

EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA PRELIMINAR DO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

PHISICAL EDUCATION AT BNCC: AN ANALYSIS OF THE PRELIMINARY PROPOSAL OF THE CURRICULAR DOCUMENT OF THE STATE OF RIO DE JANEIRO

*Amanda Moreira da SILVA*¹

*Marcelo Paraíso ALVES*²

*Nádia Maria Pereira de SOUZA*³

Resumo: Este artigo socializa as discussões realizadas e as propostas encaminhadas por um grupo de três professores/pesquisadores, convidados pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, para analisar o componente curricular Educação Física da Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro. Nele, apresentamos uma análise crítica no sentido de contribuir com o debate acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a intenção de ampliar os olhares sobre um documento que poderá ser tomado como eixo orientador de propostas curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental das redes públicas e privadas de educação do Rio de Janeiro. A organização curricular da proposta fluminense, que segue a BNCC, coaduna com a atual conjuntura, o que nos impulsiona a manifestação por meio deste artigo, no sentido de registrar uma posição de insatisfação com o documento, do ponto de vista organizacional e propositivo. A raiz dessa reflexão surge no desejo de não conciliar com as restrições que o documento traz à tona, destacando os efeitos que ele pode causar, principalmente no momento histórico atual, marcado por profundas ameaças à democracia brasileira.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro. Conselho Estadual de Educação.

INTRODUÇÃO

Durante um período de debates virtuais e uma reunião presencial, realizada em 16 de abril de 2019, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a comissão de especialistas convidada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) do Rio de Janeiro, responsável por analisar o componente curricular Educação Física da Proposta Preliminar do Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro (DOC-RJ), elaborou este artigo no sentido de contribuir com o debate a cerca da Base

¹ Doutora em Educação na linha de Trabalho-Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) junto ao Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ). E-mail: amandamoreira.uerj@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-9416-0619>.

² Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Volta Redonda. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: marcelo.alves@ifrrj.edu.br  <https://orcid.org/0000-0002-6236-3224>.

³ Professora Titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto de Educação. Doutora em Ciências Sociais pelo CPDA/UFRRJ. E-mail: nmpsouza@uol.com.br  <https://orcid.org/0000-0002-6001-8275>.

<https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.10.p137>

Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implementação no Estado do Rio de Janeiro.

A troca de argumentos entre os envolvidos na discussão gerou uma síntese e nos permite afirmar que a análise aqui contida é produto de um consenso no interior do grupo. Primeiramente, é preciso destacar que consideramos relevante a iniciativa do CEE de abrir a discussão, pois, ainda que num patamar limitado, intenciona ampliar os olhares sobre um documento orientador de propostas curriculares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental das redes públicas e privadas de educação do Rio de Janeiro.

Ao aceitarmos a tarefa, não deixamos de olhar os aspectos que pudessem ser considerados positivos, no entanto, o relato parte de sujeitos que criticam o processo de construção da BNCC. Portanto, esta análise assume, desde o início, o desacordo com o DOC-RJ que reflete as concepções centralizadoras contidas na BNCC e, de certo modo, também segue o modelo de produção constituído pela Base. A discordância decorre do entendimento de que numa sociedade democrática, ao contrário do que ocorre em determinados regimes autoritários, o processo educativo deve emergir da contraposição dos diferentes interesses, pois envolve a negociação necessária para o enfrentamento dos conflitos sociais.

OS LIMITES DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Na apresentação da proposta preliminar, o texto já inicia com uma incongruência, pois nele há a afirmação de que “o documento atual é fruto de um amplo processo de debate e negociação com diversos atores do campo educacional e com a sociedade brasileira” (DOC-RJ, 2018, p.7).

Conforme afirmado:

O documento curricular elaborado tem como pressuposto a BNCC, porém, com desdobramentos nas experiências curriculares do estado do Rio de Janeiro e seus municípios, no PPP das escolas destes territórios e finalmente no plano de aula dos professores (DOC-RJ, 2018, p. 13).

