

A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, bem como a forma como ela está estruturada, dando centralidade às interfaces com a Educação Física na área de Linguagens. Metodologicamente, adotamos um delineamento qualitativo de tipo descritivo/exploratório, recorrendo à pesquisa documental como técnica para a nossa coleta e análise de dados. Constata-se que a sua suposta construção democrática é controversa e que o manuscrito resente de uma maior integração curricular, expressa tanto na desarticulação entre as etapas da escolarização, quanto no trabalho de interdisciplinaridade entre os componentes curriculares. Constata-se, ainda, que a Educação Física carece de um maior aprofundamento capaz de justificá-la na área em que está inserida.

PALAVRAS-CHAVE: Base nacional comum curricular; Educação física; Área de linguagens; Integração curricular

Adriano Lopes de Souza

Mestre em Educação Física
Universidade Federal do Tocantins - UFT
Tocantinópolis, Tocantins, Brasil
adriano.lopes@mail.uft.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0002-7036-573X>

Wagner dos Santos

Doutor em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Departamento de Ginástica
Vitória, Espírito Santo, Brasil
wagnercefd@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>

Amarílio Ferreira Neto

Doutor em Educação
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Departamento de Ginástica
Vitória, Espírito Santo, Brasil
amariliovix@gmail.com
 <http://orcid.org/0000-0002-3624-4352>

Adrielle Lopes de Souza

Mestre em Educação Física
Faculdade do Futuro – FAF
Manhuaçu, Minas Gerais, Brasil
adrielle.lopes@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-7667-9388>

Otávio Tavares

Doutor em Educação Física
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Departamento de Ginástica
Vitória, Espírito Santo, Brasil
tavaresotavio@yahoo.com.br
 <https://orcid.org/0000-0002-5893-4311>

The National Common Curricular Basis and its deployment for Physical Education

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the construction process of the National Base Curriculum Common, as well as the way it is structured, giving centrality to the interfaces with Physical Education in the area of Languages. Methodologically, we adopted a descriptive/exploratory qualitative design, using to documentary research as a technique for our data collection and analysis. It is verified that its alleged democratic construction is controversial and that the manuscript suffers from a greater curricular integration, expressed both in the disarticulation between the stages of schooling, and in the work of interdisciplinarity among the curricular components. It is also observed that Physical Education needs to be further deepened to justify it in the area in which it is inserted.

KEYWORDS: National base curriculum common; Physical education; Languages area; Curriculum integration

La Base Nacional Común Curricular y su despliegue para la Educación Física

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar el proceso de construcción de la Base Nacional Común Curricular, así como la forma como está estructurada, dando centralidad a las interfaces con la Educación Física en la área de Lenguajes. Metodológicamente, adoptamos un delineamiento cualitativo de tipo descriptivo/exploratorio, recurriendo a la investigación documental como técnica para nuestra recolección y análisis de datos. Se constata que su supuesta construcción democrática es controvertida y que el manuscrito resiente de una mayor integración curricular, expresada tanto en la desarticulación entre las etapas de la escolarización, como en el trabajo de interdisciplinariedad entre los componentes curriculares. Se constata, además, que la Educación Física carece de una mayor profundización capaz de justificarla en el área en que está inserta.

PALABRAS-CLAVE: Base nacional común curricular; Educación física; Área de lenguajes; Integración curricular

INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição social que atravessa três séculos de existência, permeada por uma miríade de conflitos, valores, crenças, interesses, expectativas e tensionamentos internos e externos, não circunscrevendo, portanto, um espaço educacional monolítico. Com efeito, a própria história da Educação Física (EF), desde a sua implantação nos centros escolares no século XIX, pode ser deveras ilustrativa desta complexidade escolar, uma vez que tal âmbito tem servido como uma abertura possível – quiçá, propícia – para difundir uma série de demandas políticas e ideológicas (higienismo, eugenia, militarismo, esportivismo, etc.), expressando, em cada tempo e lugar, um determinado projeto de sociedade que se pretendia engendrar (BETTI, 1991).

