



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

EDNA SANTOS DE CARVALHO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA E
SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA DE SANTANA - BAHIA**

Feira de Santana
2023

EDNA SANTOS DE CARVALHO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA E
SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE FEIRA DE SANTANA -
BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof. Dr. Welington Araújo Silva

Feira de Santana – BA
2023

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

C322

Carvalho, Edna Santos de

A Base Nacional Comum Curricular como política pública e suas implicações no trabalho pedagógico dos professores de educação física da Rede Municipal de Feira de Santana - Bahia / Edna Santos de Carvalho. – 2023.

136 f.: il.

Orientador: Welington Araújo Silva.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2023.

1. Política educacional. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3. Educação física escolar. I. Título. II. Silva, Welington Araújo, orient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana.

CDU 37.014.5

Renata Aline Souza Silva - Bibliotecária - CRB-5/1702



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDNA SANTOS DE CARVALHO

"A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR COMO POLÍTICA PÚBLICA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE FEIRA DE SANTANA - BAHIA" Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 27 de março de 2023.

Prof/a. Dr/a. Welington Araújo Silva
Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. José Arlen Beltrão de Matos
Primeiro/a Examinador/a – UFRB

Prof/a. Dr/a. Amali de Angelis Mussi
Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: *APROVADO*

Dedico a todos que vêem a Educação como mediadora da transformação da sociedade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de forma primordial, ao Deus do amor, da igualdade e da justiça, que me dá fôlego de vida para continuar lutando. Misericordioso como ninguém mais é, Ele me deu de presente os demais responsáveis e motivadores de todo o percurso até a realização desta pesquisa. Estou certa de que só pude construir-me enquanto ser particular por meio do coletivo e, a cada dia recebo a oportunidade de experimentar a riqueza proporcionada pelas relações estabelecidas com as pessoas que me cercam. Dentre essas pessoas, existem aquelas que, com suas ações, nos marcam profunda e eternamente. Assim, por meio de singelas palavras, externo meus agradecimentos a cada uma delas.

Ao meu orientador Professor Dr. Welington Araújo Silva por ser além de exímio professor, um ser humanizado, sensível e amigo.

Ao professor Dr. Tiago Nicola que plantou a semente deste trabalho ainda na graduação.

Ao meu filho Rickson que sempre foi minha força motriz para ir em frente.

À minha irmã Elizângela pelo constante apoio.

Aos(às) professores(as)/colaboradores(as) que, generosamente aceitaram o convite para participar desta pesquisa.

Ao LEPEL/UEFS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (Universidade Estadual de Feira de Santana).

A toda equipe da Escola Municipal Ernestina Carneiro (Feira de Santana, Bahia).

A todos(as) que, mais ou menos próximos(as), de alguma forma dividiram comigo esse espaço-tempo da vida-mestrado.

Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diversas maneiras;
o que importa é modificá-lo.

Karl Marx

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2017, se configura como expressão do avanço neoliberal nas políticas públicas educacionais. Como parte de um projeto dirigido pelos Reformadores Empresariais da Educação, entre seus objetivos estão o aprimoramento do controle sobre o processo pedagógico na escola, a partir da alienação dos professores do trabalho educativo. Dessa forma, entender a Base como política educacional se constitui como algo fundamental para compreender os seus impactos às práticas escolares em relação à organização do trabalho pedagógico. A presente pesquisa tem como objetivo compreender as influências e as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental do município de Feira de Santana – Bahia em relação ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular de Educação Física. A fim de organizar a discussão pretendida, o trabalho será estruturado em quatro capítulos, os quais se dividem em dois blocos. Um deles trata da função do Estado e da criação de políticas educacionais brasileiras, articulando o debate ao processo de construção, estrutura e perspectivas educacionais da Base. O outro direciona a discussão para o âmbito da Educação Física (EF) enquanto componente curricular, levando em consideração os debates acumulados sobre sua presença e organização curricular, bem como as percepções de professores e professoras acerca das proposições da Base para essa disciplina. Como procedimento metodológico foi realizada uma análise documental no tocante aos fundamentos, pressupostos metodológicos e as propostas destinadas à disciplina em questão. Também foi utilizada uma entrevista semiestruturada via google meet junto a cinco participantes que atuam na EF escolar. Além disso, fizemos um balanço na literatura a fim de localizar como os pesquisadores da área vêm discutindo este componente curricular inserido na Base. Em termos pedagógicos, observamos que aparentemente a BNCC representa um avanço na área de EF, mas na essência, contribui para ocultar divergências em torno do objeto e da especificidade da área, além de sucumbir toda a discussão teórica construída a esse respeito. No aspecto político, destacamos que a adesão dos condicionantes da BNCC implica na incapacidade de indignação da área frente à negação de conteúdos aos estudantes. Ademais, com a aderência da área às proposições da Base, são impostos novos e maiores empecilhos à construção de projeto educacional que vise a autonomia dos trabalhadores.

Palavras-chave: Política educacional; Base Nacional Comum Curricular; Competências; Educação Física escolar.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC), approved in 2017, is an expression of the neoliberal advance in educational public policies. As part of a project directed by the Entrepreneurial Reformers of Education, among its objectives are the improvement of control over the pedagogical process at school, based on the alienation of teachers from educational work. In this way, understanding the Base as an educational policy is fundamental to understanding its impacts on school practices in relation to the organization of pedagogical work. This research aims to understand the influences and perceptions of teachers in the final years of elementary school in the city of Feira de Santana - Bahia in relation to what the National Common Curricular Base of Physical Education proposes. In order to organize the intended discussion, the work will be structured in four chapters, which are divided into two blocks. One of them deals with the role of the State and the creation of Brazilian educational policies, linking the debate to the construction process, structure and educational perspectives of the Base. The other directs the discussion to the scope of Physical Education (PE) as a curricular component, taking into account the accumulated debates about its presence and curricular organization, as well as the perceptions of male and female teachers about the Base propositions for this discipline. As a methodological procedure, a document analysis was carried out regarding the foundations, methodological assumptions and proposals for the discipline in question. A semi-structured interview via google meet was also used with five participants who work in school PE. In addition, we took stock of the literature in order to find out how researchers in the area have been discussing this curricular component inserted in the Base. In pedagogical terms, we observed that apparently the BNCC represents a breakthrough in the field of PE, but in essence, it helps to hide divergences around the object and the specificity of the area, in addition to succumbing to all the theoretical discussion built in this regard. In the political aspect, we highlight that adherence to the BNCC conditions implies the inability of the area to become indignant at the denial of content to students. Furthermore, with the area's adherence to the Base's propositions, new and greater obstacles are imposed to the construction of an educational project aimed at the autonomy of workers.

Keywords: Educational policy; Common National Curriculum Base; Skills; School Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Competências gerais da Educação Básica

Quadro 2 – Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental na versão final da BNCC.

Quadro 3 - Lista de competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental.

Quadro 4 - Estrutura das Unidades Temática e Objetos de Conhecimento organizadas na BNCC, área Educação Física

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFEF - Anos Finais do Ensino Fundamental

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação

ANPED - Associação Nacional de PósGraduação e Pesquisa em Educação

BM - Banco Mundial BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CBCE - Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte

COA - Caderno de Objetivos de Aprendizagem

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCRB - Documento Curricular Referencial da Bahia

EF - Educação Física

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCA - Práticas Corporais de Aventura

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA - Programme for International Student Assessment

PNE - Plano Nacional de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TPE - Todos Pela Educação

OAD - Objetivos de Aprendizagens e Desenvolvimento

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económicos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1	21
1. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BNCC	21
1.1 O ESTADO E A CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	21
1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	26
1.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC.....	32
1.4 FUNDAMENTOS, PERSPECTIVAS E PRINCÍPIOS DA BNCC.....	37
1.4.1 ASPECTOS GERAIS DA BNCC	37
1.4.2 A BNCC E A ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS.....	43
CAPÍTULO 2	47
2. A BNCC NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA	47
2.1 A BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	47
2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA BNCC	50
2.2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	50
2.2.3 QUE EDUCAÇÃO FÍSICA PROPÕE A BNCC?.....	54
CAPÍTULO 3	63
3. IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: o que dizem os educadores?	63
3.1 OS CONTEÚDOS DE ENSINO E A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	65
3.2 CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E CONTRADIÇÕES DA BNCC DE EF.....	75
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	110

INTRODUÇÃO

Investigar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como política educacional se constitui como algo fundamental para entender os seus impactos às práticas escolares, principalmente, em relação à organização do trabalho pedagógico dos professores e professoras. Nesse ínterim, nossa investigação toma como objeto de análise as implicações pedagógicas da BNCC ao ensino da Educação Física (EF) e suas interferências à atuação dos professores da referida disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF). Assim, intencionamos auxiliar na discussão a respeito da função da EF escolar proposta pela Base, problematizando possíveis contribuições, limites e possibilidades para o trabalho educativo.

Desde sua homologação, em 2017, a BNCC tem sido alvo de discussões na comunidade educacional brasileira, levando a vários tensionamentos a respeito de sua construção e, agora, de sua aplicação nos espaços escolares. Prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988, a BNCC é um documento normativo que se aplica exclusivamente à educação escolar tal como a define o parágrafo 1.º do Artigo 1.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9394/1996). Seu processo de construção provocou muitas discussões, debates e divergências; entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a Rede Jesuíta de Educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) entre outras, posicionaram-se criticamente quanto à forma de elaboração e de estrutura do documento.

Um dos críticos sobre o assunto é o professor Saviani (2016), que afirma ser essa nova norma um mecanismo para ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações padronizadas, subordinando, assim, os currículos escolares a essas avaliações. Esse autor aponta a BNCC como parte fundamental do projeto de educação em curso no Brasil, desde, pelo menos, os anos 1990, em meio a discussões sobre a necessidade de reformular os currículos para a educação básica, sob a direção política de frações do empresariado brasileiro. Nesse sentido, aponta o movimento Todos Pela Educação (TPE), que reúne grupos empresariais, como uma forte influência política para a direção do projeto de educação no Brasil.

Tendo em vista que a BNCC se configura como um instrumento de um projeto de política educacional implementado em todas as escolas de ensino básico, tal investigação surgiu de uma grande inquietação a respeito da necessidade de estudar o que esse documento

apresenta para a EF nos AFEF a fim de compreender suas implicações à atuação pedagógica “no chão da escola,” e, conseqüentemente, à formação dos alunos.

