

EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE DAS CONTRADIÇÕES E FRAGILIDADES

Gabriel Paes Neto¹

Alder de Sousa Dias²

Vanessa Costa do Espírito Santo³

RESUMO

O artigo tem como tema o currículo da Educação Física com base no contexto histórico-social da aprovação e divulgação da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é analisar a organização curricular da Educação Física na BNCC nos níveis fundamental e médio de ensino. Agregou-se à análise, a concepção de educação integral presente no referido documento. Metodologicamente, resulta de uma pesquisa documental e bibliográfica que envolve produções científicas pertinentes ao tema. Compreende-se que apesar de aprovada e propalada pelo Ministério da Educação, a BNCC precisa ser continuamente analisada e (re)construída na perspectiva das resistências e lutas em vista de uma educação de qualidade socialmente referenciada aos marginalizados do sistema educacional e social. Aponta-se que a BNCC não mostra estar atualizada com a produção de conhecimento em torno deste campo epistemológico, não deixa devidamente claro o referencial teórico utilizado. Conclui-se, entre outros elementos, que o documento apresenta uma concepção de

¹ Mestre. Doutorando na Universidade Federal do Pará/ Instituto de Educação Matemática e Científica/ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Professor. Integra o Grupo de pesquisa EPSTEM/UFPA e o CAE - Centro Avançados de Estudos em Educação e Educação Física. Email: gabrieledfisica@hotmail.com e gabrielpaes@ufpa.br

² Mestre em Educação pelo PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Doutorando na Universidade Federal do Pará/ Instituto de Ciências da Educação/ Programa de Pós-Graduação em Educação. Professor. Integra o Grupo de Pesquisa: Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. Email: alderdiass@yahoo.com.br

³ Graduada em Educação Física/ESAMAZ. Professora. Integra o grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia - GEPEIF/UFPA/CNPq. Email: vcosta077@gmail.com

educação física de cunho praticista e por isso mesmo, não se mostra coerente com o discurso em relação à defesa de uma Educação Integral.

Palavras-chave: Educação Física. BNCC. Educação Integral.

PHYSICAL EDUCATION IN THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: AN ANALYSIS OF CONTRADICTIONS AND WEAKNESSES

ABSTRACT

This article has as its theme the curriculum of Physical Education based on the historical-social context of the approval and release of the homologated version of the National Common Curricular Base (BNCC). The objective is to analyze the curricular organization of Physical Education in BNCC for elementary and high school levels. The concept of Integral Education, present in the mentioned document, was added to the analysis. Methodologically, it results from a documentary and bibliographic research that involves scientific productions relevant to the theme. Although approved and propagated by the Ministry of Education, the BNCC needs to be continuously analyzed and (re)built in the perspective of the resistances and struggles aiming a good quality education that is socially referenced to the ones who are marginalized from the educational and social system. It is pointed out that the BNCC does not seem to be updated with the knowledge production around this epistemological field, and it does not adequately clarify the theoretical framework used. It is concluded, among other elements, that the document presents a conception of physical education with a practical nature and, therefore, is not consistent with the discourse regarding the defense of an Integral Education.

Keywords: Physical Education. BNCC. Integral Education.

EDUCACIÓN FÍSICA EN LA BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR: UN ANÁLISIS DE LAS CONTRADICCIONES Y DEBILIDADES

RESUMEN

El artículo tiene como tema el plan de estudios de Educación Física basado en el contexto histórico-social de la aprobación y difusión de la versión homologada de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El objetivo es analizar la organización curricular de la Educación Física en BNCC en los niveles primario y secundario de la educación. Agregamos al análisis el concepto de educación integral presente en ese documento. El trabajo resulta de una investigación documental y bibliográfica que involucra producciones científicas pertinentes al tema. Aunque aprobado y difundido por el Ministerio de Educación, la BNCC necesita ser continuamente analizada y (re) construida desde la perspectiva de la resistencia y la lucha en vista de una educación de calidad socialmente referenciada a los marginados del sistema educativo y social. Se señala que la BNCC no se muestra actualizada con la producción de conocimiento en torno a este campo epistemológico y no aclara adecuadamente el marco teórico utilizado. Se concluye, entre otros elementos, que el documento presenta una concepción de la educación física de carácter práctico y, por lo tanto, no es coherente con el discurso sobre la defensa de una Educación Integral.

Palabras clave: Educación Física. BNCC. Educación Integral.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como tema o currículo da Educação Física, com base no contexto histórico-social da aprovação e divulgação da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a servir de: “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p. 8).

De nossa parte, compreende-se que apesar de aprovada e propalada pelo Ministério da Educação, a BNCC precisa ser continuamente analisada e (re)construída na perspectiva das resistências e lutas em vista de uma educação de qualidade socialmente referenciada aos marginalizados do sistema educacional e social, sobretudo quando estes são obliterados por sistemas mais amplos e desumanizantes, como o capitalista em sua fase atual, neoliberal.