Ao contrário do exposto no trecho citado, o documento não foi construído coletivamente. Em geral, a proposta é um retrato enxuto da BNCC e apresenta uma cópia integral dos quadros que contém as habilidades. Em relação à Educação Física o cerne do documento consiste em repetir as competências específicas contidas na BNCC.

Afirmando trazer um panorama histórico, inicia apresentando, deficitariamente, o aspecto legalista da introdução da Educação Física na Educação brasileira chegando ao status de componente curricular, numa contextualização superficial que cita a Reforma Couto Ferraz e, de imediato, se remete à prática curricular na década de

1960. Neste ponto, fica evidente a descontextualização pois os aspectos históricos, políticos e econômicos que definiram o papel social do referido componente curricular, naquele período, não foram sequer mencionados, conforme podemos perceber no fragmento a seguir:

Inicialmente denominada Ginástica, a Educação Física foi introduzida na educação brasileira oficialmente com a reforma Couto Ferraz. Em 1851, passou à prática curricular na LDB de 1961 (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961) e foi mantida com esse perfil prático também na LDB de 1971 (Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971) (DOC-RJ, 2018, p.232).

Posteriormente ao momento supracitado, considerado simplista, linear e reducionista e por conceber a Educação Física apenas em um viés prático e anatomo-biológico, o documento salta o período compreendido entre as décadas de 1970 e 1990 deixando de abordar as múltiplas tendências da Educação Física escolar e suas contribuições para a referida área, conforme podemos perceber:

Apenas na LDB de 1996 ela ganhou o atual status de componente curricular (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) (BRASIL, 2003; PAIXÃO, 2006). Considerando-se, **portanto, esse panorama histórico, a Educação Física tem desempenhado diversos papéis no cenário da educação brasileira.** Da mesma maneira que a própria escola e seus componentes curriculares **têm evoluído junto com a sociedade, o mesmo observa-se com a Educação Física.** Se inicialmente foi inserida apenas como uma prática corporal, com o objetivo higiênico, a Educação Física hoje tem um papel mais expressivo sendo entendida como uma disciplina chave no desenvolvimento pleno de um cidadão autônomo, que possa interagir criticamente com a sociedade, de forma a contribuir positivamente para o seu desenvolvimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992; DARIDO, 2001; PAIXÃO, 2006) (DOC-RJ, 2018, p. 232, grifos nossos).

Outro aspecto relevante a ser considerado no referido fragmento é a concepção evolucionista de sociedade, passando a ideia de que todo ocorrido anteriormente é atrasado e primitivo, deixando de concebê-los como um processo complexo que emergiu de um constructo histórico e social. Partindo desse viés, a organização curricular presente no componente Educação Física para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, contida na proposta, aponta para a dificuldade da Secretaria de Educação em respeitar a produção do conhecimento acerca da Educação e da Educação Física.

O documento como um todo é extenso. São quase 500 páginas. No entanto, transparece uma superficialidade com o componente curricular Educação Física e sua especificidade na formação dos educandos. Por isso, vale ressaltar também, além do conteúdo, algumas questões acerca da forma do documento. Enquanto a Língua Portuguesa tem 91 páginas e, claramente, se coloca como soberana nas linguagens, a Educação Física tem um total de 14 páginas, sendo cinco páginas de contextualização,

quatro páginas de habilidades para os anos iniciais e cinco páginas de habilidades para os anos finais. O documento ignora ainda, a necessidade do resgate da experiência que o discente traz da educação infantil. Aspecto de suma importância na alfabetização e nas séries iniciais do ensino fundamental, pois este componente curricular possibilita a integração das vivências concretas da infância e a relação destas com as aprendizagens concretas na alfabetização do próprio corpo de maneira integral e significativa.