O objeto de estudo dessa pesquisa germinou ainda na trajetória da graduação ao me debruçar em estudos acerca da função social da EF e suas contribuições ao desenvolvimento dos estudantes à luz dos fundamentos filosóficos do materialismo histórico-dialético. A partir do vínculo ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana e Educação Física (GEPEFEF) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e da produção do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) tive a oportunidade de me aproximar do debate envolvendo a superação de uma EF pragmática e fragmentada no espaço escolar. As leituras e discussões realizadas ao longo da graduação e no processo de TCC foram fundamentais para uma compreensão mais aprofundada da função da EF na escola e suas possíveis contribuições ao desenvolvimento dos indivíduos. Função esta que por muito tempo foi confrontada a partir de propostas que limitam o fazer pedagógico dessa disciplina somente ao caráter procedimental de práticas corporais, sobretudo, a partir da hegemonia do esporte (mais precisamente, futebol) dentro da escola.

O tema se tornou latente em meio a reflexões durante minha atuação como professora de EF na rede pública da escola básica, pois o contato com a realidade da escola pública possibilita visualizar um cenário que engloba tanto problemas estruturais como organizacionais do lócus de trabalho, além dos desafios impostos pelos paradigmas histórico-sociais da própria EF escolar.

Os problemas percebidos envolvem desde as necessidades básicas, como falta de materiais de consumo (folhas de papel, tinta para impressoras, produtos de limpeza etc.) ao adoecimento docente, falta de merenda escolar, assédio moral do governo municipal aos professores devido ao desempenho insatisfatório em avaliações (IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), trabalhadores sem formação em EF atuando na área, pressão institucional para aprovação de estudantes, salas lotadas e insalubres, espaços precários e materiais reduzidos (ou nenhum) para as aulas de EF, entre outros.

Outro fato marcante diz respeito à implementação da BNCC, marcada por reuniões e formação de professores que mais se assemelham ao treinamento e à instrumentalização acerca da efetivação dessa política nas salas de aulas sem discutir a respeito da sua pertinência e seus limites quando considerados os contextos escolares envolvidos. Isso sempre me causou certo desconforto, pois traz a ideia de que desenvolver as habilidades e competências nos estudantes seria o ideal para a educação. Além disso, pensa-se no esforço a ser feito para

desenvolver tais elementos sem se atentar a questões fundamentais que dificultam o processo de ensino aprendizagem.

Imersa nesse contexto passei a refletir sobre as possibilidades e limites de uma (re) formulação curricular com base nacional como forma de resolução dos problemas da educação e da EF. Minha hipótese inicial era que a despeito de propostas para um currículo ‘engessado’ do ponto de vista teórico metodológico, a escola pública, como existe hoje, em sua maioria, não fornece as condições estruturais, econômicas, políticas, sociais e organizacionais para a consecução do que poderia ser o mais avançado dos currículos (sobretudo na dimensão real) da EF.

A partir da necessidade de ir além a respeito do que a BNCC propõe para a educação pública e mais especificamente, para o trabalho pedagógico de educadores da área de EF, surgiu também outra questão relacionada à política educacional na qual a Base está inserida, uma vez que o documento é entendido como objeto de reforma, sendo pouco questionado no espaço escolar acerca de seu aspecto político educacional. Não por acaso, são inexistentes reuniões para discutir a viabilidade das propostas do documento, ficando a cargo dos professores colocá-las em prática por meio de cadernos de objetivos e materiais diversos.

Cabe destacar que no espaço de tempo entre a aprovação no programa de mestrado até o presente houve muitos acontecimentos do ponto de vista da política educacional. Quando iniciamos o processo de desenvolvimento dos estudos dessa pesquisa o país se encontrava em uma conjuntura de efervescentes ataques à educação, em que forças reacionárias assumiram o poder do Estado e concomitante começaram a ser desenvolvidos projetos que dizem respeito à sua concepção neoliberal de educação. Como por exemplo, o projeto Ponte para o Futuro, desenvolvido no governo de Michel Temer que significou inclusive a corroboração da PEC 55 (a PEC do fim do mundo), visando o congelamento dos investimentos em saúde, educação e serviço social por 20 anos, assim como o salário dos servidores públicos municipais, estaduais e federais.

O governo acima mencionado, resultante do mais recente golpe institucional, foi norteado pelo desmantelamento dos direitos sociais e o desmonte das políticas públicas, retomando integralmente o tecnicismo e o utilitarismo na política de educação, suprimindo a reflexão sobre as relações sociais de (re)produção, o papel do Estado, a organicidade do sistema vigente, o jogo político nacional e internacional. Por conseguinte, a modernização da educação brasileira foi delineada também pela Reforma do ensino médio e pela BNCC, almejando articular o ensino básico aos requisitos do mundo do trabalho.

O governo de Michel Temer (2016-2018) aplicou mudanças estratégicas no Ensino Médio a partir de uma contrarreforma e mediante a configuração dos conteúdos a serem ensinados, vinculada à Base, aplicada a todo o território nacional, resgatando as raízes da política de educação no Brasil Colônia, na qual saber fazer era mais importante do que o por que fazer. Afinal, para quê a classe trabalhadora precisa ter acesso a conhecimentos que possibilitem refletir e desvelar acerca de sua situação de exploração, opressão, submissão e alienação?

A política de retrocesso da educação pública continuou no governo Bolsonaro sob o pressuposto da modernização do ensino, colocando em prática diversos objetivos do neoliberalismo, como precarizar a qualidade do ensino, dificultar o acesso da população mais pobre, aumentar as desigualdades sociais, além de incentivar iniciativas privadas na escola pública.

A transição do governo Bolsonaro para o governo Lula foi marcada por um alvoroço no interior do ministério da educação causado por grupos presentes neste ministério, além da presença marcante dos empresários na educação. Nesse contexto, é importante resgatar o escândalo do rombo das Americanas, a qual tem como representante um dos principais financiadores dos projetos educacionais em nosso país, a saber, a Fundação Lemann, tendo Jorge Paulo Lemann como o maior acionista. O escândalo envolvendo fraudes cometidas na gestão financeira das Lojas Americanas tem causado preocupação para milhões de pequenos e médios investidores brasileiros, já que o derretimento das ações das Americanas atinge diretamente o funcionamento de fundos financeiros, incluindo aqueles de suposto baixo risco.

A Fundação Lemann, uma extensão dos interesses corporativos de Jorge Paulo Lemann e seus sócios, está, inclusive, na criação da famigerada BNCC. As ações desta Fundação, por meio do grupo conhecido como “Movimento Todos pela Educação,” determinaram a aprovação do chamado *Novo Ensino Médio* que tem entre suas consequências a imposição de uma formação educacional que precariza o educação dos filhos da classe trabalhadora sob a falácia de “possibilitar aos estudantes a escolha de seus caminhos formativos.” Além disso, a influência da Fundação Lemann na área da educação ficou evidente no chamado grupo de transição da Educação do governo Lula, e na própria formação da nova direção do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Essa presença de dirigentes ligados à Fundação Lemann tem criado fortes tensões dentro do MEC, as quais deverão ter ainda desdobramentos ao longo dos meses.

Diante desse contexto histórico, realizamos uma análise investigativa envolvendo os próprios agentes do campo educativo sobre suas práticas, concepções, anseios, acertos,

descobertas, visando refletir sobre a influência exercida pela BNCC na atuação pedagógica e as percepções dos professores em relação ao que está proposto para esse componente curricular nos AFEF. Isto é, como os professores percebem as implicações da BNCC nos currículos escolares e no interior do seu trabalho pedagógico.

No documento em questão, a EF está organizada por meio de propostas de conhecimentos, competências e habilidades. Enquanto componente curricular obrigatório em toda a educação básica (atualmente, não mais no ensino médio), a disciplina tem a função educativa de trabalhar com os conhecimentos advindos da cultura corporal historicamente construídos. Nesse aspecto, o documento apresenta para a EF um conjunto de habilidades relacionadas a objetivos, distribuídos em diferentes unidades temáticas (BRASIL, 2017). Para os AFEF, são estruturadas propostas distribuídas em seis unidades temáticas (Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura) e objetos de conhecimento. Com relação a essa distribuição, Grando et al (2019) ressalta a falta de atenção à diversidade escolar, presente nas escolas de todo território brasileiro.

Considerando o exposto e os demais elementos construtivos apresentados pela Base para o currículo escolar de EF, é necessário aprofundar, discutir e refletir tais elementos, uma vez que o documento não dispõe, para essa disciplina, de abordagens elaboradas por estudiosos da área para a sistematização do processo de ensino e de aprendizagem. Isso porque a BNCC apresenta limitação quanto ao debate em torno do desenvolvimento das abordagens da EF, visando incluí-las, ao menos uma, em suas propostas. Concordamos com Pessoa (2018) quando afirma que tal fato pode comprometer a construção de avanços efetivos na prática pedagógica da EF nos espaços escolares, já que, desse modo, fica a cargo do professor optar por uma que seja mais condizente ao seu contexto de atuação ou até mesmo mesclar abordagens, o que compromete o processo educativo.

Estudos das implicações da BNCC para o trabalho pedagógico tendem a desenvolver reflexões sobre a sua implementação prática, bem como analisar o próprio documento abordando como algumas disciplinas podem se adaptar às diretrizes da Base (ALVES; SILVA, 2020). A partir do que já se tem produzido, é possível perceber que os objetivos dos estudos convergem entre si no que diz respeito à análise do teor desse documento e no aprofundamento da questão de como aconteceu a construção da BNCC. No entanto, é necessário fortalecer o debate por meio de mais pesquisas incluindo como objetivos as percepções dos atores durante o processo educativo após a implementação da Base nas escolas, sobretudo, no campo da EF nos AFEF.