Não se quer aqui tomar postura polarizada ou mesmo maniqueísta, mas também não se pode estar indiferente a estudos que apontam para contradições do documento que orientará o currículo da educação básica nacional, como é o caso de Aguiar e Dourado (2018) ao afirmarem que desde a primeira versão deste documento (em 2015) até sua terceira e última versão, este tem sido influenciado por reformadores empresariais da educação. Nessa mesma perspectiva, Hypólito (2019) indica elementos contraditórios entre a proposta de educação integral centrada no desenvolvimento global do ser humano e as orientações políticas suscetíveis à economia neoliberal, que apontam para mercantilização da educação escolar.

Considerando essa conjuntura histórico-social e recentes produções científicas que têm como objeto a BNCC – como é o caso de Aguiar e Dourado (2018) e Hypólito (2019) – busca-se responder à seguinte questão-problema: como se dá a organização curricular da Educação Física nos níveis fundamental e médio de ensino, considerando-se a última versão da BNCC e sua concepção de educação integral?

Ante a essa problemática, tem-se como objetivo analisar a organização curricular da Educação Física na BNCC nos níveis fundamental e médio de ensino, agregando-se à análise, a concepção de educação integral presente no referido documento.

Nesses termos, por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica com base nos autores mencionados anteriormente e além de outros, o presente artigo coloca em suspeição a própria BNCC e seu discurso ideológico neoliberal, que tem entre suas expressões icônicas, a afirmativa da então Ministra da Educação: “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a

Base é um documento completo e contemporâneo que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (SILVA, 2018, p. 5).

O artigo acrescenta elementos críticos ao currículo prescrito pela BNCC à Educação Física como principal dado de originalidade, que ao mesmo tempo, configura-se como fator de relevância social e científica.

Tais elementos críticos estão contidos nas duas seções centrais do artigo, em que são explicitados elementos contraditórios da educação integral na BNCC em relação com a Educação Física e se apontam incoerências em sua organização curricular, sobretudo ao se considerar criticamente que a BNCC deseja preparar o estudante para um “futuro”.

EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA BNCC: entre prescrições e contradições

De nosso ponto de vista, uma proposta de educação integral nos remete ao pressuposto de que o papel da escola não deve ser apenas o de desenvolver o aspecto intelectual ou o técnico-instrumental do aluno, mas o de possibilitar e potencializar diversas dimensões humanas. Com isso, a escola como instituição de ensino para a escolarização e humanização deve possibilitar o desenvolvimento da formação integral do aluno dentro de um planejamento pedagógico que incorpore a diversidade dos saberes, incluindo as vivências da cultura corporal de movimento (CCM), com vistas a oferecer um acervo de experiências para construir conhecimentos em diálogo plural e intercultural.

A CCM trata o corpo e o movimento em suas possibilidades no âmbito da cultura (PICH, 2014), alinhando-se a favor do movimento de ruptura com a visão conservadora de Educação Física, corpo e movimento de base biologicista e mecanicista.

A raiz antropológica da CCM compreende o ser humano (e por conseguinte, o corpo como experiência) em sua essência histórica e cultural, resultante da experiência concreta e relacional com o meio social, o “outro” e com o meio natural. Desta experiência, o ser

humano desenvolveu um acervo de gestos e manifestações corporais, surgidos com a finalidade de suprir necessidades orgânicas, afetivas, estéticas, lúdicas, políticas e sociais (BRACHT, 2007).

Esta forma de conceber o corpo e o movimento abre possibilidades para compreender e desenvolver vivências de processos formativos significativos, tendo em vista a proposta de educação integral, pois, segundo Posser, Almeida e Moll (2016, p. 112), esta “deve promover uma aprendizagem [...] consubstanciada por atos educativos intencionais que promovam experiências [...] cognitivas, afetivas, físicas, éticas e sociais”, o que aponta para a clara relação entre a CCM, a educação integral e a BNCC.

Nesse sentido, pelo menos no plano discursivo, a BNCC sugere o desenvolvimento global, conforme aponta o excerto a seguir:

A BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14).

Discursivamente, percebe-se a narrativa de que a BNCC está fundamentada em uma concepção de Educação Integral, colocada como desenvolvimento humano global. Contudo, segundo Hypolito (2019), essa lei tem sido estruturada com e a partir de interesses articulados a modelos de educação que são suscetíveis à economia neoliberal, o que pode inviabilizar projetos efetivos de incentivos e implementação da melhoria da educação básica pública, sobretudo de educação integral, a ampliação de experiências nas escolas, assim como de materiais, condições aos professores e gestores, portanto, considerando suas maiores responsabilidades e investimentos.