Revelando uma ausência de unidade teórica, no documento há, ainda, um ecletismo na utilização de conceitos como “cultura corporal”, “cultura corporal e do movimento”, “práticas corporais”, “manifestações culturais corporais”. Ou seja, há erros conceituais, uma indefinição de termos e de marcadores teórico-metodológicos que definem a disciplina.

Os temas contemporâneos são apresentados sem concretude, quando estes deveriam ser esclarecidos e apresentados de maneira mais consistente. Além disso, não há uma justificativa do porquê de determinado objeto de conhecimento ser abordado em certo ano de escolaridade. Neste ponto, a nossa crítica não consiste na defesa de que a escola e o professor ensinem o que querem na Educação Física. Todas as crianças precisam aprender o que significam os elementos da cultura corporal. No entanto, dentro da proposta apresentada, seria preciso indicar qual aspecto deve ser ensinado, e em qual momento, numa progressão de objetos de conhecimentos que ao menos apresente uma disposição justificada.

No total o documento expõe 84 habilidades que têm por objetivo “garantir o desenvolvimento das competências específicas” (p. 233) e seis unidades temáticas (Brincadeiras, jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura). Segundo a proposta:

A delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento (experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário), relacionando-se com as competências gerais da educação básica e específicas da área de educação física no ensino fundamental (DOC-RJ, 2018, p. 235).

Desde as primeiras versões da BNCC, alguns termos são colocados como referência e ao atualizar a versão do documento se expressa outra terminologia, sem o devido diálogo acerca das mudanças. Por exemplo, o termo “aprendizagens essenciais” transmutou-se em “competências e habilidades”, o que se manifesta no documento analisado e reafirma: “a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (DOC-RJ, 2018, p. 14).

Essas mudanças nos levam a outro lugar teórico e expressam um caráter de atividade procedimental voltada para o saber-fazer (SENNET, 2009, FRIGOTTO, 2010, NEIRA, 2018). A Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1967), utilizada durante a reestruturação produtiva dos anos 1970, vinte anos depois foi ampliada e deu lugar às competências e habilidades que cada pessoa deve assumir para atingir

uma melhor posição no mercado de trabalho, visando a escapar da condição de excluídos. Conforme destaca Frigotto (2010, p.18):

Os componentes da formação, apenas como uma materialidade diversa exigida pela nova base científico técnica, são os mesmos que constituem o constructo capital humano: habilidades cognitivas (educação abstrata, polivalente) e traços psicossociais, atitudes, valores etc. (criatividade, lealdade, espírito de equipe, colaboração com a empresa etc.). A subordinação unidimensional do educativo aos processos capitalistas de produção continua intacta, ainda que mais sutil, velada, e, por isso, mais violenta.

Nesse contexto, a concepção econômica de educação é reforçada pelos “novos reformadores” (FREITAS, 2012) que pressionam por um princípio mercantil na educação pública, buscando determinado padrão baseado em valores econômicos e referenciado em parâmetros globais que atendam aos interesses capitalistas. Trata-se de uma concepção hegemônica que foi ajustada aos novos tempos de acirramento das contradições do capital.

EDUCAÇÃO FÍSICA A SERVIÇO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

A elaboração de currículos referenciados em competências e habilidades é uma tendência verificada em grande parte das reformas educacionais implantadas desde a década de 1990 em que o enfoque é voltado para as avaliações internacionais. Desta maneira, sob a lógica do mercado e das agendas dos organismos internacionais, nos restaram avaliações padronizadas e currículos por competências.

Na América Latina, não é a primeira vez que nos deparamos com iniciativas centralizadoras de currículo pois os Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, construídos na década de 1990 por ditos especialistas, representam uma tentativa de padronização curricular orientada pela agenda neoliberal estabelecida por instituições multilaterais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO) e, na Argentina, no mesmo período, os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) também faziam parte do cenário supramencionado (CAPARROZ, 2003). Trazer à tona as referidas experiências sociais deve-se à discordância em relação aos pressupostos teóricos que estão na base dos documentos ora referenciados (BNCC e o DOC-RJ) e em decorrência sua articulação às habilidades e competências.