Portanto, a pesquisa adota como problema a seguinte questão: como a BNCC influencia a organização pedagógica e a percepção do professor sobre o currículo da disciplina EF nos AFEF? Assim, temos como objetivo geral compreender as influências e as percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental do município de Feira de Santana – Bahia em relação ao que propõe a Base Nacional Comum Curricular de Educação Física. Como objetivos específicos buscamos a) discutir teoricamente sobre a proposta da BNCC para a EF nos Anos Finais do Ensino Fundamental; b) identificar as concepções de professores, participantes dessa investigação, sobre os objetivos de aprendizagens e as habilidades previstas na BNCC de EF; c) identificar as implicações da implementação da BNCC na prática pedagógica de professores de EF dos anos finais do ensino fundamental.

Dessa forma, esperamos com a pesquisa contribuir com o debate e as reflexões acerca da BNCC de EF e suas implicações para a atividade pedagógica, evidenciando os principais impactos observados pelos próprios agentes educacionais no que tange à relação com o ensino do que chamamos de Cultura Corporal no âmbito da EF, suas contribuições, limites e possibilidades para essa disciplina. Para além das questões curriculares, intencionamos aprofundar as discussões referentes ao projeto de educação e interesses político-pedagógicos pertinentes à criação desta Base.

Portanto, compreender como os professores de Educação Física percebem as implicações da Base no seu trabalho pedagógico é relevante, em nossa análise, tendo em vista que esse documento expressa uma organização curricular em nível nacional e aponta, para a área, elementos relacionados à função social da EF escolar. Além disso, pensando na diversidade cultural e nos diferentes contextos escolares é imprescindível ampliar a discussão, levando em consideração os profissionais que atuam na sala de aula.

A partir disso, questionamos se devemos nos submeter a imposições curriculares que interferem diretamente em nosso trabalho em sala de aula. Como fica a autonomia docente a partir de propostas de elaboração de currículos que pouco ou nada dialogam com os mais variados contextos escolares brasileiros, sobretudo se considerarmos o fato de que cada professor e cada professora atua em espaços distintos, os quais, muitas vezes, carecem de condições mínimas de trabalho? E mais: as proposições advindas do documento estão fundamentadas no amplo debate acadêmico, o qual envolve a legitimidade desse componente curricular enquanto área de conhecimento que pode contribuir com a formação dos estudantes para além da vivência e aprendizagem de movimentos, como outrora essa disciplina atuou?

Essas questões me motivaram a fazer um estudo deste documento, juntamente à participação de outros profissionais da área, pois não podemos nos abster de fazer uma análise

crítica e fundamentada, principalmente no atual cenário político. Isso porque tal estudo contribui para a compreensão da política educacional no país e pode nos ajudar a entender como a Educação e a EF sofrem várias influências em meio ao contexto político-econômico e social. Assim, podemos reunir importantes elementos para uma análise que considera situações concretas, possibilitando intervenções qualificadas nesse processo, já que o currículo é objeto de disputas e tensionamentos e possui uma grande relevância no que diz respeito à formação dos indivíduos em sociedade.

Esses apontamentos me levaram a procurar e a descobrir como a BNCC implica no processo pedagógico da Educação Física. Não obstante, intencionamos ampliar as análises não só em relação aos conteúdos curriculares e à prática pedagógica da disciplina em questão, mas também à problemática no tocante aos interesses envolvidos na definição de uma Base Nacional Comum Curricular.

Para os fins deste trabalho, fizemos uma busca dos estudos já realizados sobre a temática das políticas públicas no Brasil, a BNCC e também de estudos que tratam da EF na BNCC. De acordo com Thomas et al. (2007), a pesquisa qualitativa utiliza de uma abordagem sistemática de investigação. Nesse sentido, essa metodologia dispõe de um instrumental capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2002). Para tanto, esse procedimento foi conduzido a partir do enfoque teórico alicerçado no materialismo histórico-dialético para a análise dos dados, buscando interpretar a realidade de forma dinâmica e totalizante, considerando a impossibilidade de os fatos sociais serem entendidos de forma isolada. Considera, assim, influências econômicas, políticas, culturais e sociais em seus processos de investigação (GIL, 2008).

Como afirma Ciavatta (2014, p. 192), “o método não se separa da construção de seu objeto; ao contrário, é ele que o constitui”. No MHD, é importante partir do contexto histórico, buscando compreender os condicionantes da realidade, as contradições que a permeiam e as possíveis mediações que podem alterá-la. É nesse ponto que o Materialismo Histórico Dialético se diferencia de outras abordagens como o Positivismo, que isola os fatos sociais na análise. De acordo com o MHD, “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto — de sua estrutura dinâmica — tal como ele é em si mesmo na sua existência real e efetiva” (NETTO, 2011, p. 20).

Assim sendo, o Materialismo Histórico Dialético contribui para descortinar o que não é imediatamente visível na realidade aparente do objeto de estudo, possibilitando obter o movimento da realidade em suas distintas sentenças e contradições. O método possibilita

anunciar os aspectos contraditórios revelados acerca da BNCC enquanto instrumento de uma política neoliberal influenciada pelos organismos internacionais

Esse método mostra-se ajustado ao desenvolvimento do estudo proposto, sobretudo em um momento em que os interesses do capital se configuram como grandes norteadores do processo de definição das políticas públicas educacionais, em especial, no tocante à educação básica. Isso torna imperiosa a utilização de um sólido fundamento teórico-crítico para se compreender o projeto de sociedade que está sendo proposto atualmente e, sobretudo, os seus impactos na educação.

Nesse íterim, realizamos uma investigação minuciosa do documento da BNCC, correlacionando as reflexões com estudos selecionados para a pesquisa, bem como análise das respostas à entrevista semiestruturada desenvolvida junto aos professores de Educação Física nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Cinco professores de EF de escolas municipais de Feira de Santana, Bahia participaram dessa pesquisa. A escolha dos participantes se deu a partir da convergência com o objetivo estabelecido, sendo escolhidos professores de diferentes bairros da cidade. Inicialmente, foi feita uma pesquisa informal em grupos de professores, via whatsapp, para agrupar aqueles que trabalham com a disciplina nos AFEF no município, seguido do convite para participar do trabalho. Após esse convite, formalizado via e-mail, participaram aqueles que aceitaram, de forma voluntária, sendo denominados de: P1; P2; P3; P4; P5.

Como características desse estudo destacam-se: todos residem na cidade de Feira de Santana/BA, local onde desenvolvem suas atividades profissionais, tendo concluído suas graduações entre os anos 2004 e 2021. Entre as Universidades que concluíram estão: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Centro Universitário AGES (UNIAGES). No que concerne ao tempo de serviço, varia de 1 a 21 anos. Dois participantes atuam em regime de 20 horas semanais e 3 atuam em regime de 40 horas. Com exceção de um, os demais mantêm outras atividades profissionais e/ou de estudo, sendo elas: coordenação em academias de ginástica, policial militar, outro vínculo como docente do Ensino Básico público e/ou Superior em nível privado.

De forma a respeitar os procedimentos necessários à realização de pesquisas envolvendo seres humanos, conforme previsto na resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016), esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, contando com sua aprovação.

Os participantes que aceitaram colaborar com o estudo foram convidados a conceder uma entrevista semiestruturada via google meet. De acordo com Trivinos (1987), a entrevista

é um dos principais meios para coletar dados. Assim, optamos por esse instrumento por ele possibilitar o desenvolvimento de questionamentos básicos, apoiados teoricamente, oferecendo um amplo campo de interrogativas em encontros virtuais. A escolha de encontros virtuais para a entrevista se justifica pela dificuldade em reunir os professores ou encontrá-los em horários viáveis, de forma presencial.

Para a condução da entrevista foi utilizado um roteiro, organizado em diferentes blocos de perguntas com as seguintes temáticas: caracterização da formação e atuação profissional do participante, prática pedagógica e função da EF escolar, considerações e percepções e perspectivas em relação à BNCC e validação da entrevista.

A entrevista foi realizada de forma individual. Anterior ao início da coleta de dados foi feita a leitura e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os professores foram informados que não era necessário responder aos questionamentos caso não se sentissem à vontade, ficando livres, inclusive, para desistirem de participar da entrevista a qualquer momento.

Para a análise das informações obtidas por intermédio dos participantes, utilizamos o procedimento da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a qual visa traduzir ideias-chave, uma vez que possibilita organizar os conteúdos de modo que, em um conjunto de categorias, essas ideias estejam relacionadas ao documento analisado (AMADO, 2017). Conforme afirmou Tiviños (1987), além de ser um método único, a análise de conteúdo pode servir para auxiliar em pesquisas que utilizam o método dialético. É necessário, no entanto, considerar o contexto das análises para evitar o enfoque em aspectos superficiais (MOZZATO, 2010).

De acordo com Thomas et al. (2007), a metodologia de pesquisa qualitativa se apresenta de forma dinâmica, podendo ser alterada em função da interação do pesquisador (principal instrumento da coleta de dados) com o universo da pesquisa. Nesse sentido, fizemos uma análise categorial, visando fornecer sínteses dos dados obtidos.

Creswell (2010, p. 194), aponta o processo de análise de dados enquanto o momento de extrair deles os sentidos, possibilitando análises diferentes levando o pesquisador a uma investigação mais ampla e detalhada. Assim, os dados qualitativos foram analisados a partir de temas geradores como a função da EF escolar, o objeto de estudo e os conteúdos dessa disciplina.

No que tange ao desenvolvimento do trabalho, no primeiro capítulo, fizemos reflexões acerca da função do Estado na criação de políticas educacionais, analisando o contexto histórico e os elementos que envolvem a criação de uma Base Curricular Nacional. Para isso, recuperamos o debate referente à compreensão do Estado e os seus mecanismos de controle,

além dos momentos sócio político e histórico do processo de construção e homologação da Base. Nesse caso, as contribuições de Marx (1818; 1843), Freitas (2002), Gramsci (2002), Ghiraldelli Júnior (2009), Santos (2011), Saviani (2005; 2007; 2016;2020) foram essenciais nessa construção. A política educacional ao longo do tempo, se mostra com incisiva participação no processo de formação do tipo de sociedade que se pretende para um dado momento histórico, exercendo sua força no processo de produção de valores, idéias, crenças e habilidades e competências.