Ora, é justamente neste palco de diferentes nuances e disputas de poder que as políticas educacionais de Estado costumam ser conjecturadas (CÓSSIO, 2014; MACEDO, 2014; PRICE, 2014). Conforme pontua Sacristán (2000), o currículo escolar situa-se em um terreno político e não apenas pedagógico e cultural, no qual elaboram-se propostas curriculares em função de um demarcado projeto de escolarização, que, por sua vez, alinha-se com a formação de um determinado tipo de homem/mulher para agir adequadamente em um tipo específico de sociedade.

Diante deste cenário, é salutar fazer menção a alguns documentos legais historicamente significativos para o sistema educacional brasileiro, tais como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/96 (BRASIL, 1996); os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997, 1998, 2000); as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2013); o Plano Nacional de Educação – PNE, regulamentado pela Lei n. 13.005 (BRASIL, 2014); e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), nos dias 15 e 20 de dezembro de 2017, respectivamente, correspondendo às etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental. É sobre essa versão que estaremos tratando neste texto.

Não obstante, a ideia de uma base curricular comum para a educação nacional brasileira não emergiu nos dias atuais, mas já estava prevista desde a Constituição da República Federativa do Brasil (Art. 210), ao fazer referência a uma fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1988); perpassando pela própria LDB (Art. 26), estendendo tal indicação para toda a Educação Básica (BRASIL, 1996); e constando, ainda, no PNE, a partir das suas metas estruturantes (BRASIL, 2014).

A BNCC consiste em um documento curricular de caráter técnico e normativo que preconiza um núcleo comum de objetivos de aprendizagem (comportamentos, habilidades e conhecimentos) que devem ser desenvolvidos progressivamente no decorrer das etapas e modalidades da escolaridade básica (na rede pública e privada) em todo o país, preservando a autonomia do trabalho pedagógico da escola e do professor. Por isso, de acordo com Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), a BNCC aponta para a necessidade de indicar objetivos de aprendizagem que o processo de ensino deverá proporcionar aos estudantes. Em resumo, o argumento utilizado é de que compete a Base dar um rumo para a educação, e ao currículo, por sua vez, traçar o melhor caminho para se chegar até lá.

Com efeito, ao considerarmos que a BNCC prevê uma reorientação (obrigatória) nos currículos de todas as escolas do Brasil, o presente estudo emerge com o objetivo de discutir e analisar o seu processo de construção, bem como a forma como ela está estruturada, buscando dar uma centralidade aos pontos que tangenciam o contexto da EF na área de Linguagens.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, adotamos nesta investigação um delineamento qualitativo de tipo descritivo/exploratório, recorrendo à pesquisa documental como técnica para coletar e analisar os dados do referido manuscrito, o qual configura-se como uma fonte escrita, primária e contemporânea (MARCONI; LAKATOS, 2010).

Dessa forma, o documento que serviu como fonte de informação a este estudo foi a versão da Base Nacional Comum Curricular referente às etapas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC nos dias 15 e 20 de dezembro de 2017, respectivamente.

Quanto ao método de análise e tratamento dos dados o presente texto pauta-se na análise de conteúdo, a partir da organização do referido material, seguido pela leitura e descrição analítica e, finalmente, pela sua interpretação (BARDIN, 2011), confrontando as perspectivas do texto à luz do referencial teórico que estuda o currículo da Educação Física.