A proposta preliminar do documento curricular do Estado do Rio de Janeiro inicia fazendo referência às aprendizagens essenciais e no decorrer do texto são elencadas as competências e habilidades, o que representa um erro teórico, pois expressam concepções diferenciadas a respeito do processo de aprendizagem. Conforme trecho abaixo:

As 10 (dez) **competências** gerais definidas na BNCC devem ser asseguradas aos estudantes através das **aprendizagens essenciais** que devem atingir ao longo do processo pedagógico. 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 (DOC-RJ, 2018, p. 130, grifos nossos).

Para Sacristán (2011, p. 15) a linguagem não é inocente, o “universo semântico do qual se nutre o discurso sobre as competências representa uma forma de entender o mundo da educação, do conhecimento e do papel de ambos na sociedade”. Nesta linha de pensamento, divergimos do que o documento menciona ser o campo da linguagem:

A área de Linguagens é formada pela Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, esta área permite que os alunos **ampliem suas capacidades expressivas**. São trabalhadas manifestações corporais, artísticas e linguísticas, dando continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. As práticas trabalhadas são: Oralidade; Leitura/escuta; Produção (escrita e multissemiótica); Análise linguística/semiótica (DOC-RJ, 2018, p. 122, grifos nossos).

Estamos a frisar que a linguagem não é apenas uma capacidade expressiva; os termos utilizados não são apenas lentes neutras indiferentes na forma de perceber pois há por trás da linguagem uma epistemologia, uma visão de conhecimento fundada em uma teoria, no caso específico do documento ora analisado o conceito de competências.

Quanto à noção de competências, ressaltamos que tal conceito em nossa sociedade é marcado historicamente, conforme podemos perceber:

(...) A organização da aprendizagem por competências pretende consolidar o que se aprende, lhe dando algum tipo de **funcionalidade** (...).

(...) Uma orientação mais precisa desse enfoque **utilitarista** do ensino é representada pelas experiências de **formação profissional**, em que o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido de formação (...).

(...) o ensino por competências é representado pelos planejamentos para os quais a **funcionalidade é a meta de toda a educação** (...). (SACRISTÁN, 2011, p.13-14,grifos nossos).

Desse modo, instigamos a seguinte questão: como elaborar sugestões emancipatórias para um documento imerso na formulação política do mercado?

O modelo proposto no DOC-RJ caminha no sentido de acompanhar as regras nas quais a concorrência, a competitividade, a meritocracia, motivam a melhoria do serviço a ser prestado e do produto (em nosso caso a educação). Seguindo essa lógica, “o setor público (Estado) é o responsável pela crise, ineficiência, pelo

privilégio, sendo o setor privado sinônimo de eficiência, qualidade e equidade” (FRIGOTTO, 1999, p. 83).

Outro momento do documento analisado que nos reporta a tal reflexão se dá posteriormente a apresentação das competências gerais do campo da Linguagem quando menciona:

O ensino de Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras no Brasil, mostram a diversidade aflorada em todas as linguagens que expressam conhecimento. **A aprendizagem através de um olhar sensível, da criatividade, da comunicação de qualidade, do trabalho em equipe, possibilita um processo de autoconhecimento** significativo que reflete a maneira de cada indivíduo agir. O comportamento de alguém que tem vivência nesta área é transformado através das reflexões, experiências estéticas, movimentos de fruição, interação com o outro, investigação do novo e tudo que **possibilita desenvolver habilidades e competências específicas em diversas linguagens**. Sejam elas verbais ou corporais (DOC-RJ, 2018, p. 124, grifos nossos).