O que se tem visto é que a educação escolar tem passado por reformas, sobretudo desde os anos 1990, com vistas a instalar um projeto global de mercantilização da educação. Nessa direção, Freitas

(2014) explicita que os reformadores neoliberais têm pressa em definir os objetivos de ensino, sem fazer uma maior reflexão sobre os objetivos da formação humana.

São reformas globais que impactam na realidade da escola e que impactam nos componentes curriculares e conseqüentemente, na atuação do professor. O que remete à não valorização da escola pública, do professor, das condições de trabalho, da formação inicial e continuada. Implicação que não condiz com o discurso da BNCC sobre educação integral e em tempo integral, haja vista demandar um esforço orçamentário e de gestão imensamente maior.

Nesse sentido, apesar de Matos (2015) evidenciar que as políticas de educação em tempo integral são importantes e fundamentais para uma educação com maior qualidade, a BNCC não aponta necessariamente para o tempo integral, o que a caracteriza como uma proposta que não confere com a demanda real, considerando o vínculo irredutível entre educação integral com o aumento de tempo e, conseqüentemente, de experiências e processos educativos escolares.

A formação básica, segundo Ramos (2014, p. 86), deve buscar garantir aos alunos de todos os níveis de ensino, uma educação ampla para a leitura do mundo, assim como, para a atuação como sujeitos. Entende-se aqui uma proposta de formação que de fato esteja comprometida com a educação integral do aluno, principalmente o de escola pública⁴.

Compreende-se como contraditória, a ideia de que as metas de aprendizagens devem ser todo o “norte” da estrutura e dinâmica curricular, ao mesmo tempo em que não se valorizam as dinâmicas locais, regionais, a autonomia e saberes dos agentes, camuflando-se a desigualdade social (inclusive no sistema educacional), que abarca a carreira do professor e suas condições de trabalho. A esse respeito, Lopes (2018, p. 25) afirma:

A pretensão de que todas as escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas

⁴ Trabalhos como os de Moura (2013) e Ciavatta (2014) corroboram a perspectiva de Ramos (2014).

de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.

Santos e Brandão (2018, p. 111) afirmam que a BNCC continua atendendo aos interesses neoliberais e não da classe trabalhadora e de grupos marginalizados, o que influi diretamente na qualidade da educação, uma vez que esta tende a ser reduzida a uma lógica da qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, do cumprimento de expectativas de aprendizagem, expressos em exames nacionais e internacionais.

Nessa direção, Lopes (2018, p. 26) contribui da seguinte maneira:

A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem. Consequentemente, a qualidade da educação passa a ser identificada com resultados positivos nos exames nacionais e internacionais e o currículo torna-se cada vez mais dirigido pelas avaliações.

Compreende-se que a educação com qualidade no Brasil, deva visar à formação humana integral, ou, como defendem Ramos (2014), Moura (2013), Ciavatta (2014) e outros: uma educação *omnilateral* que contribua para a formação global do sujeito.

De nosso ponto de vista, tal perspectiva de educação integral não está sendo prioridade no sistema educacional brasileiro, pois, considerando que a educação física, na perspectiva da cultura corporal de movimento, tem como uma das finalidades a construção da dimensão das práxis sociais, então, de acordo com Fensterseifer (2012, p. 323), é fundamental pensar e tratar da especificidade das

práticas corporais “que não se traduzem em elementos linguísticos convencionais. O que pressupõe “o alargamento da nossa noção de experiência e o desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão desta dimensão do humano” (p. 325).

Contudo, a BNCC pouco aponta para esses elementos ou trata com negligência a viabilidade material para a existência dos mesmos. Tal fato, corrobora que o documento tenha pouca factibilidade, ficando apenas na dimensão do discurso.

Desse modo, por todo o exposto sobre a BNCC e sua relação com a política de orientação neoliberal para com a educação escolar básica, ratifica-se que ter a educação integral como fundamento deste documento é, no mínimo, uma contradição ou mesmo uma falácia discursiva, sobretudo se se considerar a realidade de abandono político-social e de precarização em que a educação brasileira se encontra.

Todavia, isso não esvazia a relação entre a Educação Física e educação integral. De fato, concorda-se com Torres e Xavier (2015) quanto à inferência de que a Educação Física deve dialogar com a educação integral, com vistas a possibilitar uma formação crítica do sujeito, assim como com Bertini Jr. e Tassoni (2013, p. 486) ao afirmarem que “[...] a educação física, dentre tantos objetivos a serem alcançados, deve buscar o desenvolvimento das dimensões intelectuais, sensoriais, afetivas, gestuais”.

Nessa perspectiva, concorda-se também com Gomes (2015), ao apontar que a Educação Física não se limita ao fator biológico, pois abre possibilidades de trabalhar questões de cunhos sociais, culturais e históricos que estão arraigados nas práticas corporais, na formação humana do sujeito.