Análise e discussão dos dados

Segundo consta no seu manuscrito, a BNCC, foi constituindo-se em prol da necessidade de reduzir as desigualdades educacionais e promover a equidade, sendo apresentada como resultado de

um cuidadoso processo de debate e negociação, com a participação da sociedade por meio das audiências públicas realizadas em cada canto do País. Em seu *site* oficial, inclusive, argumenta-se que desde a sua primeira versão, entre outubro de 2015 até março de 2016, foram recebidas mais de 12 milhões de contribuições individuais e coletivas (organizações e redes de educação de todo o País), somadas aos pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Além disso, postulações de caráter semelhante também foram exibidas de forma insistente em um comercial televisivo, criado pelo MEC. Ora, tais indicações dão a entender que o documento possui um caráter eminentemente democrático e horizontal, diferindo-se de determinadas propostas curriculares que eventualmente emergem de forma vertical, isto é, de cima para baixo, sem a devida participação daqueles que realmente convivem cotidianamente com a complexidade inerente à prática educativa.

Contudo, embora a decisão de ouvir diferentes segmentos e sujeitos escolares seja bastante adequada ao que o documento se propõe, é preciso ter presente que algumas circunstâncias externas às questões educativas acabaram motivando a perda de diferentes (e, talvez, pertinentes) contribuições. Dentre tais circunstâncias, nos chamou a atenção o conflituoso clima político instaurado no ano de 2016, culminando no impeachment da antiga presidente e, por tabela, acarretando uma série de inflexões na estrutura educacional vigente, visando servir aos interesses políticos e financeiros das elites (SOUZA, 2016), o que, em termos práticos, levou a uma reorganização na comissão de especialistas. Aliás, ainda em 2014, o MEC chegou a organizar uma primeira comissão de especialistas, a qual acabou sendo desfeita sem sequer ter chegado a um resultado que pudesse ser submetido ao debate público. Enfim, aspectos como esses permitem-nos questionar a alegada construção democrática expressa documentalmente e midiaticamente, de tal modo que a sua construção parece-nos ter sido democrática apenas na “entrada”, mas, não na “saída”.

No que diz respeito a sua estrutura, por sua vez, verifica-se que o referido documento divide-se em cinco grandes áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso¹), nas quais situam-se os seus respectivos componentes curriculares (equivalente às disciplinas escolares), cada qual contendo suas respectivas competências específicas, embora todos compartilhem a necessidade de abordar temas contemporâneos cujo conteúdo afeta a vida humana em escala local, regional e global, tais como:

¹ Na primeira versão da BNCC, o Ensino Religioso constituía-se em um componente curricular da área de Ciências Humanas. Já na segunda versão, foi direcionado para uma área de conhecimento própria, a qual chegou a ser retirada na terceira versão, referente à educação infantil e ao ensino fundamental. Entretanto, o MEC voltou atrás e resolveu reincorporá-la ao documento final. Finalmente, foi estabelecido como componente curricular de oferta obrigatória, porém, com matrícula facultativa nas escolas públicas de Ensino Fundamental.

educação para o trânsito, educação dos direitos humanos, saúde, sexualidade, mundo do trabalho, etc. A recomendação é de que tais temáticas sejam tratadas preferencialmente de forma integrada, transversal e contextualizada. Todavia, embora a inclusão das mesmas seja importante para desenvolver no aluno um compromisso social, não se percebe no manuscrito a devida clareza/consistência quanto a constituição de um trabalho efetivamente integrador e/ou interdisciplinar.

Em suma, a Base, em sua versão final e mais recente, prevê um conjunto de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas com os alunos ao longo das três etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio²), visando uma formação integral, na tentativa de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Neste ponto, o documento faz menção aos aspectos humanos e relacionais, mencionando termos como os princípios éticos, o exercício da cidadania e os direitos humanos, por exemplo. Logo, estaria condizente com a justificativa apresentada acerca da organização do currículo por competências:

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

Em tese, tais considerações aos aspectos valorativos denotam um entendimento ampliado de educação, equivalendo, por exemplo, às três dimensões do conteúdo apresentados por Coll et al. (2000), quais sejam: conceitual – o que eu devo saber; procedimental – o que eu devo saber fazer; e atitudinal – como eu devo ser. Aliás, esta situação também foi identificada no estudo realizado por Lopes, Tavares e Santos (2017), a respeito do material curricular do estado de São Paulo, contendo propostas didático-pedagógicas que transcendiam os limites do ensino à dimensão técnico-instrumental no âmbito da EF, tanto em relação aos conteúdos atitudinais quanto à forma de organização curricular. Por outro lado, não podemos deixar de assinalar que a utilização do termo “competência” na BNCC também reflete (de forma anunciada) o ressoar do processo de internacionalização das políticas, em conformidade com os documentos publicados pela UNESCO e com as avaliações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ambos com enfoque nos resultados em detrimento dos processos (formação instrumental), destoando da justificativa conjecturada alhures.

Na etapa da educação infantil, especificamente, a Base define alguns direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com seus eixos estruturantes da prática

² Desde setembro de 2016, ficou acertado que a BNCC seria dividida em duas partes. A atual, tratando da educação infantil e ensino fundamental, e àquela que tratará do Ensino Médio, a qual, até a presente data, ainda não foi divulgada.

pedagógica (interações lúdicas e brincadeiras), no intuito de oportunizar as condições necessárias para que as crianças possam vir a desempenhar um papel ativo em ambientes desafiadores, construindo, assim, significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. Tais direitos se dividem em seis categorias: conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e conhecer-se. Estas devem alinhar-se com cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita; e, por último, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Nesta etapa (da educação infantil) identifica-se um conjunto amplo de objetivos educacionais almeçados (muitos deles, correlatos à corporeidade das crianças), na tentativa de propor práticas de orientação para diferentes aspectos, dentre eles: alimentação, vestimenta, higienização, brincadeiras, desafios, resolução de conflitos e vivência do trabalho coletivo. A organização pedagógica suscitado nesta etapa se expressa no ato de: “[...] refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37).

Ora, diante do exposto, é possível conjecturar que, embora a Base não faça qualquer menção à participação da EF na Educação Infantil, tal componente curricular possui um grande potencial contributivo para o trabalho proposto nesta etapa, sobretudo a partir do argumento apresentado na Base de que o corpo das crianças é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, cabendo à instituição escolar promover oportunidades ricas para que as elas possam interagir com seus pares e explorar/vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas, descobrindo variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (sentar com apoio, rastejar, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se, etc.).

Isto posto, se por um lado, sabe-se que esta etapa não se organiza de forma disciplinar, por outro, compreendemos que a referida centralidade dada ao corpo e ao movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, bem como aos jogos e às brincadeiras, reconhecendo a criança como protagonista em seus processos educativo, permitem-nos, senão reivindicar a inserção da EF nessa etapa, ao menos, justificar a presença do profissional com esta formação no respectivo contexto educacional (MELLO et al., 2016).

Ao adentrarmos no Ensino Fundamental, por sua vez, constata-se que, das seis competências específicas da área de Linguagens (na qual a EF foi inserida, juntamente com a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa e a Arte), duas delas (a segunda e a terceira, especificamente) fazem menção a algum elemento da corporeidade, alinhando-se à EF, ainda que de forma genérica e superficial, isto

é, sem fazer menção, por exemplo, a outros aspectos importantes previstos no próprio documento (nas competências gerais e na educação infantil), tais como: autonomia, autoconhecimento e autocuidado (físico e emocional), como é possível observar nos seguintes trechos:

2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, **corporais** e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), **corporal**, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2017, p. 63, grifos nosso).