No segundo capítulo realizamos uma análise dos elementos acerca dos fundamentos, perspectivas e dos princípios pedagógicos da Base para situar o debate no discurso da Base, o qual expressa elementos da pedagogia das competências e o desenvolvimento de habilidades. Nessa tarefa, discutimos a respeito dos fundamentos e pressupostos pedagógicos da BNCC, localizando a compreensão acerca de elementos essenciais para esse processo de estudo, demonstrando a ênfase no desenvolvimento de competências com a formação humana a partir do trabalho pedagógico. A BNCC dos anos finais do ensino fundamental compõe delimitações indicadas pelas unidades temáticas, e deixa explícito os resultados de aprendizagens previstas. O tipo de ensino proposto não visa só desenvolvimento de competências, mas também opera na contramão de uma formação com base científica, articulada com as ciências humanas e reflexões filosóficas, artísticas e literárias.

Consideramos que mais importante que optar por prescrições para um currículo nacional em um país diverso e pluriétnico como o Brasil é discutir sobre sua efetiva contribuição no que se refere à melhoria da qualidade da educação. Tomando como ponto de partida o fato de que não existe neutralidade nas proposições da Base, direcionamos o debate para o trabalho pedagógico da EF escolar, observando questões no tocante às proposições, as quais expressam elementos da pedagogia das competências. Isso aponta para uma EF pragmática e utilitária que fragmenta o processo educativo e precariza o processo de ensino aprendizagem.

No terceiro capítulo apresentamos a análise das respostas oriundas da entrevista realizada junto aos professores de EF nos AFEF atuantes em escolas municipais de Feira de Santana - Ba. Sob os pressupostos do referencial teórico marxista, empenhamos nossos esforços na direção de um conhecimento mais aprofundado do objeto a fim de compreender sua estrutura e dinâmica, independente da perspectiva da pesquisadora. Esta compreensão nos permitiu abstrair o objeto para identificar o movimento que envolve o objeto investigado.

Orientados por uma abordagem dialética, considerando, assim, que o todo, é constituído dialeticamente nas relações entre as partes, marcadas por contradições, empreendemos

algumas discussões ressaltando o fato de os professores deste estudo reconhecerem a influência da BNCC como norteadora dos planejamentos da EF, os quais destacaram também as contribuições da Base ao trabalho pedagógico dentro do seu contexto escolar, ainda que com ressalvas. Como salientamos na pesquisa, a ênfase em habilidades, muito mais que nos conteúdos, atrelada à adesão da área à BNCC traz implicações pedagógicas e políticas, além de dar aparência de consenso ante o ocultamento de reflexões fundamentais para o avanço da EF na escola.

CAPÍTULO 1

1. POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A BNCC

1.1 O ESTADO E A CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo elabora reflexões sobre a atuação do Estado mediante a criação de políticas educacionais, bem como o contexto histórico e as nuances que envolvem a construção de uma Base Curricular em nível nacional. Para o enriquecimento dessa análise foi necessário recuperarmos o debate referente à compreensão do Estado e os seus mecanismos de controle, como também conhecer os momentos sócio político e histórico no tocante ao processo de produção e homologação da Base. Assim, elencamos reflexões embasadas no pensamento marxista acerca do papel do Estado e seus mecanismos de atuação na sociedade civil, relacionando posteriormente com o processo de construção da BNCC.

As políticas públicas fazem parte do conjunto de ações do Estado e, por assim dizer, refletem relações de força, objetivos e conflitos de classes existentes na sociedade. Como apontou Marx (1843), para se conhecer o Estado, é preciso conhecer a sociedade civil, pois é a partir dela que o Estado se ergue, no interesse de determinada classe social. Dessa forma, é preciso conhecer a dinâmica capitalista contemporânea, já que a relação entre Estado e sociedade civil, desde Marx, foi se adensando e expressando novas mediações, tornando a relação muito mais complexa e contraditória.

De acordo com o pensamento filosófico contratualista, o surgimento do Estado se dá por meio do interesse universal, sendo concebido enquanto expressão do bem comum. Tal formulação, iniciada por Hobbes e continuada por Locke e Rousseau sempre pensou o Estado como expressão daquilo que é universal. A filosofia política moderna de matriz jusnaturalista pressupõe que o surgimento do Estado é resultado de um contrato entre os indivíduos, sendo assim, o consenso entre aqueles que devem se submeter à autoridade dá legitimidade ao poder estatal.

Contudo, por meio da crítica à tradição filosófica política, a corrente materialista histórica rompe com essa perspectiva quando analisa que na modernidade burguesa há a separação entre Estado e sociedade civil, entre o povo e o homem privado. Em que pese as instituições estatais afirmarem igualdade, laicidade e liberdade, no âmbito da sociedade civil prevalece a desigualdade, a exploração do trabalho, a competitividade e o egoísmo. Isso porque, segundo Marx (1818-1883), o Estado não supera as contradições da sociedade civil,

mas as reflete e as perpetua. Por isso, a ideia de bem comum é apenas aparente, uma vez que se está a serviço da classe dominante.

Entretanto, para Marx (1818-1883), mais do que reconhecer que a organização entre Estado e sociedade parte de princípios opostos, é preciso compreender as relações sociais tomando como ponto de partida a sociedade civil, as relações materiais de produção e não os códigos da lei, pois a ideia de justiça e liberdade fundada na legislação é ilusória. Ou seja, é necessário pensar o Estado a partir das condições concretas de existência.

Como se nota, na reflexão marxiana, o Estado é indissociável das relações materiais de produção, sendo compreendido no interior da totalidade histórica marcada pelas contradições do modo de produção capitalista. Essas contradições se traduzem politicamente nos conflitos sociais entre capital e trabalho. Por isso, o interesse de Marx pelo Estado e pela política não se desvincula da análise global dos processos históricos nos quais as relações econômicas se configuram enquanto fundamentais já que é a partir do contexto econômico de determinado momento histórico que se pode entender sua política, religião e cultura (MARX, 1857-1858).

A teoria marxista de Estado engloba a orientação da conduta humana, uma vez que é, em grande medida, uma teoria da ação. Para além da análise, é preciso almejar mudanças sociais advindas da reflexão crítica. Isso porque se visiona, dentro dos limites, um novo tipo de sociedade em que há a dissolução de Estado burguês (MARX, 2005). Logo, o materialismo histórico preocupa-se em encontrar alternativas para a transformação da sociedade, tendo em vista o necessário desvelamento dos aspectos e das relações que sustentam a sociedade burguesa, para assim, pôr à vista o caráter do Estado que precisa ser superado. Por conseguinte, compreende-se que não se trata da busca pelo fim da organização estatal propriamente dita, o fim da regulação, mas sim do Estado opressor que subjaz da sociedade burguesa.

Importa destacar que, em seu tempo, Marx (2005) identifica a face repressiva do Estado, expressando sua natureza de classe capitalista, na qual predominam os interesses das classes dominantes. Ele enfatiza o caráter de dominação do Estado, considerando-o tão somente um mecanismo de opressão e repressão que busca garantir a reprodução do capitalismo.

Numa aproximação mais efetiva das características do nosso século, essa ideia de Estado enquanto representante exclusivo da burguesia é rompida a partir de uma releitura feita por Gramsci (1991). O que Marx chamou de face repressiva, Gramsci denominou de sociedade política, concebida como um aparelho de coerção e dominação da classe burguesa. Para esse autor, o Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana. A sociedade

dessa forma é vista como uma organização formada por instituições públicas e privadas, articulando-se em função do papel histórico, o qual varia por meio das relações e lutas entre grupos específicos e poderes que se vinculam em busca da hegemonia dos seus interesses.

O princípio para a compreensão dos elementos que possibilitam compreender a concepção gramsciana de Estado ampliado reside no fato de que o Estado burguês possui uma determinação intrínseca revelada em sua face repressiva, assim como Marx e Engels evidenciaram no século XIX, mas que vai ganhando novas configurações ao longo do desenvolvimento histórico por meio das relações existentes nas diferentes esferas sociais nas produções e reproduções da vida em sociedade. Assim, Gramsci busca reelaborar conceitos e categorias do pensamento marxista para investigar o complexo processo de dominação de classes nas sociedades capitalistas, fazendo um movimento de atualização da teoria marxista.

Sob os pressupostos do materialismo histórico dialético, que considera a produção e reprodução da vida material como o elemento principal para a explicação da história, Gramsci amplia a concepção marxista de Estado ao identificar a existência de outros elementos constituintes das sociedades capitalistas em avanço. Dessa forma, esse autor caracteriza a sociedade civil enquanto esfera mediadora entre a estrutura econômica e o Estado em seu sentido restrito, sendo ela a portadora material que figura a hegemonia.

Diante das suas condições históricas, Marx e Engels identificaram na formação estatal de sua época o caráter de classe, o qual traduzia-se no exercício de dominação da classe burguesa, utilizando-se de aparelhos repressivos formadores da máquina do Estado. Isso se explica a partir do caráter fundante do capitalismo, no qual classes contraditórias dividem a sociedade, trazendo para o Estado a função de manter essa condição a fim de garantir os interesses da classe dominante (MARX, 2005).

Gramsci traz uma importante contribuição à teoria política ao observar os países ocidentais de seu tempo e assim verificar um complexo fenômeno estatal que decorre da socialização da participação política fazendo emergir uma nova esfera da vida em sociedade. Trata-se de novos organismos de atuação política que ele nomeia de *aparelhos privados de hegemonia* (mídia, grandes sindicatos, partidos políticos, escolas, igrejas, organizações profissionais, entre outros), é a parte privada por não pertencer ao Estado materialmente e por haver uma adesão voluntária, não se fazendo uso da repressão (GRAMSCI, 2004). Assim, esse autor verifica a existência da sociedade civil, formada por sujeitos políticos coletivos que nela atuam.

Em sua concepção ampliada de Estado - sociedade civil mais sociedade política - Gramsci identifica a necessidade de a hegemonia do aparato estatal se preocupar com a

questão da legitimidade do governo, já que nenhum poder se sustenta apenas na sociedade política, mas também com a sociedade civil em um constante paradoxo entre força e consenso. Portanto, legitimação e acumulação do capital não são funções derivadas de um caráter instrumental do Estado, mas fundamentalmente, resultante entre as forças presentes na sociedade e no próprio Estado enquanto aparelho estatal.