De nosso ponto de vista, defende-se que a Educação Física é um campo de conhecimento que trata do movimento humano em múltiplas possibilidades, a partir de diversos paradigmas, referentes à saúde, qualidade de vida, formação humana, vida em sociedade, e ainda, autonomia de capacidades motoras.

A Educação Física ainda é um campo de conhecimento em construção, devido ao seu histórico recente e complexo. Motivo pelo qual é preciso encaminhar avanços a partir do debate epistemológico e dos desafios e demandas da realidade do campo, conforme

apontam Paes Neto, França e Furtado (2016) e Paes Neto, Paixão e Furtado (2018). Contudo, a BNCC precisaria partir do diálogo desenvolvido no campo, possibilitá-lo, potencializá-lo, o que pouco se percebe no documento.

Todavia, a despeito desta compreensão de Educação Física – e das demais explicitadas anteriormente, inclusive que apontam para a profícua relação com a educação integral – destaca-se que a BNCC não apresenta um referencial sólido, de concepções, que devem estar alicerçadas em princípios educacionais para a definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (AGUIAR, 2018).

Compreende-se que estes princípios educacionais devem ser discutidos amplamente com a comunidade em geral, professores e pesquisadores do campo da educação. Nessa perspectiva, a Educação Física está inserida em um contexto educativo e deve ter como princípios a formação humana, crítica, cidadã, reflexiva, voltada às capacidades motoras, sociais, culturais, históricas (SANTOS, 2016).

Dado que implica em ampla articulação e mediação com agentes do campo, o acúmulo e síntese de propostas, assim como da produção de conhecimento que vem sendo desenvolvido desde a década de 1980 no Brasil, o que é pouco visível na terceira versão da BNCC, haja vista não terem sido consideradas as contribuições das audiências públicas, sem apresentação de quaisquer justificativas para este ato antidemocrático (AGUIAR, 2018).

Todavia, Mezzaroba e Bassani (2015) analisam que o desenvolvimento do campo tem sido resultado de disputas entre agentes que se propõem a pensar o campo. No âmbito destas disputas, estas passaram a ser sobre qual capital científico ou autoridade científica legitima este campo de conhecimentos e práticas.

Segundo Bracht (2013), ocorreram mudanças epistemológicas no campo, entre os anos 1980 e 1990, portanto, o aumento da influência das ciências sociais e humanas, assim como a crítica ao conhecimento objetivo.

Nesse sentido, fortaleceu-se o movimento renovador da Educação Física brasileira da década de 1980 em diante, que para Bracht (2007), supõe tratar do movimento humano sob a ótica do

pedagógico, enquanto prática pedagógica, inserido no mundo da cultura corporal de movimento.

Em relação a sua organização, a BNCC está dividida em cinco áreas de conhecimento: área de linguagem; área de matemática; área de ciências da natureza; área de ciências humanas e a área de ensino religioso. A junção das disciplinas por área de conhecimento tem a pretensão de promover o “[...] fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2018, p. 32).

Nessa organização pedagógica da BNCC, a Educação Física é inserida na área de linguagem, junto com as línguas portuguesa e inglesa e artes. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 63) apresenta o seguinte objetivo para esta área de conhecimento:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil.

Logo, a priori coerentemente, a Educação Física, na área de linguagem, deve contribuir para alcançar esse objetivo geral. Nesse sentido, o documento-base aponta que “[...] nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018, p. 213).

Neira (2018), constata que o documento não deixa explícita a cultura corporal. Dado que corrobora os estudos que indicam o principal ponto em comum entre os críticos do documento que é a falta de clareza, em muitos aspectos teórico-conceituais (SANTOS; BRANDÃO, 2018), inclusive sobre o sentido da prática educativa e a constituição da identidade do educador no contexto da frágil herança epistemológica da Educação Física com a problemática educacional (FENSTERSEIFER; SILVA, 2015).

Ante esses indicativos, propõem-se, concordando-se com Paes Neto, Paixão e Furtado. (2018), que é preciso enfrentar os desafios da práxis na direção de aprofundar a relação entre teoria e prática no campo, assim como, o diálogo entre as pesquisas e os enfoques epistemológicos.

Nesse sentido, de acordo com Fensterseifer (2012, p. 323), é fundamental pensar e tratar da especificidade das práticas corporais “que não se traduzem em elementos linguísticos convencionais, o que pressupõe “[...] o alargamento da nossa noção de experiência e o desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão desta dimensão do humano” (p. 325).

Neira (2018) observa que o documento define três elementos comuns e que são fundamentais nas 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, 2018, p. 211). Ao analisar o primeiro dos elementos comuns (movimento corporal como elemento essencial), destaca que este é herança da psicologia desenvolvimentista, que traz poucas aproximações com a dimensão da cultura do movimento humano, e, desta forma, com a gestualidade como forma de linguagem.