Não obstante, a título de problematização, verificamos que a área de “Ciências da Natureza”, por exemplo, mais precisamente na competência específica de número sete, também faz menção à corporeidade. Vejamos: “Conhecer, apreciar e **cuidar de si, do seu corpo** e bem-estar, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza” (BRASIL, 2017, p. 322, grifo nosso). Ora, sob esta perspectiva, pode-se supor que a EF também seria passível de compor tal área. Outrossim, também não nos causaria estranheza se a EF fosse classificada na área de “Ciências Humanas”, sobretudo, se considerarmos as três categorias básicas mencionadas nesta área – tempo, espaço e movimento –, as quais poderiam manter vínculos frutíferos e significativos com os conhecimentos sócio-históricos produzidos pela cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), cultura corporal de movimento (BETTI, 1996; BRACHT, 1999), cultura do movimento (KUNZ, 1994), ou, simplesmente, pela corporalidade dos homens e mulheres na sua dimensão mais ampla (OLIVEIRA, 1998).

Com efeito, é possível encontrar no manuscrito alguns elementos correlatos à EF que robustecem as nossas argumentações, os quais parecem dialogar mais claramente com as áreas supramencionadas do que com a própria área em que a EF está inclusa. Em um dos trechos, por exemplo, é expressa a compreensão de que o professor deste componente curricular deve buscar em suas aulas:

[...] assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua **consciência a respeito de seus movimentos** e dos recursos para o **cuidado de si** e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e **utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas**, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade (BRASIL, 2017, p. 211, grifos nosso).

Ora, diante desse cenário ambíguo, pode-se questionar: afinal, qual é o sentido de a EF ser direcionada para a área de Linguagens? E na tentativa de trazer luz para esta questão é forçoso, a priori, reconhecer que a sua presença nesta área não se refere a uma exclusividade da Base, mas, trata-se de uma tendência que tem como porta de entrada a reforma curricular do Ensino Médio (BRASIL, 2000), na qual o conhecimento escolar foi dividido em três grandes áreas, objetivando criar condições para desenvolver a perspectiva da interdisciplinaridade entre conhecimentos que compartilham objetos de estudo em comum e/ou que se comunicam, são elas: 1- Linguagens, Códigos e suas tecnologias; 2- Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; 3- Ciências Humanas e suas tecnologias.

Não obstante, organizações semelhantes – com a EF na área de Linguagem – também podem ser percebidas em outros materiais curriculares como do Rio Grande do Sul (2009) e de São Paulo (2010), bem como no próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja competência correlata à EF diz respeito à compreensão e ao uso da linguagem corporal como forma de interação social e formação identitária, a partir de um conjunto diversificado de objetos que também dialogam (se confundem?) com outras áreas/componentes curriculares, a saber: saúde, performance corporal, condicionamentos e esforços físicos (Ciências da Natureza e suas Tecnologias – aspectos físicos, químicos e biológicos); mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual, o corpo como produção da cultura e as possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer (Ciências Humanas e suas Tecnologias – diversidade cultural e relação do ser humano com o ambiente); práticas corporais e autonomia, o corpo e a expressão artística e cultural (Arte – interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania) (BRASIL, 2009).

Com efeito, segundo consta no manuscrito da Base, a EF é entendida como linguagem em virtude do trato dado às práticas corporais, sob o argumento de que estas podem apresentar uma multiplicidade de sentidos e significados a partir de cada grupo social. Logo, elas representariam “[...] textos culturais passíveis de leitura e produção” (BRASIL, 2017, p. 212). Assim, de forma mais objetiva, observa-se que

[...] a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, 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).

Entretanto, o próprio documento também demarca três elementos que são considerados fundamentais e comuns a todas as práticas corporais, são eles: “[...] **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, grifo do autor), indicando, mais uma vez, a falta de uma correlação mais claramente definida deste componente com a sua respectiva área,

Para corroborar com a argumentação por nós construída, cumpre-nos fazer referência à pesquisa realizada por Santos, Marcon e Trentin (2012), junto a 16 professores que ministravam diferentes disciplinas da área de Linguagens, em três escolas da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Conforme identificado pelos autores, os professores de EF demonstraram uma relativa incompreensão a respeito da área, bem como uma falta de clareza e de discernimento quanto às estratégias e conhecimentos que poderiam ser abordados numa perspectiva interdisciplinar, chegando a estabelecer mais facilmente algumas relações com componentes curriculares de outras áreas (Biologia, Física, História, etc.) em comparação com os respectivos componentes da sua área.