A investigação de uma outra face do aparelho estatal para além do caráter coercitivo toma uma maior proporção na medida em que o referido autor observa novas formas de articulação política, as quais se dão por meio das relações intrínsecas de mecanismos de dominação e hegemonia, coerção e consenso, caracterizando o que ele denominou de Estado ampliado. A análise feita por Gramsci se expressa como um marco, pois sua análise à sociedade de sua época permite a identificação do Estado enquanto “apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situava uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas.” (GRAMSCI, 2002, p. 262).

Diante disso, entender o Estado na sua forma ampliada implica atribuir novas determinações à superestrutura permitindo aprofundar a compreensão de como se desenvolve a sociedade, sobretudo, possibilitando analisar o Estado a partir do rigor da dialética, desvendando as relações políticas sociais em suas sinuosidades e contradições. Com a reflexão desenvolvida por Gramsci é possível perceber que o conceito de Estado ampliado está intimamente relacionado com a determinação histórica advinda com o adensamento da sociedade civil. Ou seja, existe agora uma unidade dialética entre a sociedade política na formação do Estado ampliado e a sociedade civil, pois desenvolvem-se relações baseadas na dominação e na direção política por meio da coerção e do consenso.

É importante observar que o bloco histórico afirmado por Gramsci forma uma unidade dialética entre esta e a estrutura e superestrutura (COUTINHO, 2003). No que tange à BNCC, embora se desenvolva sobre o pólo superestrutural, ela visa, por exemplo, a manutenção e ampliação das forças de trabalho, elementos que compõem a estrutura do modo de produção capitalista.

Importa destacar que o conceito de sociedade civil em Marx diz respeito às necessidades e à produção econômica, denominada de infraestrutura. Gramsci por sua vez, entende que a sociedade civil está alocada na superestrutura, enquanto espaço de embate pela hegemonia e construção de ideologias. Entretanto, ele mantém o pensamento marxista quando analisa que a sociedade civil está constantemente em uma relação dialética com a infraestrutura, a qual, em última instância, é determinante.

Dessa forma, apoiado nas novas determinações presentes na sociedade civil, ele estabelece a concepção de Estado ampliado, no qual diferencia em seu interior duas esferas: a sociedade política, que é o governo como aparelho repressivo do Estado; e a sociedade civil, constituída pelos organismos que criam e difundem as ideologias, é o lugar de hegemonia e consenso (GRAMSCI, 2002).

Como é possível perceber, o referido autor desenvolve com mais elementos, muito mais próximos da nossa contemporaneidade, a questão do Estado, agora não mais visto como sociedade civil/sociedade política mas, como um bloco histórico, onde estas categorias se determinam mutuamente, na disputa da coesão e do consenso social. Há entre elas uma unidade dialética, o que consiste, portanto, nas características específicas de cada elemento, ou seja, a sua identidade. Essa dinâmica se dá na relação estrutura/superestrutura que, por sua vez, também são determinadas mutuamente. É essa dinâmica, complexa e contraditória em seu conjunto que compõe o bloco histórico e se movimenta na direção de construir a hegemonia e/ou a contra-hegemonia, a depender da correlação de forças das classes em presença. Daí emerge, entre outras coisas, as políticas educacionais como expressão desse movimento.

Essa reflexão permite identificar a relevância do pensamento gramsciano e sua aproximação com a contemporaneidade, a fim de resgatar o papel do Estado na sociedade, visando as possibilidades apontadas para ampliar suas faces democrática e ética. A partir das análises da filosofia materialista dialética, percebe-se que as políticas públicas estão inseridas em contextos que envolvem conflitos de interesses entre classes, bem como possuem objetivos que direcionam a determinadas ações a fim de perpetuar o *status quo* em uma dinâmica de coerção e consenso (GRAMSCI, 2002).

Sendo assim, para entender determinada política educacional é preciso compreender as relações de interesses que envolvem seus pressupostos. Compreender o presente demanda conhecer o passado, pois sujeito e objeto são historicamente determinados, sendo necessário, portanto, uma análise histórica das políticas educacionais a fim de perceber em quais contextos e conjunturas estão imersas. Dessa forma, a análise empreendida no tópico a seguir aborda o contexto histórico das políticas educacionais, tendo em vista os eventos históricos e a função da educação em meio às lutas de classes e frações de classes.

1.2 CONTEXTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A análise da sociedade civil é complexa, mas é a partir do materialismo histórico-dialético, que se encontram possibilidades de aproximação e interpretação da totalidade da realidade social concreta em sua historicidade e múltiplas determinações. A compreensão das políticas públicas brasileiras demanda uma análise histórica, tendo em vista que ao longo do tempo a educação vai redefinindo seu perfil, ajustando-se aos modos de formação técnica e comportamental, de acordo com a produção/reprodução da organização do trabalho e da vida em sociedade. Portanto, a questão da política educacional implica em considerar sua articulação ao projeto de sociedade preterido, ou que se desenvolve em cada momento histórico e conjuntura política, posto que o processo educativo visa formar aptidões e adaptar comportamentos necessários ao modelo social e econômico em curso.

Em meio a esse modelo de educação está a interferência de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir do Golpe Civil-Empresarial-Militar (1964), em que se tem a intervenção de organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Outro organismo internacional que vem sendo referência nas políticas para a educação básica no Brasil é a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), a qual promove o *Programme for International Student Assessment* (PISA), exercendo assim, a subordinação do trabalho do professor aos exames padronizados a partir de “competências” a serem aferidas (ESTEVÃO E SILVA, 2019).

O documento da OCDE vem se tornando uma referência principal para as determinações das políticas educacionais no Brasil. Ele fundamenta as “competências globais”, se referindo às demandas da contemporaneidade, a partir da diversidade cultural, objetivando ações embasadas na tríade que caracteriza uma competência: habilidades, conhecimento e atitudes. No processo de criação de políticas públicas esses organismos fazem uso de um discurso que estabelece preceitos destinados à educação como solução de problemas advindos da miséria resultante da exploração capitalista (HIPÓLITO, 2019).

A partir da redemocratização, inúmeras ações buscam ampliar o acesso ao ensino, no esforço de melhorar e medir a qualidade da educação proposta aos estudantes brasileiros. Após a ditadura militar, as organizações sociais ligadas à educação se mobilizaram em busca de representação na Assembleia Constituinte a fim de garantir a obtenção de recursos para a educação pública. O enfoque era tornar a escola pública em um espaço de redução das desigualdades, bem como fortalecer o papel dos estados e municípios na gestão de seus

sistemas escolares e garantir igualdade de condições de ensino e aprendizagem (FREITAS, 2002).

Ao longo da redemocratização do país verifica-se motivações pedagógicas, sociais e políticas que desencadearam em reformas na educação no Brasil. No contexto da EF surgem os primeiros elementos de uma crítica à função sócio-política conservadora dessa disciplina na escola. O objetivo era buscar um real sentido pedagógico, possibilitando que os processos levassem a EF a atuar na formação integral do ser humano, modificando sua característica restrita de educação físico (SOARES et. al, 2012). O chamado Movimento Renovador¹ da EF abriu possibilidades para se pensar a disciplina enquanto área de conhecimento das ciências sociais e humanas (BRACHT, 1999).

Aos poucos, foi havendo uma maior projeção de uma política educacional mais convergente com os anseios dos educadores. Foi criado um espaço favorável a importantes discussões sobre políticas públicas educacionais, principalmente no que tange à elaboração do projeto nacional de educação e como este deveria ser; além da dinâmica de elaboração da constituição. Com a aprovação da nova Constituição, em 1988, as prioridades das organizações educacionais foram ressaltadas e, aparentemente, levadas em consideração.

No texto constitucional pareciam estar consolidadas inúmeras conquistas de direitos, uma vez que anunciava a democratização e a descentralização em meio às políticas educacionais, ampliando os direitos de cidadania e fortalecendo a responsabilidade do Estado. O ensino público gratuito passa a ser um direito do cidadão e um dever do Estado e da família; temas como financiamento da educação, gestão democrática, valorização do profissional foram destacados, representando as reivindicações dos educadores. A garantia de acesso e permanência na escola tornou-se um princípio constitucional, além da coexistência do ensino público e privado, bem como o pluralismo de concepções pedagógicas e ideias (SANTOS, 2011).

Em que pese no final das décadas de 1960 e de 1970 os governos militares terem promovido um conjunto de mudanças institucionais no âmbito educacional brasileiro, foi a partir da década de 1990 que uma ampla gama de mudanças de políticas educacionais baseadas na lógica neoliberal ganharam forças e se constituíram nos diferentes espaços do país.

¹ O Movimento Renovador da Educação Física surge como crítica à perspectiva voltada à aptidão física e ao desenvolvimento técnico-esportivo, comum até a década de 1970. A partir da década de 1980 são desenvolvidas novas propostas de ensino que a aproxima dos reais objetivos da escola. Esse período foi fortemente marcado pela influência das teorizações críticas sobre a área, seus professores e suas produções, além de reflexões sobre elaboração de documentos curriculares (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

No início da referida década a atenção para o tema da educação se intensificou em todo o mundo. Nesse contexto, visando satisfazer as necessidades do bloco histórico capitalista nacional e internacional pela via da educação, a Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990) traçou um plano de ação. A proposta desse documento apontava para a revitalização de ações governamentais que viabilizassem o acesso de todos à educação, garantindo assim o direito dos cidadãos e diminuindo o índice de analfabetismo (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Diante da situação da crise educacional daquele momento, o referido documento ressaltou a necessidade de uma urgente intervenção no sentido de conter tal crise e reverter suas consequências. Assim, após constatar problemas educacionais em nível mundial, a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) apresentou a chegada de um novo século como um cenário possível à consagração da “educação para todos”. Nesse contexto, estratégias, metas e objetivos foram criados, culminando em diversos pré-requisitos que visavam a criação de políticas de apoio nos campos social, econômico e cultural. Isso mobilizou recursos financeiros tanto públicos quanto privados e voluntários, além de fortalecer a solidariedade entre as nações.

Conforme Saviani (2016), tal documento vem dando a direção política para o projeto de educação no Brasil por meio do movimento TPE, levando à promoção de reformas sob o argumento da necessidade de o país se inserir na chamada "ordem mundial globalizada" e de solucionar problemas econômicos e sociais dos mais variados. Ghiraldelli (2009), resalta que esse movimento foi organizado a partir de um conjunto de ideias intimamente ligadas à iniciativa empresarial do Grupo Gerdau (campo de siderurgia), de outras empresas e bancos, bem como entidades privadas e públicas, tendo estas últimas o ministério da Educação como um parceiro estratégico.