Nessa perspectiva, a BNCC enfatiza o praticismo, sobretudo ao abordar objetos de conhecimentos que valorizam o movimento humano em uma perspectiva da racionalidade técnica e instrumental de corpo e movimento. O segundo elemento comum, isto é, a organização interna, de maior ou menor grau, pautada por uma lógica específica, é posto de forma rígida, de tal modo que Neira (2018, p. 219) afirma:

Parece desconhecer a plasticidade da cultura e a ação constante dos sujeitos na criação e recriação dos artefatos”. Tal como explica o autor, “as pessoas inventam e reinventam práticas corporais conforme o contexto, sem que seja necessário prender-se a regras ou procedimentos.

O produto cultural vinculado ao lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde, como terceiro dos elementos comuns, é compreendido por Neira (2018, p. 219) como uma “vinculação exclusiva das práticas corporais ao lazer/entretenimento e/ou cuidado com o corpo e a saúde”.

Na próxima seção, analisa-se a organização curricular da educação física na BNCC, tendo-se por foco os conteúdos dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, assim como, do ensino médio.

EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: uma análise crítica de sua organização curricular

Quanto à organização do ensino fundamental, anos iniciais da BNCC, dentre as seis (06) unidades temáticas da Educação Física na educação básica, no 1º e 2º anos, apenas quatro (04) dessas unidades deverão ser desenvolvidas pelo professor (a), que são respectivamente os jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes e danças.

No que tange às unidades temáticas nos 3º, 4º, e 5º anos do ensino fundamental, dentre as seis (06) unidades temáticas, cinco (05) devem ser desenvolvidas pelo professor (a), nesta etapa, as lutas são incluídas e as outras quatro (04) são as mesmas nos anos anteriores, isto é, jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas e danças.

Quadro 1 – Objetos de conhecimento nos anos iniciais do ensino fundamental

| UNIDADES TEMÁTICAS | 1º E 2º ANOS | 3º AO 5º ANO |
|---------------------------|--|--|
| Brincadeiras e jogos | Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional | Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana |
| Esportes | Esportes de marca, Esportes de precisão | Esportes de campo e taco, Esportes de rede/ parede Esportes de invasão |

| | | |
|--------------------------------|---|---|
| Ginásticas | Ginástica geral | Ginástica geral |
| Danças | Danças do contexto comunitário e regional | Danças do Brasil e do mundo, Danças de matriz indígena e africana |
| Lutas | Nada consta | Lutas do contexto comunitário e regional matriz indígena e africana |
| Práticas corporais de Aventura | Nada consta | Nada consta |

Fonte: Brasil (2018).

Cada unidade temática se desdobra nos Objetos de Conhecimento, onde pelo menos algumas destas (brincadeiras e jogos; danças) estão organizados pelo documento a partir de um conhecimento mais local para um conhecimento mais universal. Portanto, parece haver uma tentativa maior nessas duas práticas de se trabalhar a diversidade cultural. O quadro 2, refere-se aos anos finais do ensino fundamental:

Quadro 2 – Objetos de conhecimento nos anos finais do ensino fundamental

| UNIDADES TEMÁTICAS | 6° E 7° ANOS | 8° E 9° ANOS |
|--------------------------------|--|---|
| Brincadeiras e jogos | Jogos eletrônicos | Nada consta |
| Esportes | Esportes de marca, Esportes de precisão, Esportes de invasão, Esportes técnico-combinatórios | Esportes de rede/parede, Esportes de campo e taco, Esportes de invasão, Esportes de combate |
| Ginásticas | Ginástica de condicionamento físico | Ginástica de condicionamento físico. Ginástica de conscientização corporal |
| Danças | Danças urbanas | Danças de salão |
| Lutas | Lutas do Brasil | Lutas do mundo |
| Práticas corporais de aventura | Práticas corporais de aventuras urbanas | Práticas corporais de aventura na natureza |

Fonte: Brasil (2018).

No que concerne ao 6º e 7º anos, todas as seis (06) unidades temáticas devem ser desenvolvidas, o que inclui nesta etapa, as práticas corporais de aventura. Nos anos seguintes, portanto, 8º e 9º anos, são colocadas cinco (05) das seis (06) unidades como possibilidade de serem desenvolvidas. Indica-se que as brincadeiras e jogos não se fazem mais presentes como conteúdo da Educação Física. Apenas jogos eletrônicos.