Em face do exposto, entendemos que o discurso incorporado na BNCC referente à alocação da EF na área de Linguagens não tem o devido aprofundamento, sendo, portanto, insuficiente para justificá-la nesta área. Isso nos leva a encetar o seguinte questionamento: Será que a justificativa perpassaria, então, por algum critério hermético ou, simplesmente, por um critério de eliminação, pelo fato da mesma não se enquadrar melhor em outra área? Ora, em caso de resposta afirmativa, tal circunstância poderia refletir a sua incapacidade de constituir-se em uma área própria, à semelhança do que ocorreu com a consolidada Matemática. Aliás, se ocorresse algo semelhante com a EF, no cenário atual, pode ser, inclusive, que a ela ficasse ainda mais isolada/marginalizada no contexto escolar.

Seguindo essa linha argumentativa, cairíamos obrigatoriamente na discussão referente à legitimidade da EF (ou falta dela), descortinando as suas carências e limitações, sobretudo, no que se refere à necessária consistência epistemológica que a torne um objeto científico próprio e ao reconhecimento social acerca da sua importância para o educando, para a escola e para a sociedade (OLIVEIRA, 1983; BETTI, 1996; BRACHT, 1999; FREIRE; SCAGLIA, 2003; GONZÁLEZ, 2006).

Conforme pontua Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), alguns autores, como Kunz (1994), Freire e Scaglia (2003), por exemplo, defendem a organização de uma base curricular comum para a EF escolar, amparando-se justamente no argumento de que um programa de conteúdos com um núcleo mínimo poderia pôr fim à “bagunça interna” deste componente curricular, decorrente da

falta de uma definição hierárquica de complexidade e objetivos específicos para cada série de ensino (progressão dos conteúdos).

Em contrapartida, há também uma vertente mais crítica da Base, como Daolio (2002), por exemplo, que se posiciona desfavoravelmente acerca da elaboração de uma base curricular com uma estrutura pedagógica de caráter universal para EF escolar, sob o argumento de que ela provavelmente acabaria desconsiderando determinadas especificidades locais e contextuais, sendo utilizada como um modelo estanque para o desenvolvimento das aulas a partir de um engessamento dos conteúdos, limitando uma seleção mais criteriosa e contextualizada do professor desta disciplina (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016). Sacristán (2000) corrobora a importância de desenvolvermos uma prática contextual a partir de um “currículo em ação”, isto é, um currículo que leve em consideração os aspectos políticos, culturais, econômicos e sociais de uma determinada realidade escolar.

Ora, tal como foi discutido anteriormente, em tese, a Base não deve inviabilizar essas particularidades, nem tampouco anular a autonomia da escola e/ou do professor. De acordo com Neira e Souza Júnior (2016), tanto as secretarias de educação, como as escolas podem olhar para esse documento apenas como uma referência para planejar as suas propostas, pois a BNCC não diz qual brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica ou prática corporal de aventura devem ser tematizados, nem tampouco como fazê-lo ou avaliá-lo, cabendo à escola decidir. Mas, tal como mencionado acima, essa é a proposição teórica. Resta-nos saber se, na prática, essa suposta autonomia irá se confirmar ou se ela se manterá apenas no campo propositivo das ideias.

Por fim, consideramos pertinente chamar atenção para um último aspecto relevante à nossa análise: trata-se das competências específicas da EF (dez no total), as quais contemplam aspectos como: compreensão, reflexão, reconhecimento e usufruto das práticas da cultura corporal/movimento, historicamente construídas e socialmente transmitidas, plasmadas em seis unidades temáticas durante todo ensino fundamental, a saber: Brincadeiras e jogos (nos três blocos iniciais: 1º-2º / 3º-5º / 6º-7º anos); Lutas (nos três blocos finais: 3º-5º / 6º-7º / 8º-9º anos); Práticas corporais de aventura (nos dois blocos finais: 6º-7º / 8º-9º anos); e Esportes, Ginásticas e Danças (em todos os blocos).