O Movimento TPE, em funcionamento desde 2006, é uma junção de empresários, jornalistas, pesquisadores, entre outros sob o pressuposto da efetivação de uma educação de qualidade. No entanto, trata-se de um movimento regido fundamentalmente pela classe empresarial, por importantes grupos detentores de força midiática que comandam o desenvolvimento da ideologia neoliberal na educação e por algumas pequenas parcelas da classe trabalhadora. Com expressiva influência do gerencialismo do setor privado, institui-se na educação pública programas de metas, prometendo melhorar a qualidade da educação.

Ségala (2028) analisa que nesse movimento há uma modificação do sentido do investimento em educação, pois a prioridade do recurso passa a não ser do ensino básico público, uma vez que abre-se a possibilidade do governo de fortalecer a iniciativa privada.

Com isso, o TPE ganha legitimidade para que, por meio de suas fundações empresariais, atue como responsável pelo direcionamento da educação pública. Assim, entre as estratégias do TPE está a promoção da oferta da política pública, passando a ser uma voz de apoio ao governo, de parceria e atuação conjunta, a fim de influenciar a política pública de educação. A exemplo, temos o PNE, a criação do IDEB² e da Prova Brasil entre as estratégias desse movimento.

Com o advento das ideias neoliberais no âmbito educacional, inicia-se uma fase em que as práticas e ideários estabelecem uma relação de autonomia com o Estado. Junto a isso as ONGs começam a ser representadas e financiadas por grandes empresários. No caso do TPE, grande parte das fundações participantes são ligadas ao setor bancário, o qual desenvolve sua influência na esfera dos serviços públicos, até então, de responsabilidade estatal.

Em suma, o TPE atua no projeto de privatização da educação que vem se intensificando no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1990, com a efervescência dos ideários neoliberais e as novas funções atribuídas ao Estado.

Quando analisou as ideias pedagógicas brasileiras da década de 1990, Saviani (2007) ressaltou a predominância do que ele chamou de "neoprodutivismo," o qual se desenvolvia na educação sob o apoio do "neoescolanovismo". Essas "neo-ideias" se originam de movimentos anteriores articuladas essencialmente ao construtivismo, e ao escolanovismo, mas em um contexto instável com suas bases econômico-pedagógicas, didático-pedagógicas e psicopedagógicas propensas a alteraram-se substantivamente.

No estudo em questão, o autor também reconhece que as mudanças nas ideias pedagógicas brasileiras podem ter sido influenciadas pela crise mundial do capitalismo, que se iniciou na década de 1970, implicando numa reestruturação produtiva, trazendo um novo contexto aos processos produtivos e novas exigências frente à educação.

Vinculado às novas exigências da ordem econômica globalizada e das políticas neoliberais, surgem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), como uma expressão da busca pela uniformização de um currículo nacional. Não obstante às críticas as quais foram alvos os PCNs, esses documentos influenciaram fortemente os elaboradores de currículos, embasando a grande maioria das propostas curriculares brasileiras.

² O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e avalia o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Seu cálculo é feito a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para as unidades da federação e para o País, e a Prova Brasil, para os municípios. Fonte: INEP: <http://portal.inep.gov.br/ideb> Acesso em 05de maio de 2023.

Nota-se que a definição de um conteúdo mínimo a ser transmitido na escola básica tem sido uma busca recorrente na história das políticas públicas de educação no Brasil. Assim, no afã de se estabelecer ações para resolver os problemas da educação e assim atender às novas exigências do capital, a propagação da ideia de uma base nacional comum surge entre as discussões sobre a necessidade de reformular os currículos para a educação básica (SAVIANI, 2020). Em 1996, a LDBEN sinaliza acerca da proposta de uma base nacional comum para os currículos da educação básica, em regime de colaboração entre estados e municípios. Com a aprovação da nova LDB, em 1996, esse debate se intensifica em meio a questões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Podemos afirmar que a educação está inserida no campo político e ideológico e por isso não assume um caráter neutro, estando condicionada pelo modo de produção e vida material da sociedade e refletindo suas contradições. Nesse aspecto, a política pública passa a ser uma importante aliada na continuidade do processo de reprodução material da força de trabalho a fim de manter o desenvolvimento capitalista. De acordo com a categoria gramsciana de hegemonia, o exercício da dominação ideológica é identificado como interesse de toda a sociedade.

Na atual conjuntura, é perceptível que impera um projeto de educação comandado pela burguesia empresarial, uma vez que, na sociedade capitalista, o Estado materializa interesses contraditórios, e, em uma correlação de forças, exercita seu poder político, articulando coerção e consentimento, visando a garantia da hegemonia ideológica sobre as massas. (ALBUQUERQUE E COLABORADORES, 2021; FREITAS, 2018; LAVOURA, 2021; OSÓRIO, 2019; SAVIANI 2020).

Como aponta Freitas (2018), é preciso analisar como o termo qualidade da educação é concebido na atual conjuntura e quais ações são implementadas sob o pressuposto de garantir avanços nesse sentido. Nos dizeres desse autor, na dinâmica do livre mercado, o conceito de qualidade da educação implica no afastamento do governo da gestão da educação, visando à operação da livre iniciativa educacional sob as regras do mercado.

Nesse contexto de discussões acerca da melhoria da educação está a BNC (Base Nacional Curricular), a qual está garantida na Constituição Federal (1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Eventos como os realizados pela Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação (ANFOPE) também trouxeram à tona a necessidade de orientação e organização dos cursos de formação dos professores brasileiros (SAVIANI, 2020).

Em que pesem os debates e polêmicas em torno da construção da BNCC, não se trata de uma novidade, uma vez que a LDB9394/96 incorpora a ideia de uma Base comum quando traz em seu artigo 26 que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum.” Afirma ainda, no artigo 64, que a formação de professores será norteadada por essa base comum nacional (BRASIL, 2012). Apesar de os defensores da BNCC se apoiarem na Constituição e na LDB, há uma diferença entre o que trazem esses documentos e a proposta da BNCC. Nesse contexto, a ANFOPE trabalha, com uma Base, não uma base curricular. Diferente do que propõe a BNCC, a BNC diz respeito a um conjunto de orientações curriculares que todo o currículo de formação de professor deveria ter, mas não traz o currículo mínimo.

Após muitos embates, a discussão sobre a definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira se fortaleceu e prosseguiu, sobretudo, em meio aos argumentos relacionados ao retrocesso, tendo em vista os cortes nos investimentos educacionais (ROCHA E PEREIRA, 2016). Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) apontam ainda que a ideia de um currículo mínimo é orientada pela compreensão de dificuldades à prática pedagógica do professor, interferindo no ensino e na aprendizagem.

Um fato interessante a ser analisado sobre a elaboração e implementação das políticas públicas é que elas, geralmente, são elaboradas por aqueles que não estão diretamente inseridos no cotidiano das escolas, além de disporem de pouco conhecimento relativo aos aspectos de cada sistema educacional. Assim, é comum que os profissionais da educação básica tenham seu trabalho diretamente impactado sem que houvesse sua participação na elaboração das ações decorrentes das políticas públicas.

No tópico a seguir a discussão se dá em torno do processo de construção da Base, localizando elementos que expressam a intervenção de setores empresariais, bem como de ideias hegemônicas para o controle da educação.

1.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BNCC

Examinar o processo de construção da Base é de grande relevância tendo em vista não apenas o seu caráter de documento norteador dos caminhos a serem traçados pela educação nacional, mas também porque é analisando o seu processo de construção, em meio aos

encontros e desencontros que se revelam interesses e perspectivas dos diferentes setores sociais envolvidos nesse projeto educacional brasileiro.

Para entender a BNCC é preciso levar em consideração que sua construção remonta uma tendência existente desde a década de 1990 no contexto das políticas educacionais. A ideia da necessidade de construção de uma Base comum curricular nacional é identificada na carta constitucional de 1988 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei n. 9.394/1996 e no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei n. 13.005/2014. Desde a constituição, o debate político educacional apresentava a constituição de um Plano Nacional de Educação enquanto uma importante necessidade, já que até então, o Brasil não dispunha de um planejamento educativo a ser projetado para o futuro. A constituição trouxe o debate acerca da necessidade de construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases Nacional, a fim de se pensar o currículo e a obrigatoriedade de criação e implantação de conteúdos e currículos mínimos.

Somado à base legal está o processo de construção e de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 'S) para a Educação básica, entre 1977 e 1999, que culminou em vários debates relacionados à necessidade de um currículo mínimo nacional. Tal documento representou um grande esforço do governo federal para indicar conteúdos básicos para a educação em nível nacional, porém de forma não obrigatória. A proposta dos PCN 'S indicou um conteúdo básico comum, organizado nos componentes curriculares, além de introduzir temas transversais para abordar questões sobre diversidade de forma interdisciplinar, entretanto limitada em sua estrutura (GRAMORELLI, 2007).

Como demonstrou Gramorelli (2007), a partir dos PCN 'S surgem, então, currículos tentando implementar abordagens interdisciplinares de forma transversal e norteadora, visando os núcleos conceituais e os princípios educativos. Apesar do seu caráter padronizador, o documento não se fazia obrigatório, apresentando propostas que poderiam nortear o trabalho pedagógico, ficando a escola livre para definir seus conteúdos e metodologias de ensino. Ainda assim, conforme Gramorelli (2007), houve várias reações contrárias ao documento, sendo elaborados ao longo da década de 1990, inúmeros currículos alternativos.

Um dos principais questionamentos trata do fato de que a construção do PCN 'S restringiu sua participação a apenas uma parcela do meio acadêmico, deixando de fora os profissionais que efetivam o trabalho real na escola. Como consequência desse fato, houve a possibilidade de muitos professores desconhecem o documento e nem mesmo utilizarem para o planejamento do trabalho pedagógico (CAPARROZ, 2003).

