



TERCEIRA VERSÃO DA BNCC: RETROCESSO POLÍTICO E PEDAGÓGICO¹

Marcos Garcia Neira²

RESUMO

O artigo realiza um estudo comparativo entre a segunda e terceira versões da BNCC, mediante o confronto com a teorização curricular. Constata e discute as distorções conceituais do documento atual, denunciando o recrudescimento da racionalidade técnica, o empobrecimento da crítica e a retirada de direitos fundamentais à construção de uma sociedade menos desigual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; currículo; política.

INTRODUÇÃO

A elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ cumpre uma exigência contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação. A segunda versão da BNCC, doravante BNCC-II, que veio a público em abril de 2016, foi produzida por uma equipe de 135 profissionais, entre professores da Educação Básica e do Ensino Superior, representantes de todas as unidades da federação, após estudo e compilação dos documentos estaduais e realização de seminários em que foram apresentadas experiências internacionais similares. Contou com mais de 12 milhões de contribuições, leitura crítica de especialistas e inúmeros debates pelo país afora. (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016)

Surpreendida pelo golpe político-jurídico de maio do mesmo ano, a população brasileira tem assistido à retirada de seus direitos e o franco caminhar para um regime antidemocrático estimulado por setores conservadores e empresariais, bem representados nas políticas educacionais em curso⁴. No bojo dessas ações, em abril de 2017, foi divulgada a terceira versão da BNCC, doravante BNCC-III. “Mais enxuta!”, como alardearam seus artífices na grande mídia, mas com sérias consequências para o futuro da sociedade.

No intuito de identificar e discutir as modificações implementadas, o presente artigo realiza um estudo comparativo dos documentos referentes à Educação Física no Ensino Fundamental⁵, mediante o confronto com a teorização curricular.

1 O presente trabalho contou com apoio financeiro do CNPq.

2 UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP), MGNEIRA@USP.BR

3 Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Acesso> em 21/04/2017.

4 Basta verificar a recente sanção da Lei nº 13.415/2017 que reforma o Ensino Médio.

5 A opção decorre da ausência do Ensino Médio na terceira versão da BNCC.

BNCC-II X BNCC-III

No seu texto introdutório, a BNCC-II recupera os princípios éticos, políticos e estéticos que permitiram a afirmação de sete direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento para todas as crianças e jovens. Em linhas gerais, explicitam a preocupação com a diversidade, as questões de gênero, etnia, classe e experiências variadas, bem como afirmam o compromisso da escola com a formação dos sujeitos para a construção de uma sociedade menos desigual, o que passa simultaneamente pela adoção de uma postura inclusiva e reconhecadora das diferenças.

Fazendo mera alusão aos princípios éticos, políticos e estéticos, sem descrevê-los, a BNCC-III, em lugar dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, determina que os conteúdos curriculares estejam a serviço do desenvolvimento de competências.

[...] os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência. (BRASIL, 2017, p. 15)

Para justificar essa opção, esclarece que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o final do século passado, sendo o enfoque adotado pelas avaliações internacionais, o que revela um alinhamento à lógica do mercado (LOPES; MACEDO, 2011).

Voltando à BNCC-II, o documento explicita os objetivos gerais por área e segmento da Educação Básica e, na continuidade, cada componente curricular pormenoriza seus elementos de convergência e especificidade. Já a BNCC-III, recorre a elementos gráficos para explicar que cada área de conhecimento estabelece competências específicas articuladas às gerais. Recuperando a taxonomização dos conteúdos proposta por Coll (1997), também são definidas competências por componente, cujo desenvolvimento é alcançado mediante a aprendizagem de “habilidades essenciais” relacionadas aos objetos de conhecimento, fragmentados em conceitos, atitudes e procedimentos.

O documento oficial retoma a preocupação com os comportamentos anunciada por Tyler (1974), expressando-a naquilo que Perrenoud (1999) definiria como características gerais da ação humana: saber-fazer, saber-ser, saber-aprender, cooperar ou até viver. Tal como aparecem nessa política curricular, as competências respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes em um mercado em constante transição.

O esquema disponível na página 27 não deixa dúvidas do enfoque cognitivista e instrumental que influencia a BNCC-III. A redação de uma habilidade compreende: verbo que explicita o processo cognitivo envolvido + objeto de conhecimento mobilizado + modificador que explicita o contexto ou maior especificação da habilidade.

Enquanto a BNCC-II, atendendo à reivindicação dos leitores críticos⁶ se preocupou em expor os fundamentos da Educação Física, a BNCC-III suprimiu uma

6 Os relatórios analíticos encontram-se disponíveis em <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>. Acesso em 21/04/2017.

parcela considerável das explicações, tornando o texto desconexo e frágil. Além disso, inverteu, reescreveu e desconfigurou o raciocínio inicial, prejudicando a compreensão.

A BNCC-II descrevia oito metas a serem alcançadas pelo componente no Ensino Fundamental e mais oito no Ensino Médio. Delas decorriam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD), cuja formulação

[...]para cada uma das práticas corporais, em cada um dos ciclos, articula, de forma indissociável e simultânea, oito dimensões de conhecimento que permitem a tematização dessas práticas como saberes escolares: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário (BRASIL, 2016, p. 109, grifos nossos).

Em que pese uma certa aproximação com as preocupações taxonômicas dos anos 1970 (BLOOM, 1972), inspiradas mais uma vez pela racionalidade tyleriana, reconhecemos que a manutenção da articulação – dimensão do conhecimento OAD– pode estimular a elaboração de propostas pedagógicas que tematizem as inúmeras nuances das práticas corporais, justificando, portanto, o detalhamento dos OAD.