Estas são algumas indagações do autor para que possamos pensar a Educação Física na BNCC. Neira (2018, p. 220) questiona sobre a distribuição do ensino fundamental, ele indaga:

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

No que diz respeito aos conhecimentos, compreende-se que o questionamento de Neira (2018), é em relação à ideia de progressão lógica dos objetos de conhecimento ao estar subentendido que os jogos e brincadeiras populares, por exemplo, são mais fáceis do que os jogos e brincadeiras do Brasil e do mundo. Sabe-se que ambos são igualmente importantes de serem trabalhados sem um se sobrepor a outro.

O autor aponta que o esporte dentro dessa organização é:

Baseado na lógica interna, sem espaço para significação cultural. Explico: no sentido oposto ao que se coloca para as outras práticas corporais, a seleção da modalidade esportiva a ser tematizada encontra-se pré-fixada, independentemente dos

sujeitos ou do contexto. Um esporte será de marca, precisão, técnico-combinatório, rede, invasão, campo e taco, em qualquer lugar do Brasil, independentemente dos seus praticantes (NEIRA, 2018, p. 220).

Observa-se no Quadro 2, no que se refere às unidades temáticas da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, que o esporte recebe quatro (04) objetos de conhecimentos, enquanto as outras unidades somente uma (01). No que tange às habilidades a serem desenvolvidas, o esporte recebe cinco (05) objetos de conhecimentos, enquanto os jogos e brincadeiras dois (02), as ginásticas três (03), as danças três (03), as lutas quatro (04) e as práticas corporais de aventura quatro (04).

Identifica-se a prevalência do esporte em relação às outras práticas corporais, colocado de forma tecnicista se comparado com as outras unidades, isto é, existe uma concepção de Educação Física neste documento que não parece estar atualizada com as produções epistemológicas em torno do campo.

Todavia, o esporte é um dos conteúdos da Educação Física que tem importância para o desenvolvimento do aluno, o que incomoda é o fato desta unidade temática estar presente de maneira tecnicista, e, conseqüentemente, não possibilitando ao professor ou à professora de realizar uma prática pedagógica que vise a uma formação integral.

Quanto às outras práticas corporais dá-se ênfase às particularidades de quem pratica. Nesse caso, na BNCC,

[...] a brincadeira" poderá ser regional para uns e nacional para outros. A depender do grupo, uma dança pode ser urbana ou de salão. Não há empecilho se uma ginástica demonstrativa for significada como ginástica de condicionamento ou vice-versa. (NEIRA, 2018, p. 220)

Santos e Brandão (2018, p. 113 - 114), mencionam que existe uma maior tentativa de reconhecimento da diversidade cultural nos jogos e brincadeiras nos anos iniciais, assim como nas lutas e danças, o que não acontece a princípio no esporte e na ginástica. Isso pode

ser mais evidenciado com a assertiva de Neira (2018, p. 220) ao tratar do esporte na BNCC, em que o mesmo está colocado de forma que “[...] a classificação adotada fecha as possibilidades de negociação dos significados”.

Nesse sentido, o professor é induzido ao ensino de técnicas, sem ter possibilidades de criar situações de aprendizagem diversas e criativas que estimulem as vivências plurais, as diversas formas de experimentar o corpo e o movimento, as identidades culturais, o que prejudica a própria lógica crítica-reflexiva-criativa de vivência da CCM, assim como, uma proposta de Educação Integral.

Concorda-se com Santos e Brandão (2018) quanto à crítica sobre a proposta didática e de conteúdos da BNCC, assim como, da necessidade de ampliar a matriz epistemológica das propostas para diálogos com as abordagens consagradas no campo e tendências inovadoras para a inclusão da matriz afro-brasileira e indígena.

Em relação aos anos finais do ensino fundamental, fica evidente mais uma fragilidade no discurso da BNCC quanto à organização dos conteúdos da Educação Física. O documento aborda que a unidade temática “Brincadeiras e Jogos”, por exemplo, continha nos anos iniciais, “vários elementos de valorização da cultura regional e local e agora se reduz aos jogos eletrônicos em apenas um dos dois blocos” (SANTOS; BRANDÃO, 2018, p. 114).

Santos e Brandão (2018) levantam outro questionamento, em relação a esta divisão dos objetos de conhecimento entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, em que é perceptível não haver completude ou até mesmo certa intencionalidade no que tange à proposta pedagógica nas aulas. Em outras palavras, nos anos iniciais, há um olhar mais amplo de Educação Física e, portanto, uma tentativa maior do professor (a) elaborar uma aula que vise à formação humana integral, porém, nesta faixa etária, as unidades temáticas são apresentadas para as crianças apenas vivenciarem com poucas intervenções mais “teóricas” do docente.

Contraditoriamente, já nos anos finais, quando os alunos possuem uma capacidade maior de assimilação dos conteúdos e conseqüentemente de se posicionarem criticamente, esta possibilidade de contextualização se torna muito mais restrita, quando, de fato, o documento deveria acompanhar a dinâmica

anterior. Nessa mesma direção, por exemplo, tem-se a ginástica, que também aparece de maneira praticista, sem “abertura” de desenvolver o pensamento crítico e global, que nos anos iniciais foi mais possibilitado (SANTOS; BRANDÃO, 2018).