Nesse mesmo contexto, passaram a fazer parte da política educacional as avaliações em larga escala, entrando em vigor a regulação do Estado sobre os conteúdos a serem ensinados (FREITAS, 2018). No bojo das reformas neoliberais, a implementação do sistema de avaliação vinculou-se a outros programas de governo como Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), surgido no governo Collor, que apontava para uma política educacional tendo a competitividade enquanto eixo da educação. Abreu e Silva (2008) apontam que o programa adotou muitas orientações difundidas pela UNESCO e pelo Banco Mundial, incluindo o sistema de avaliação. Produziu-se então, um projeto de educação fundamentado nos PCN 'S que tinha como finalidade elevar os indicadores de qualidade do processo de ensino e aprendizagem, sendo os exames nacionais a forma de controle do Estado sobre o que se estava ensinando.

Como demonstrou Freitas (2018), os exames padronizados indicam os conteúdos relevantes e os que devem ser retirados do processo de ensino nas escolas. Assim, além de funcionar como mecanismo de controle do Estado, as avaliações padronizadas fornecem diversas informações sobre o sistema educativo, formando um ambiente propício para atribuir a responsabilidade aos currículos e ao trabalho dos professores e professoras.

Desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na década de 1990, surgiram avaliações destinadas a todas as etapas da educação básica. Em um processo de aferição do desempenho dos alunos, esses exames funcionam como descritores da qualidade do ensino. Em que pese partirem do pressuposto da melhoria na qualidade da educação, o real efeito foi estimular a busca pelo desempenho por parte dos docentes, que se viram pressionados a priorizar a preparação para testes e exames em detrimento da construção de conhecimento visando a formação integral do ser humano (FREITAS, 2018).

Como parte específica, e, porque não dizer, definidora desta dinâmica que visa um projeto educacional que atenda aos interesses de médio e longo prazo do mundo do trabalho, é que se verifica o processo de elaboração e implementação da BNCC, que se deu, sobretudo, pela busca em atender à perspectiva de padronização do currículo em nível nacional, contando com apoio de grupos e instituições ligadas ao movimento TPE e por fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos. A elaboração do documento contou com a formação de grupos compostos por 116 profissionais de diferentes áreas, divididos em 29 comissões, selecionados pelo MEC (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

De janeiro de 2014 a abril de 2016 foram elaboradas a primeira e a segunda versão, tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – 9.394/1996) e

também nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB, 2013) e no Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2014).

É necessário levar em conta que o processo de construção da base se deu em dois períodos distintos. Inicialmente durante o governo Dilma Rousseff, o qual sofreu um golpe parlamentar, dando início ao governo Temer e culminando em outro contexto político. É preciso levar tal contexto em consideração na análise da construção da Base para o ensino fundamental. Isso porque o trabalho iniciado nos governos Dilma foi alterado nesse nível de ensino.

A partir da versão preliminar elaborada em 2014, o grupo de 132 especialistas elaborou a primeira versão a ser disponibilizada para consulta pública em setembro de 2015. Tal versão, de acordo com seus autores, tinha como base os princípios orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Nela, se apresentavam mudanças significativas em relação à versão preliminar, mas foram readmitidos os direitos de aprendizagem (SILVA; NETO; VICENTE, 2015). Ao ser disponibilizada para consulta pública, a primeira versão recebeu 12.226.510 de contribuições de 45.098 escolas, 4.356 organizações da sociedade civil e 210.864 professores. Os números expressam uma grande mobilização do debate acerca da BNCC, porém, trata-se de um processo de consulta realizado de forma acelerada e sem a devida avaliação da participação dos agentes diretamente interessados (AGUIAR E DOURADO, 2018; PESSOA, 2018).

De acordo com Veiga e Silva (2018), a metodologia adotada no processo de construção do documento optou por escutar especialistas e silenciou vozes de professores, pesquisadores e estudantes, entre outros agentes envolvidos diretamente no processo pedagógico.

No final do ano de 2015 e início do ano de 2016, as contribuições à primeira versão foram acolhidas pela equipe de assessores, resultando na elaboração de relatórios por meio de pesquisadoras e pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). De acordo com Cortinaz (2019), as leituras críticas realizadas por docentes universitários, as contribuições de associações científicas, de grupos de pesquisas, de escolas e de outros grupos geraram controvérsias técnicas e políticas. Assim, a partir de uma heterogênea gama de contribuições foi construída uma segunda versão da Base.

Ao ser entregue à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, ao Conselho Nacional de Educação, ao Consed e à Undime, em maio de 2016, a segunda versão iniciou um novo ciclo de debates entre os estados, municípios e Distrito Federal. No mesmo mês, a aprovação do processo de impeachment da então presidenta Dilma Rousseff, culminou

na usurpação do cargo pelo seu vice Michel Temer. Cortinaz (2019) destaca o intenso processo de substituições nos principais cargos do MEC nesse período, inclusive o desligamento de uma significativa parcela dos assessores e especialistas da BNCC; a equipe que era composta por 132 pessoas passou a ter apenas 22. Docentes que vinham trabalhando na elaboração das duas primeiras versões foram afastados sem serem informados, restando apenas 7 docentes na equipe (CORTINAZ, 2019).

Como destaca Pessoa (2018), depois de praticamente todo o grupo vinculado à academia ser retirado ou excluído, a terceira versão passa a ter influências e mais controle de grupos neoconservadores. Dentre as mudanças destaca-se o apagamento de menções relacionadas a gênero, o que havia sido reclamado por esses grupos. O resultado foi, dentre todos os problemas gerados por uma base nacional, a apresentação de propostas retrógradas e conservadoras.

Desde a efetivação do impeachment se desenhou uma nova configuração de poder no CNE, ocasionando importantes alterações na equipe de conselheiros (AGUIAR E DOURADO, 2018). Conforme esses autores, essa alternância na administração do CNE durante o processo de construção da Base culminou no delineamento de uma nova política marcada pelo privatismo voltada para o favorecimento dos interesses do mercado. Formou-se então um polo de resistência à verticalização política do MEC, contrapondo-se a objetivos que iam de encontro à perspectiva de gestão democrática. Tal resistência levou ao Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC, visando ao registro histórico dos acontecimentos.

Os referidos autores destacam ainda que a versão final da Base não teve uma efetiva discussão com a sociedade, o que já contrapõe o processo democrático. Além disso, na construção da terceira versão o ensino médio foi excluído, havendo um comitê do MEC que abrangia apenas a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o que também vai na contramão de outros documentos norteadores da Educação Básica, os quais estabelecem uma unidade entre esses três níveis.

O documento privilegia conteúdos e habilidades sem, no entanto, trazer referências que fundamentam suas proposições, mantendo uma metodologia linear e centralizadora (AGUIAR E DOURADO, 2018). Os conteúdos só fazem sentido se estiverem conectados em sua totalidade, o que implica contemplar as diversidades regionais, estaduais e locais nessa perspectiva. Esse processo deve contribuir para a garantia a educação como direito de todos, o pleno desenvolvimento da pessoa e sua cidadania e qualificação para o trabalho, visando a garantia de qualidade social da educação, como preconiza a CF/88 e a LDB. A Base deveria

propor ações pedagógicas alinhadas com as DCNs, visando a superação das desigualdades, em vez de acentuá-las.

Nesse contexto, a agenda de implementação da BNCC foi organizada de forma acelerada não só em relação ao tempo corrido, mas também espacialmente, uma vez que o CNE (Conselho Nacional de Educação) tornou obrigatória a elaboração de currículos na educação básica de estados e municípios em, no máximo, dois anos para que a Base pudesse chegar às instituições escolares, sendo as entidades federativas sujeitadas ao documento de forma que fosse implementado em todo o território nacional (ALBUQUERQUE E COLABORADORES, 2021).

No tocante ao aceleramento do processo de implementação da Base destaca-se a ação do governo federal para controlar a elaboração dos currículos, impossibilitando o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos agentes envolvidos no processo pedagógico de cada espaço escolar, uma vez que se estabelecia a ideia de cópia de propostas pré-definidas³. No que tange à EF, Pessoa (2018) destaca que após o impeachment de Dilma Rousseff, o quadro de profissionais formuladores da Base, que contava com 13 integrantes, passou a ter somente duas pessoas.

Como apontou Freitas (2018), a ideia de um documento prescritivo está relacionada a algo maior, a um projeto que visa conduzir e controlar o sistema educacional em toda sua estrutura. Nesse processo, a agenda global dos Organismos Multilaterais, principalmente na esfera econômica, monta uma estrutura internacional a partir de um modelo gerencial a ser difundido e efetivado na educação. A BNCC, assim como qualquer outro documento, resulta de um longo processo de montagem situado em determinadas conjunturas políticas. Nesse sentido, entendemos este artefato curricular enquanto um elemento que perpassou por diferentes concepções.

De acordo com o método adotado nesta pesquisa, para estudar um objeto é necessário identificar toda a estrutura que o reveste, a fim de conhecê-lo além da aparência, da sua roupagem. É preciso analisar suas condições de produção. Desse modo, torna-se importante

³ Martins (2018) destaca a atuação de Organizações sociais (OS), as quais ofertaram cursos divulgados plenamente pela grande mídia em um empreendimento que visava difundir a BNCC. Nesse contexto, os estados também passaram a ofertar cursos para difundir os pressupostos da Base antes mesmo da elaboração dos seus documentos, evidenciando que o propósito era a cópia. Nesse contexto, a participação de instituições e das OS torna-se efetiva para a garantia, já na implementação da Base, o lugar destinado a esses grupos, os quais desenvolveram assessorias às secretarias de educação, projetos de plataforma de formação continuada, além de publicações de materiais como livros didáticos, planos de aulas, atividades propostas, entre outros, destinados à efetivação do trabalho pedagógico. No que tange à divulgação de materiais, as redes sociais também atuaram e atuam como um grande mecanismo de divulgação e perpetuação dos pressupostos da base para a educação básica.

refletir acerca do contexto das diretrizes dessa política pública educacional que já é realidade nos AFEF desde 2020, visando suas implicações político-pedagógicas.

Até aqui buscamos localizar a discussão sobre a Base em uma perspectiva histórica e dialética, entendendo-a enquanto um importante instrumento do Estado imerso em um contexto que envolve conflitos de interesses em correlação de forças e consenso. Por isso, é fundamental analisar o documento de fora para dentro a fim de identificar suas possibilidades, limites e contradições.

Nesse intento, o próximo tópico discutirá sobre questões afetas aos aspectos pedagógicos da BNCC, numa tentativa de elucidar a relação existente entre as forças motrizes de sua construção e sua efetivação nos espaços escolares.