Trazer este outro trecho do documento se deve por entender que a linguagem – e nesse cenário nos referimos especificamente a Educação Física –, não se configura como um caráter funcional para o desenvolvimento de competências, mas como um discurso produtor sentido e de realidades: “Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco” (LARROSA, 2004), por isso a decisão pela discordância com os pressupostos basilares do referido documento.

Nesta direção, resgatamos ainda Von Foerster (1996) pois para o autor linguagem e realidade estão tão conectadas que costumamos considerar a linguagem uma representação do mundo. Porém, o autor inverte essa lógica mencionando que “o mundo é uma imagem da linguagem. A linguagem vem primeiro; o mundo é uma consequência dela (FOERSTER, 1996, p. 65).

Partindo dessa premissa, o currículo fundado em competências e habilidades, conforme estabelecido pela BNCC (em formato de lei) e pelo documento em questão, reproduzem as tendências preconizadas pelo Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), portanto, um discurso (FOUCAULT, 2002) que constrói, por intermédio da linguagem, um mundo no qual a centralidade está em uma formação utilitarista atendendo os preceitos do capitalismo. Dito de outro modo, para Sacristán (2011) as competências emergem como capacidades imediatas a serem desenvolvidas pela educação formal, visando atender às necessidades educativas e profissionais do mundo produtivo, com forte viés utilitarista e funcional, concebendo o conhecimento como uma forma de capacitação, contrário à educação emancipatória e crítica.

Voltando à forma, é preciso resgatar elementos da escrita, pois estes dizem muito acerca da concepção presente no documento. As habilidades preconizadas compreendem o verbo que expressa a exigência cognitiva, seguido do objeto de

As habilidades estabelecidas para a Educação Física compreendem uma maior quantidade de verbos capazes de explicitar processos cognitivos quando comparados com verbos que priorizam outros aspectos. Nosso objetivo ao resgatar os verbos e expor a frequência com que aparecem no quadro de habilidades do componente Educação Física é destacar que num total de 84 habilidades previstas para o desenvolvimento de competências no ensino fundamental, 55 habilidades utilizam-se dos 80 verbos expostos na tabela 1, expressando processos cognitivos relacionados a uma visão cognitivista e instrumental do componente. Em contrapartida, apenas 29 habilidades utilizam-se dos 52 verbos expostos na tabela 2, contemplando outros objetivos de aprendizagem como “experimental”, “fruir”, “praticar” e “participar”. Além disso, uma grande parte dos objetivos que incluem os verbos “experimental e fruir” vem acompanhada de outros verbos como “identificar” ou “recriar”, perfazendo uma habilidade híbrida.

O DOC-RJ, além de não contribuir para uma formação emancipadora dos educandos, tem o objetivo principal de desenvolver competências exigidas pela lógica educacional advinda dos organismos internacionais. Tudo isso responde aos critérios de uma visão econômica de educação e a uma demanda pela (con)formação de futuros trabalhadores competentes socioemocionalmente, capazes de lidar com as adversidades, resilientes e polivalentes para atuar num novo e precário mundo do trabalho (ANTUNES, 2018; ALVES, 2013).

Assim, a aprendizagem esperada por meio do ensino da Educação Física deve preparar jovens para preencher postos de trabalho que solicitam trabalhadores subjetivamente e corporalmente adaptados, com competências socioemocionais capazes de habilitá-los a resolver problemas e a lidar com as adversidades impostas pela realidade social colocada que, segundo tal visão, não possui chances de modificação estrutural. Segundo os intelectuais defensores desta lógica e os organismos internacionais que a propagandeiam, tais competências complementam os requisitos necessários para a formação/ajuste do trabalhador flexível.

Em um relatório publicado pela OCDE (2015, p.19), há as seguintes afirmações: “nos últimos anos ficou claro que ter qualificação educacional não é suficiente para encontrar um trabalho e mantê-lo” e “os empregadores também estão lutando para achar empregados que tenham as competências adequadas”. O argumento central presente nessa linha defendida pela OCDE – e seguida por entidades empresariais deliberadamente inseridas nas redes públicas – é que os jovens sejam “capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século XXI”, pois assim terão “mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes” (OCDE, 2015, p.18).

