual, na direção de edificar um documento que se propõe a “nortear a prática pedagógica dos educadores na perspectiva da construção de uma escola pública de qualidade para todos”<sup>6</sup>. Não entro no mérito da proposta produzida em SC, mas me parece que aqui reside uma questão importante de ser enfrentada no processo de implantação da proposta.

Pergunto também, se uma BNCC não poderia sinalizar a importância e a necessidade de que o professor possa estudar em tempo de trabalho. Certamente, uma proposta de BNCC não tem mecanismos de garantir tal perspectiva (tal perspectiva se coloca no campo político e administrativo). Porém, a BNCC poderia assumir uma postura de fomento a esta questão, sinalizando na direção de que, se não houver uma retomada da importância do “estudo perpétuo” como cotidiano do trabalho docente, há forte impressão que a BNCC saia enfraquecida logo de início. Lembro, conforme sinalizado anteriormente, que a BNCC pode representar elementos extremamente ricos para a produção de propostas curriculares, e que a produção de propostas curriculares, em última instância, além de tempo e espaço de sínteses, representa a possibilidade de estudar como mecanismo de empoderamento. Especialmente pelo fato de que este assunto diz respeito a todos os componentes curriculares presentes na BNCC. Portanto, tal perspectiva deveria ser sinalizada na parte geral do documento.

Sobre a amplitude da BNCC, entendo que, por um lado, temos de abandonar a ideia de “totalidade”, como se a tudo ela pudesse abarcar (uma impossibilidade). Por outro lado, entender que ela deve fazer opções, como vem fazendo, deixando espaços em branco (vazios) a serem preenchidos. Talvez, devam ficar mais claras as motivações e justificações das escolhas realizadas na elaboração desta versão inicial da proposta, certamente considerando os limites de espaço que cada componente curricular terá no texto final.

Uma proposição da monta de uma BNCC não se finda após o trabalho de elaboração inicial, pois possibilita elementos nevrálgicos para a construção de propostas curriculares em redes e contextos específicos. Neste caso, a implementação de uma BNCC não pode prescindir do gerúndio: trata-se de um contínuo “fazendo”, que não se finda, mas chega a determinadas sínteses curriculares, e novas, e novas, em um movimento altamente complexo que exige estudo, crítica e amadurecimento do corpo docente de diferentes instituições escolares de diferentes campos do conhecimento.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/proposta-curricular>, acessado em 12 de janeiro de 2015.

Como última pergunta: o que esperamos de uma BNCC? De minha parte, destaco que não espero uma proposta didática de intervenção, nem de um currículo mínimo, muito menos, um manual para ser “aplicado” nas aulas de EF. Mais que uma “Tábua da Salvação”, entendo-a como uma síntese que pode contribuir sobremaneira com elementos que qualificarão a edificação de produções curriculares em contextos específicos das diferentes áreas que compõe a formação escolar. Assim sendo, no caso específico da EF, a BNCC necessita de um envolvimento generalizado de professores e professoras deste campo, na direção de compreender, refletir, questionar e criticar a proposta em tela, como forma de qualificar os argumentos ali produzidos, bem como, as práticas pedagógicas de professores e professoras das diferentes regiões deste país.

Finalizo reconhecendo a importância da produção de uma BNCC, compromisso de um Estado Democrático de Direito, no qual a ideia republicana de educação (coisa pública) seja retomada como compromisso do estado brasileiro, bem como, responsabilidade de cada escola, de cada cidadão, como possibilidade de resguardar o direito público de aprender sobre o mundo, tarefa nada fácil que cabe especialmente aqueles que transitam de forma direta no campo educacional.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. **Confissões**: Livros VII, X e XI. Tradução de Arnaldo do Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina Castro-Maia de Sousa Pimentel. Centro de Estudos de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2001.
- BACHELARD, G. **A epistemologia**. O saber da Filosofia. Lisboa: 70, 2001.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- DALBOSCO, C. A. Ética e ciência na educação superior: formação para a cidadania democrática. In: REZER, R. **Ética e ciência na Educação Superior**. Chapecó: Argos, 2013.
- GADAMER, H. G. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: São Francisco, 2007.
- GOERGEN, P. **Pós-modernidade, ética e educação**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas de nosso tempo).
- LAWN, C. **Compreendendo Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- MORA, J. F. **Teleologia**. In: \_\_\_\_\_. **Dicionário de Filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2001.
- TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.