Apesar de manter as dimensões do conhecimento, a BNCC-III não adotou o mesmo cuidado de articulá-las a cada uma das práticas corporais em todos os ciclos. Sem elucidar os critérios utilizados para o “corte”, o resultado foi o desequilíbrio na abordagem pedagógica das práticas corporais. A drástica redução dos antigos 156 OAD para 69 “habilidades” trouxe efeitos perversos se recordarmos a necessidade de adoção da justiça curricular, quando o que se pretende é a construção de uma sociedade menos desigual (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Tomemos como exemplo a unidade temática Dança. No 1º ciclo, os 7 OAD inicialmente previstos foram convertidos em 2 habilidades, sendo que a BNCC-II buscou uma distribuição isonômica dos OAD em todas as práticas corporais ao longo dos ciclos. A BNCC-III desequilibrou a presença das práticas corporais nesse mesmo ciclo ao propor 4 habilidades para Brincadeiras e Jogos, 4 para Ginástica, 2 para Esporte e 2 para Dança. Se analisarmos a Dança no conjunto dos anos iniciais, a distorção é ainda maior, pois os 15 OAD previstos na BNCC-II transmutaram-se em 6 habilidades na BNCC-III. Eis a materialização das tais “habilidades essenciais” referidas no documento. Para piorar, a tentativa de “comprimir” vários OAD em uma só habilidade produziu excrescências do tipo: “(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.” (p. 187). Se retomarmos a fórmula acima, veremos que os “objetos de conhecimento mobilizados” nessa habilidade são todas as danças populares acrescidas daquelas de matriz africana e indígena. Algo simplesmente impossível de abarcar.

Para piorar, a amputação se deu principalmente nos antigos OAD que favoreciam o reconhecimento das diferenças. A versão atual fez desaparecer, entre muitos outros, os seguintes OAD:

Compreender e valorizar os diferentes sentidos e significados das brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, da cultura indígena e da afro-brasileira (BRASIL, 2016, p. 248)

Participar das ginásticas, reconhecendo e respeitando diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal. (BRASIL, 2016, p. 252)

Contribuir no enfrentamento de situações de injustiça e preconceito, geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva, com ênfase nas problemáticas de gênero e na produção de alternativas democráticas para sua superação. (BRASIL, 2016, p. 392)

Enfrentar, com autonomia, situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto da prática esportiva e produzir alternativas para sua superação, com especial atenção nas questões étnico-raciais e indígenas. (BRASIL, 2016, p. 398)

Reconhecer a variedade de exercícios físicos como uma possibilidade de valorização das diferenças de hábitos e modos de vida, com especial atenção às problemáticas relacionadas ao nível socioeconômico. (BRASIL, 2016, p. 570)

Inferir e questionar a relação entre condições de vida e o envolvimento de grupos sociais específicos com as práticas corporais. (BRASIL, 2016, p. 571)

Compreender criticamente as marcas sociais, a emergência e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das danças tematizadas, bem como as possibilidades de recriá-las. (BRASIL, 2016, p. 576)

Além disso, se submetermos as atuais “habilidades” ao crivo da fórmula já mencionada, constataremos que na imensa maioria dos casos, a redação original foi preservada, desconfigurando o próprio posicionamento oficial e ampliando a confusão conceitual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos realizada denota um franco retrocesso da BNCC-III quando comparada à BNCC-II. Além do que, salta aos olhos a incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe. Outra fragilidade constatada é o esvaziamento do potencial crítico e democratizante para dar lugar a uma formação instrumental alinhada aos ditames do mercado.

Sabe-se que no âmbito das políticas educacionais, a feitura acelerada, por um pequeno grupo, sem qualquer debate e discussão, costuma gerar maus frutos. Ora, se por um lado é possível responsabilizar a pressa, por outro, o fortalecimento da racionalidade que inspira a taxionomia identificada, somado à retirada dos OAD que problematizavam a ocorrência social das práticas corporais, leva-nos a concluir que se trata de mais uma investida dos setores privatistas sobre o currículo.

É evidente que as consequências serão nefastas para todos aqueles que se virem obrigados a apropriar-se do documento atual. O que nos deixa aliviados é que, mantida a tradição, o risco é baixo, pois, segundo Mainardes (2006), no contexto da prática, felizmente o professor resiste, rejeita, dissimula e reescreve ao seu modo propostas oficiais.

THIRD VERSION OF THE BNCC: POLITICAL AND PEDAGOGICAL BACKSPACE

ABSTRACT: The article performs a comparative study between the second and third versions of the BNCC, through the confrontation with curricular theorization. It notes and discusses the conceptual distortions of the current document, denouncing the resurgence of technical rationality, the impoverishment of criticism and the withdrawal of fundamental rights to the construction of a less unequal.

KEYWORDS: Physical Eduation; curriculum; policy.

TERCERA VERSIÓN DE LA BNCC: RETROCESO POLÍTICO Y PEDAGÓGICO

RESUMEN: El artículo presenta un estudio comparativo entre las versiones segunda y tercera de la BNCC, en confronto con el curso teórico. Identifica y discute las distorsiones conceptuales del documento actual, denunciando el resurgimiento de la racionalidad técnica, el empobrecimiento de la crítica y la eliminación de los derechos fundamentales para construcción una sociedad menos desigual.

PALABRAS CLAVES: Educación Física; curriculum; política

REFERÊNCIAS

BLOOM, B. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1997.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p.156-168, maio/jun/jul/ago, 2003.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.

PERRENOUD, P. **Construindo competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TYLER, R. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.