Dentro dessa concepção utilitarista, a necessidade de compreensão do mundo e visão crítica não aparece no documento. Já o peso às habilidades cognitivas, a supervalorização da Língua Portuguesa e o valor secundário aos demais componentes da área de Linguagens aparecem claramente, conforme a seguinte afirmação:

A Educação Física assume assim um compromisso de qualificar para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais, apresentando-se como **colaboradora dos demais componentes curriculares nos processos de letramento e alfabetização dos estudantes** ao enfatizar diferentes experiências e vivências de práticas corporais tematizadas (DOC-RJ, 2018, p. 236, grifos nossos).

Há um esforço do CEE para inserir questões pertinentes, para além da BNCC; ainda assim, o conjunto do documento dá vazão a um discurso alinhado com as teorias curriculares tradicionais e com a lógica mercadológica. As habilidades incluídas⁸ no documento (“.rj”) são reafirmações de algo já dito anteriormente, uma complementação, ou inserções superficiais que tratam da “inclusão”, mas não expressam as reais demandas que devem ser tratadas por meio do componente Educação Física, por exemplo:1) “Reconhecer o valor histórico e cultural das brincadeiras e jogos visando a **inclusão** e a participação de todos” (DOC-RJ, 2018, p.238, grifos nossos); 2) “Criar e experimentar novas regras para brincadeiras e jogos visando a **inclusão** e a participação de todos” (DOC-RJ, 2018, p. 238, grifos nossos); 3) “Criar e experimentar novas regras para os diversos tipos de esporte visando a **inclusão** e a participação de todos, reconhecendo na prática das modalidades esportivas uma opção para superação de dificuldades e diferenças” (DOC-RJ, 2018 p. 238, grifos nossos).

A superficialidade também se faz presente ao propor “discutir estereótipos e preconceitos” – o que aparece várias vezes dentre as habilidades contidas no documento –, os elaboradores da proposta curricular fazem isso de forma genérica, não mencionando a orientação sexual, a identidade de gênero e outros temas pertinentes. Ao não tornar explícitas essas problemáticas, dificulta-se a construção de alternativas democráticas e o combate às opressões nas aulas de Educação Física. Não há, no documento, as palavras racismo, machismo, por exemplo. Portanto, no caso específico do componente curricular Educação Física, é possível encontrar um discurso que contribui para difundir uma visão de mundo pautada nos valores próprios da subjetividade neoliberal, reforçando uma abordagem conceitual que pouco instiga alunos e professores a pensarem sobre temas contemporâneos fundamentais para a compreensão do mundo.

Os pontos destacados permitem perceber que o documento vai de encontro à carta de princípios do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Esta carta reafirma os princípios democráticos para uma Educação Básica de qualidade referenciada socialmente, sem discriminação de gênero e orientação sexual, de condição física ou sensorial, de origem social, padrão econômico, matriz religiosa ou diversidade étnico-racial.

⁶ Cabe destacar que algumas inserções incluem os verbos “reconhecer”, “criar e experimentar”, “ampliar”, “introduzir”, além de “apresentar”. Exemplo: “Apresentar jogos de raízes indígenas...” (p.242). “apresentar, experimentar e fruir lutas indígenas e africanas” (p. 244). “introduzir o ensino das danças” (p.243), “aprofundar o uso” (p.244), “ampliar a prática” (p.245). Aqui há um erro de forma, pois estes verbos são inconciliáveis com os demais contidos no documento, afinal a habilidade é do aluno e estes verbos referem-se a ações do professor.