Quanto ao ensino médio, por sua vez, não se indica a determinação dos objetos de conhecimento com a mesma sistematização apontada no ensino fundamental. Para a BNCC, a ideia é trabalhar em conjunto com as outras disciplinas para garantir as competências esperadas pela área de linguagem.

Indica-se que nesta área de conhecimento é fundamental que “os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas” (BRASIL, 2018, p. 63). Ainda se indica que, “é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BRASIL, 2018, p. 63).

No que se refere à Educação Física no ensino médio, o documento aponta que:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais

associadas às práticas corporais (BRASIL, 2018, p. 284).

Todavia, a BNCC não explicita conteúdos para a Educação Física no ensino médio. Não sem motivo, Santos e Brandão (2018) afirmam que essa organização não fica clara em relação à integração dos conhecimentos entre os componentes da área discutida.

Observa-se que neste nível de ensino, os jogos e brincadeiras reaparecem como propostas de ensino. Contudo, no ensino fundamental foram inseridos no currículo apenas jogos eletrônicos para o 6º e 7º anos, e nos 8º e 9º anos foram retirados.

De nossa parte, aponta-se tal fato como uma fragilidade no documento, haja vista que se rompe com a ideia de progressão e a relação com os níveis de ensino por meio das unidades temáticas que a BNCC defende, desvalorizando-se, por fim, os jogos e brincadeiras que são dos mais importantes e recorrentes conteúdos da Educação Física.

Em síntese, tem-se uma BNCC limitada ao mero discurso ideológico e que não se apropria com maior rigor das discussões pedagógicas e epistemológicas do campo da Educação Física, e, ao se considerar esses dados, concorda-se com Neira (2018, p. 219), ao levantar crítica à BNCC na medida em que esta desconsidera que a “[...] ocorrência social das manifestações da cultura corporal é significada de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética etc”.

Motivo pelo qual defende-se uma formação ampla, plural e humanista, de acordo com Fensterseifer (1999), a possibilitar “[...] aos seus sujeitos um domínio cognitivo-instrumental das atividades vinculadas à cultura corporal de movimento” (p. 168), que possam vivenciar e reconstruir “a normatividade social que condiciona as atividades referidas” (p. 168) e que garanta “o espaço de manifestação de sua sensibilidade estético-expressiva, condição de afirmação das identidades pessoais (p. 168).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se buscar analisar a organização curricular da Educação Física na BNCC nos níveis fundamental e médio de ensino, agregando-se na análise, a concepção de educação integral presente no referido documento, o artigo trouxe dados relevantes que dizem respeito a alguns pontos entre quais, destaca-se sua relação direta com a política neoliberal, que no Brasil e em outros países subdesenvolvidos, tem se caracterizado pelo abandono político-social da qualidade da educação pública, gratuita e laica, o que caracteriza a educação integral apenas como uma falácia discursiva, esvaziando-a de todo seu sentido formativo global e integral.

Em relação à proposta de organização curricular da BNCC para a Educação Física, tem-se que esta é inserida na área de linguagem, junto com as línguas portuguesa e inglesa e artes. No entanto, constata-se que o documento não deixa explícito uma concepção clara de cultura corporal de movimento, além de outras concepções que envolvem as práticas pedagógicas e a identidade do professor.

Ainda nessa dimensão curricular, cabe destacar que na divisão dos objetos de conhecimento entre os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, não há completude ou até mesmo certa intencionalidade no que tange à proposta pedagógica nas aulas.

Ainda nessa dimensão curricular, cabe destacar a pouca relação de aprendizagem entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. Por exemplo, enquanto que nos primeiros anos, há um olhar mais amplo de Educação Física, o documento aponta apenas para vivências pedagógicas junto às crianças, sem intervenções mais teóricas dos docentes, nos anos finais essa possibilidade de abordagem se torna muito mais restrita, apesar do nível de maturidade mais elevado dos alunos. No caso do ensino médio, há uma gravidade, haja vista não serem indicados os objetos de conhecimento com a mesma sistematização apontada no ensino fundamental. Eis as principais fragilidades curriculares na BNCC em relação à Educação Física.

Apesar das críticas levantadas, propõem-se alguns indicativos práticos, tais como: enfrentar os desafios da práxis na direção de aprofundar a relação entre teoria e prática no campo, assim como o diálogo entre as pesquisas e os enfoques epistemológicos; e considerar as especificidades das práticas corporais dos alunos que provêm de diferentes culturas, espaços, grupos e classes sociais.