A Base sugere que o conhecimento de algumas práticas corporais ganhe maior profundidade a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, orientando a sua realização em contextos de lazer e saúde, dentro e fora da escola. Além disso, sustenta que o agrupamento dos objetos de conhecimento nestas unidades didáticas consiste apenas em um arranjo possível (não único), dando a entender que, a princípio, cada unidade escolar poderá dispor da flexibilidade e da autonomia

necessárias para reorganizá-los na elaboração de seus currículos, de acordo com a sua realidade contextual.

Em contrapartida, não identificamos uma composição explicitamente articulada entre os objetivos de aprendizagem dos componentes curriculares (especialmente na área de linguagens), os quais parecem apresentar-se de forma fragmentada nos mesmos e de forma segmentada nas respectivas etapas, cujo desenvolvimento, apesar de ser pormenorizado em todo o segmento da educação infantil, não tem a devida ampliação/aprofundamento no Ensino Fundamental, conforme preconiza o documento, denotando, assim, seu caráter de descontinuidade.

No tocante à EF, nota-se um distanciamento com a própria Arte, cujas trajetórias se assemelham, visto que ambas têm lutado ao longo da história por uma maior consolidação/valorização no contexto escolar, bem como compartilham saberes que transcendem àqueles de natureza mais cognitiva (expressa, sobretudo, na escrita e na oralidade), organizando seus objetos de conhecimento a partir de elementos como a expressividade, a estética, a criatividade, dentre outros. Assim, concordamos com Soares e Madureira (2005) acerca do potencial trabalho interdisciplinar existente entre as duas, na perspectiva de que a incorporação da arte nas reflexões concernentes à Educação Física poderia apresentar-nos novas possibilidades na forma de pensar e conceber o corpo e demais fenômenos associados a ele.

Destarte, parece-nos que a organização destes dois componentes poderia ser melhor aproveitada na BNCC para favorecer a integração e também a interdisciplinaridade na área em que ambas estão alocadas, explorando, por exemplo, a dança e demais manifestações corporais. Evidentemente, tal trabalho interdisciplinar deve se estender para os respectivos componentes curriculares desta e das outras áreas de conhecimento, afinal, entendemos que a EF corresponde a um campo de estudo multidisciplinar, com conhecimentos ampliados e diversificados, tratados a partir de bases científicas e filosóficas, marcada, especialmente, pelo seu caráter de intervenção pedagógica na vida coletiva e individual.

REFLEXÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta investigação apontam para uma certa controvérsia na alegada construção democrática da BNCC, exibida documental e midiaticamente. Além disso, apesar de (ou, talvez, justamente por) ter sido objeto de tantos olhares e passado por tantas versões, o manuscrito da Base ainda resente de uma maior integração curricular, expressa tanto na ausência de uma efetiva conexão entre as etapas da escolarização (Educação Infantil e Ensino Fundamental,

aliadas à interrupção do Ensino Médio), como na falta da organização interdisciplinar prevista na parte introdutória deste documento, especialmente, no que se refere aos componentes curriculares da área de Linguagens. Ao nosso ver, os mesmos parecem não apontar para este caminho, orientando-se por uma lógica própria. Ademais, no que se refere à EF, constatamos que o discurso incorporado no documento, referente a sua presença na área de Linguagens, não têm o aprofundamento necessário para justificá-la ali.

De todo modo, entendemos que cabe à EF desenvolver-se em função do que prevê a proposta pedagógica de cada instituição escolar (agora regida sob orientação da BNCC), buscando oportunizar aos alunos o usufruto autônomo, consciente, ético e responsável do seu rico acervo de habilidades, conhecimentos e competências nas três dimensões do conteúdo. Ora, esperamos que este documento normativo, ao menos, possa oferecer subsídios necessários para a práxis educativa diária destes professores, na tentativa de superar, dentre outras mazelas, a falta de tradição na área quanto à organização curricular de seus conteúdos.