A proposta preliminar, espelhando-se na BNCC, sucumbiu aos grupos conservadores que intencionam moldar, por meio dos currículos escolares, trabalhadores submissos, bem ao gosto do neoliberalismo. Com ela os jovens poderão adquirir as competências e habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho precário, mas dificilmente fará uma apropriação daquilo que é importante para o pensamento crítico que permite localizar sua atuação no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ausência de criticidade no documento analisado é latente. Ele volta-se para a aceitação de uma realidade social extremamente desigual, num momento histórico no qual os docentes deveriam ser ouvidos antes de qualquer elaboração. Neste caso, em vez de um documento aplicável à área, a nosso ver, este deve ser um objeto de estudo e reflexão por parte dos educadores.

No âmbito das políticas educacionais, a feita acelerada por um pequeno grupo de “especialistas”, sem ampliar devidamente a discussão com os profissionais da educação, é negar novamente o debate, fator tão criticado por diversas entidades, associações, sindicatos etc., durante a elaboração da BNCC, em nível nacional. Portanto, cabe a defesa de uma pauta baseada no reconhecimento do potencial de reflexão dos docentes a respeito da política educacional em curso no Brasil, esta que tem por objetivo a consolidação de um determinado projeto de sociedade.

No nosso entendimento, os itens passíveis de modificação, nos quais fomos convidados a trabalhar, não conseguem alterar a concepção presente no documento. Portanto, avaliamos que não é possível reformá-lo pois a concepção da BNCC não condiz com uma visão de Educação Física crítica, capaz de contribuir para uma formação humana emancipadora. Não julgamos possível a modificação de itens que colocam os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências, pois a educação não deve estar voltada à lógica de mercado. Isso seria contribuir com o esvaziamento do potencial crítico para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado em mais uma investida dos setores privatistas empresariais sobre o currículo.

Por fim, reafirmamos que o documento afasta-se do atual debate da área, revelando-se frágil e inconsistente. Portanto, não é possível sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio do conhecimento sobre o componente. Mais do que listar um conjunto de “habilidades” para a aprendizagem dos alunos, é preciso questionar a organização curricular e social existentes. Se não assumirmos uma postura combativa e questionadora com relação ao que está posto, restará apenas preparar crianças e jovens para as consequências futuras dessa política curricular para a sociedade brasileira.

No fim, tememos pelos efeitos que esse documento possa causar, principalmente no momento histórico atual, marcado por profundas ameaças à democracia brasileira. A organização curricular da proposta segue a BNCC, coaduna-se com a atual conjuntura e nos impulsiona à manifestação por meio desse relatório crítico no sentido de registrar uma posição de insatisfação com o documento, do ponto de vista organizacional e propositivo. A raiz dessa reflexão surge no desejo de não aceitar as restrições que ele traz à tona.

A opção de elaborar este artigo consistiu em expressar a posição de três professores/pesquisadores e ressalta a importância de resgatar ao menos a concepção de educação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), pois estas foram construídas com a participação dos movimentos sociais, fóruns de educação e buscavam contemplar políticas críticas nesta área. No mesmo sentido, estas diretrizes valorizavam a participação efetiva dos trabalhadores em educação no Brasil respeitando a diversidade regional, a inclusão dos agentes sociais, a avaliação qualitativa e a gestão democrática das escolas, a fim de ouvir seus anseios e aflições; privilegiando o coletivo da comunidade escolar, principalmente, de professores e professoras que atuam na Educação Básica.

Não se torna possível propor alterações pontuais no referido documento, pois ele precisaria de uma alteração substancial. Recomendamos que as reflexões aqui desenvolvidas sejam levadas aos profissionais da educação. Buscamos evidenciar a necessidade de retroceder ao narrador (BENJAMIN, 1994, p. 197), não para trazê-lo de volta pois o próprio autor anuncia que ele está distante e afasta-se cada vez mais: “Descrever (...) narrador não significa trazê-lo mais perto de nós, pelo contrário, aumentar a distância que nos separa dele”. Mas, para localizar em uma distância apropriada as características que compõem suas narrativas e sua capacidade de intercambiar experiências, pois para Benjamin (1994, p. 198): “(...) as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. A narrativa pressupõe a experiência, por ter como pressuposto a forma artesanal em sua produção.