Assim, no que se refere à Educação Física, a BNCC mostrou não estar atualizada com a produção de conhecimento em torno deste campo epistemológico, não deixando devidamente claro o referencial teórico utilizado. Foi observada uma concepção de educação física de cunho praticista e por isso mesmo, o documento não se mostrou coerente com o discurso em relação à defesa de uma educação integral.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. Relato da Resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas**. [livro eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: Concepções e práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Edu. Fis.** Esporte. São Paulo, v.27, n.3, p.467-483. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 out. 2019.

BRACHT, Valter. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. 3. ed. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007. Disponível em: <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/753/427>. Acesso em: 30 out. 2019.

BRACHT, Valter. Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos. In: GOMES, Ivan Marcelo.; ALMEIDA, Felipe Quintão; VELOZO, Emerson Luís. **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a educação física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 19-30. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=epistemologia%2C+ensino+e+cr%C3%ADticas%3A+desafios+contemporaneos+para+a+educacao+f%C3%ADsica&btnG= Acesso em: 30 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

ClAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnica e a educação *omnilateral*: Por que lutamos? **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, n.1, p. 187-205, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 30 out. 2019.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A educação física na crise da modernidade**. 1999. 213 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253704/1/Fensterseifer_PauloEvaldo_D.pdf. Acesso em: 25 fev. 2015.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultural corporal de movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, 2012. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=o+que+significa+aprender+no+ambito+da+cultura+corporal+de+movimento&btnG=. Acesso em: 30 out. 2019.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Sidnei Pithan da. Conhecimento e intervenção na educação física: questões ético-epistemológicas. 2015. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., Vitória. **Anais [...]** Vitória-ES. 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7825>. Acesso em: 30 out. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. Campinas: **Educ. soc.**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=os+reformadores+empresariais+na+educacao+e+a+disputa+pelo+controle+&btnG=. Acesso em: 30 out. 2019.

GOMES, Aline Regina *et al.* Os saberes da educação física em uma proposta de educação integral. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19., CONGRESSO NACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., Vitória. **Anais [...]** Vitória-ES. 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7431/3896>. Acesso em: 30 out. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC agenda global e formação docente. **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alvaro_Hypolito/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente/links/5d63f574458515d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luís Fernando. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas.** [livro eletrônico]- Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

MATOS, Sheila Cristina Monteiro. Programa Mais Educação/Mais escola e os saberes diferenciados: avanços e desafios nas práticas educativas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de

Janeiro, v. 13, n. 30, 2015. Disponível em:
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/763>
. Acesso em: 30 out. 2019.

MEZZARROBA, Cristiano; BASSANI, Jaison José. Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de “campo” em Pierre Bourdieu e de “paradigma” em Thomas Kuhn. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Maceió, v. 8, n. 15, p. 207-222, 2015.

Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3675>. Acesso em: 30 out. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para formação humana integrada. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n.3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29827632012.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. São Paulo: CBCE, 2018. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892018000300215&script=sci_abstract&tlng=es. Acesso em: 30 out. 2019.

PAES NETO, Gabriel; FRANÇA, Ney Ferreira; FURTADO, Renan Santos. Teoria do conhecimento e epistemologia na pesquisa em Educação Física. *Filosofia e Educação*. **Filosofia e Educação (Online)**, Campinas, SP, v. 8, n. 3, p. 13-32, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8647071>. Acesso em: 30 out. 2019.

PAES NETO, Gabriel; PAIXÃO, Carlos Jorge; FURTADO, Renan Santos. Debate epistemológico na educação física: a busca por elementos de mediação entre os paradigmas neomoderno e marxista. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 4, n. 1, p. 296 - 315, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernoscap/article/view/237644>. Acesso em: 30 out. 2019.

PICH, Santiago. Cultura corporal de movimento. In: GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2014. p. 108-111.

POSSER, Juliana; ALMEIDA, Lia Herbelê De; MOLL, Jaqueline. Educação Integral: Contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas- Educação**. v.17. 2016. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2177>. Acesso em: 30 out. 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. [livro eletrônico]- Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%c3%b3ria-e-pol%c3%adtica-da-educa%c3%a7%c3%a3o-profissional.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. **O corpo próprio como princípio educativo**: A perspectiva de Merleau-Ponty. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, Marcio Antônio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Educação Física: Qual o lugar da diversidade cultural? **Horizontes**, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/593>. Acesso em: 30 out. 2019.

SILVA, Rossieli Soares da. Apresentação. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a Base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 out. 2019.

TORRES, Júlio Cesar; XAVIER, Carina. Parâmetros curriculares nacionais: Novo paradigma para a formação do professor e da prática docente em educação física? **EccoS Revista Científica**, n. 37, p. 197-214, maio/ago. 2015. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71543111012.pdf>. Acesso em: 30 out. 2019.

Submetido em: Novembro/ 2019.

Aceito em: Agosto/ 2020.