Por fim, pode-se depreender que muitas ações se fazem necessárias a partir da implantação da BNCC nos programas escolares, tais como: investir no processo de formação inicial e continuada dos professores (fomentando-se o trabalho interdisciplinar); nas condições estruturais (físicas e logísticas); e na democratização da gestão (com a participação da comunidade interna e externa). Atrelado a isso, se faz necessário pensar em uma articulação entre os objetivos/direitos de aprendizagens e competências, capaz de garantir a devida progressão didática, integração e, sobretudo, interdisciplinaridade, num esforço para superar a histórica fragmentação dos saberes escolares (própria do modelo seriado e disciplinar). Esta, por sua vez, urge ser substituída por um modo de conhecimento que priorize a aprendizagem de objetos em seu contexto, sua complexidade e sua conjuntura (MORIN, 2003), oportunizando, assim, um ambiente favorável para o protagonismo social.

Portanto, a título de reflexão final, não relutamos em dizer que a educação, de fato, é a base que dará sustentação para a formação de uma sociedade mais justa, democrática, ética, inclusiva e solidária. Mas a recíproca de que a Base, por sua vez, é (ou qualificará) a educação não nos parece necessariamente verdadeira, fazendo ecoar uma série de perguntas com contornos dramáticos, a saber: será que a BNCC vai fomentar o desenvolvimento de um currículo escolar contextualizado? Será que ela poderá constituir-se em uma melhoria para a educação, reduzindo as suas históricas desigualdades? E finalmente, será que ela era realmente necessária para o atual panorama educacional brasileiro?

REFERÊNCIAS



- AZEVEDO, Fernando de. **Da educação física: o que ela é, o que tem sido e o que deveria ser**. 3. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2 p. 73-127, dez. 1996.
- BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, p. 96-112, 2016.
- BRACHT, Valter. **Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed.Unijuí, 1999.
- BRASIL. **A construção da Base**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>. Acesso em: 13 de janeiro de 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência para o ENEM 2009**. Brasília. 2009.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1997.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. 2013.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

- COLL, César et al. (Org.). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DAÓLIO, Jocimar. **A cultura da/na Educação Física**. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Projeto Curricular em Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, R. (Org). **O fenômeno esportivo**: ensaio crítico-reflexivo. Chapecó: Argos, 2006. p. 69-109.
- KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LOPES, Yuri Márcio Silva; TAVARES, Otávio; SANTOS, Wagner. O material de apoio curricular para a Educação Física do estado de São Paulo segundo as tipologias dos conteúdos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 813-826, 2017.
- MACEDO, Elisabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530 – 1555, 2014.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MELLO, André da Silva et al. A educação infantil na base nacional comum curricular: pressupostos e interfaces com a educação física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora de F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, p. 188-206, 2016.
- OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino da Educação Física na escola básica? **Pensar a prática**. Goiânia, 2: 1-23, jun./jul.,1998.
- OLIVEIRA, Vítor Marinho de. **O que é Educação Física?** - 11ª ed. - São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- PRICE, Todd Alan. Comum pra quem? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03. p. 1614-1633, 2014.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologia. 1 ed. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Marlene de Fátima; MARCON, Daniel; TRENTIN, Daiane Toigo. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v. 3, n. 18, p.571-580, 2012.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação. São Paulo, 2010.

SOARES, Carmen Lúcia; MADUREIRA, José Rafael. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p.75-88, maio/agosto de 2005.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

A presente pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência** - ISSN 2175-8042 os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER



Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani de Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

HISTÓRICO

Recebido em: 10 de Julho de 2018.

Aprovado em: 16 de Fevereiro de 2019.