Para Sennett (2009: p. 20) o fazer está enredado ao pensar, pois para o artífice a habilidade artesanal é um processo que focaliza “a relação íntima entre a mão e a cabeça. Todo bom artífice sustenta um diálogo entre práticas concretas e ideias (...)”. Segundo o autor, esse processo desapareceu com o advento da sociedade industrial, a especialização do conhecimento e a produção do *Homo faber*.

A finalização do artigo com esta discussão deve-se ao fato do DOC-RJ ser produzido por agentes que excluíram do diálogo os artífices constituintes do cenário educacional. Diante desse cenário, nossas reflexões remetem à seguinte compreensão: para a configuração de um pensamento que de fato apresente-se como uma alternativa ao capitalismo, ao patriarcado e ao colonialismo (que parece ser também uma pretensão dos princípios contidos na carta do Fórum Estadual de Educação do Rio de Janeiro que serviu como subsídio para a análise do documento), este deve ser

um pensamento não-derivativo, pois necessitaria romper com a ordem dominante, imperial e monocultural. Tal premissa parte do pressuposto de que pensar para além da perspectiva mencionada requer uma epistemologia cuidadosa cuja base é o princípio da precaução, pois preocupado com as consequências de suas formulações - ao contrário de uma epistemologia centrada nas causas.

SILVA, A. M. Physical Education at BNCC: an analysis of the preliminary proposal of the curricular document of the State of Rio de Janeiro. *Educação em Revista*, Marília, v. 21, n. 2, p. 137-150, 2020.

Abstract: This article socializes the discussions held and the proposals sent by a group of three teachers / researchers invited by the State Education Council of the State of Rio de Janeiro to analyze the integral parts of the curriculum Physical Education of the Preliminary Proposal from the document of the State of Rio de Janeiro. In it, we present a critical analysis in order to contribute to the debate about the Common Base National Curriculum (BNCC, in Portuguese), whose intention is to broaden the views on a document that can be taken as a guiding axis for curricular proposals for Early Childhood and Elementary Education in public and private education networks in Rio de Janeiro. The curricular organization of the Rio de Janeiro proposal, which follows the BNCC, is consistent with the current situation, which impels us to demonstrate through this article, in the sense of registering a position of dissatisfaction with the document, from an organizational and propositional point of view. The main of this reflection arises from the desire not to reconcile with the restrictions that the document brings to light, highlighting the effects that it can cause, especially in the present historical moment, marked by profound threats to Brazilian democracy.

Keywords: Common Base National Curriculum. Curricular Document of the State of Rio de Janeiro. State Council of Education.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

ALVES, Giovanni. *Dimensões da precarização do trabalho: ensaios de sociologia do trabalho*. Bauru: Canal 6, 2013.

BENJAMIN, W. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política*. SP: Brasiliense: 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. CNEB, 2013.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; RODRIGUEZ, Maria Graciela. Parâmetros Curriculares Nacionais e Conteúdos Básicos Comuns. In BRACHT, Valter; CRISORIO, Ricardo (coords.). *A Educação física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: PROSUL, 2003.

DOC-RJ. Documento Curricular do Estado do Rio de Janeiro. *Proposta preliminar*, 2018.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In GENTILI, Pablo. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FOERSTER, Heinz von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 59-74, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 8 ed. Campinas: Loyola, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, pp. 379-404, abr./jun. 2012.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: Cortez, 2010.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciência do Esporte*, Florianópolis, 40 (3), 2018.
- OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. *Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais*. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: *Educar por Competências: O que há de novo*, Porto Alegre: Artmed: 2011.
- SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- SENNETT, Richard. *O Artífice*. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2009.

Recebido em: 05/03/2020.

Aprovado em: 27/05/2020.