1.4. FUNDAMENTOS, PERSPECTIVAS E PRINCÍPIOS DA BNCC

1.4.1 ASPECTOS GERAIS DA BNCC

Esse capítulo discute elementos no que tanger aos fundamentos, perspectivas e princípios pedagógicos da Base a fim de fomentar o debate acerca da ênfase nas competências e habilidades em detrimento do ensino dos conteúdos escolares.

Ao iniciar a sua fundamentação pedagógica a BNCC deixa claro a sua centralidade no desenvolvimento de competências. Para justificar tal enfoque, o documento aponta que o mesmo está presente em diversos documentos municipais e estaduais, além de ser adotado pelas avaliações internacionais, as quais são orientadas por meio dos princípios do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (Pisa) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

De acordo com Maués (2011), a Agenda educacional do referido organismo expressa a centralidade no papel da escola, no conteúdo a ser transmitido, na medida em que há um interesse para que a educação responda às exigências do mercado mundial. É nesse contexto que a figura do professor se destaca, sendo a formação desse profissional motivo de preocupação e objeto de atenção de organismos internacionais que vêem nesse sujeito um elemento-chave para o desenvolvimento da cadeia da produção do conhecimento necessário ao desenvolvimento da sociedade capitalista⁴. Desse modo, podemos identificar na terceira

⁴ “(...) o projeto burguês de educação, desde o final do século XVIII, já é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do

versão da BNCC o seu alinhamento aos princípios da OCDE e da UNESCO, os quais trazem consigo não só vieses técnicos, mas também concepções e finalidades educacionais dentro da lógica de sociabilidade burguesa, destacando-se o foco no desenvolvimento de competências.

Conforme ressalta Bittencourt (2018), o termo competência não aparece na primeira versão do documento, apesar de o mesmo propor o desenvolvimento de habilidades paralelas ao desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem. Com base na Agenda educacional do organismo supracitado (OCDE, 2016), a BNCC define dez competências globais (QUADRO1), das quais emergem as competências específicas de cada área e componente curricular para as etapas da educação básica. A partir daí surgem as unidades temáticas de cada disciplina, bem como seus objetos de aprendizagem, resultando na proposição das habilidades.

Quadro 1- Competências gerais da Educação Básica

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria”. (RAMOS, 2006, p. 31).

O termo competência é comumente utilizado para designar a qualificação de uma pessoa para realizar alguma tarefa. A incompetência então nega essa capacidade, sinalizando a marginalização do indivíduo do mundo do trabalho e da sua ascensão social. No dicionário Webster (1981, p. 63), competência está definida na língua inglesa como “qualidade ou estado de ser funcionalmente adequado ou ter suficiente **conhecimento**, julgamento, **habilidades** ou força para uma determinada **tarefa**.” (grifo nosso). Nessa definição genérica observamos três pontos relacionados com a competência: conhecimento, habilidades e tarefas.

Nos últimos anos as discussões sobre o tema competência entraram em pauta em meio a organizações administrativas, sendo associado em diferentes instâncias, inclusive no âmbito acadêmico, direcionando-se à educação básica. Fleury e Fleury (2001) destacam que no cenário brasileiro esse debate emerge fundamentado inicialmente na literatura americana. Nos dizeres dessas autoras, em toda a produção teórica, a referência que embasa o conceito de competência é a tarefa e o conjunto de tarefas que demandam um cargo. É notório que competência é um termo mais recente para uma administração baseada nos princípios do taylorismo-fordismo.

A Base define competência como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas envolvendo a vida cotidiana, o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). Dessa forma, mais do que saber, é preciso saber fazer. Conforme o documento, o esclarecimento das competências apontam para ações que asseguram as aprendizagens essenciais e devem refletir os direitos de aprendizagem dos alunos. Com isso, tem-se uma proposta de ensino que aponta para indivíduos competentes para o desempenho de tarefas e da busca por soluções de problemas.

Acreditamos na necessidade de um modelo de sociedade no qual os filhos e filhas da classe trabalhadora tenham acesso ao “saber produzido socialmente,” que se caracteriza como “uma força produtiva, um meio de produção” (SAVIANI, 2008, p.76). Assim, à escola não cabe reproduzir somente reproduzir a sociedade, mas principalmente atuar enquanto uma das molas propulsoras para a mudança da sociedade, pois na medida em que educa, forma-se um novo indivíduo.

Trata-se de um ensino que busca possibilitar conhecimentos práticos na medida em que propõe se alinhar às políticas globalistas enfatizando valores internacionais ao trabalho educativo. As políticas globalistas estão expressas na “Agenda 2030”, a qual alinha três elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento sustentável: economia,

sociedade e meio ambiente. Essa agenda estabelece 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável e 169 metas a serem alcançadas até 2030⁵.

A relação da BNCC com a agenda 2030 está expressa na introdução da Base, quando esta destaca que a educação deve promover a transformação visando uma sociedade mais justa, mais humana e voltada para a preservação da natureza. Uchôa, Castro e Sanchez (2017, p.1) lembram as perspectiva utilitaristas e pragmáticas nas quais é concebida da sustentabilidade, sendo manifesta a mesma lógica nas concepções pedagógicas, desenvolvendo uma ideia de educação que negligencia a problemática da dimensão sociopolítica da crise ambiental.

O mesmo ocorre com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030, uma vez que o texto apresenta uma retórica a respeito do compromisso para soluções de problemas socioambientais, porém, omite discussões afetas ao alcance desses objetivos em uma sociedade marcada por desigualdades de classe em suas relações com questões de gênero e raça.

Importa destacar que não obstante as críticas observadas no documento no que tange às mazelas sociais, políticas e econômicas vivenciadas por grande parte da população, não há no corpo do texto menção às causas de tais mazelas; como por exemplo, a exploração do meio ambiente e do trabalho humano, característicos do atual modo de produção da vida.

No que tange à esfera educacional, a Agenda 2030 tem por objetivo a diminuição das diferenças sociais por meio de ações de governanças sustentáveis, possibilitando que “a nova governança” foque a atenção naquelas nações em desenvolvimento onde as crianças em idade escolar são mais atingidas. Conforme Lima et al (2019) essa Agenda utiliza, dentre outros, a educação para a autoregulação do capital e de suas forças produtivas.

Ao definir as competências, a BNCC afirma sua produção em interface com os ODS, que não apresenta as ligações histórica/social/econômica/cultural como esferas que materializam os problemas ambientais. Isso reafirma o sentido político do documento na direção de uma naturalização e manutenção de um modelo de sociedade que visa a acumulação do capital e não a satisfação das necessidades de todos (COSTA; GONÇALVES, 2017, p.2).

Entendemos que o modelo de competências não só está atrelado ao modelo pedagógico a serviço do mercado, como também aponta para a orientação de valores e

⁵ Ver BRASIL. Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Brasil 2017 / Secretaria de Governo da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. – Brasília : Presidência da República, 2017.

atitudes dos indivíduos na vida como um todo, uma vez que enfatiza a neutralidade, tendo em vista a expansão empresarial. Corroboramos com Zank e Malanchen (2020) quando afirma ter esse modelo com o objetivo de formar habilidades para adequar os comportamentos às necessidades do sistema econômico. Nesse sentido, a formação humana é norteadada por meio da ampliação necessária aos serviços, já que visa atender à demanda do capital.

Tendo em vista a conjuntura atual, é notória a intenção de reger os currículos, em uma tentativa de implementar um projeto de Estado com princípios neoliberais em curso desde a década de 1990. As ideias de privatização advindas desse Estado exercem força, sobretudo a partir da lógica empresarial cuja interferência recai diretamente na política educacional. Como apontam Zank e Malanchen (2020), desde os anos 1990, já se tem uma proposta fundamentada no atendimento das necessidades do setor produtivo a partir do desenvolvimento de habilidades e competências pelo indivíduo egresso da educação básica, visando atender ao mercado de trabalho. Conforme advertiu Saviani (2007), a ideia de um ensino norteadado pelo desenvolvimento de competências é a de dotar os estudantes de comportamentos flexíveis às condições de uma nova sociedade.

Conforme o autor supracitado, nessa perspectiva, o conhecimento passa a ter um caráter útil, servindo de meio para a adaptação do indivíduo à sociedade. Isso posto, ao enfatizar o desenvolvimento de competências como finalidade dos processos educativos em toda a educação básica, a BNCC retoma, sob uma nova roupagem, o discurso de uma pedagogia hegemônica, a qual tem sua origem no movimento escolanovista (DUARTE, 2001).

Tal movimento pautou seus debates e proposições a partir das práticas e concepções que considerou antidemocráticas, autoritárias e centradas apenas na figura do professor. Com isso, os currículos foram considerados como enciclopédicos, pautando-se em um ensino que estava, essencialmente, baseado na transmissão de conhecimento. Grande parte dos pensadores do escolanovismo estabeleciam diálogos com setores hegemônicos, ou seja, de filiação liberal, compreendendo a educação como um importante mecanismo de ascensão social, a partir de critérios meritocráticos. A partir desse diálogo emerge a compreensão da escola enquanto responsável por preparar os indivíduos para sua inserção na sociedade.

Tanto o escolanovismo⁶ quanto as reformas atuais, expressas na BNCC, atribuíram à escola uma função de desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos adequados às novas

⁶ Ver Duarte, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte — 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea).

exigências da sociedade, criando o consentimento à manutenção do mercado a partir de disposições subjetivas e adaptativas. Além disso, tem-se a ideia de que cabe à educação escolar educar para a vida, o que pressupõe uma estreita ligação às necessidades do mercado de trabalho e às demandas da modernização industrial. Nota-se a incorporação da BNCC às ideias advindas do escolanovismo quando atribui à educação um caráter pragmático e funcional.

A centralidade nos processos de aprendizagem e no indivíduo, esvaziando os conteúdos, a partir da ênfase nas competências e habilidades, secundarizando o coletivo e o processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento faz parte de um campo comum dos pressupostos para os referenciais advindos do escolanovismo e do neoliberalismo. De acordo com o movimento escolanovista, todo indivíduo tem o direito de ser educado até o limite de suas aptidões naturais. Atribuindo um caráter biológico à educação, o escolanovismo entende que a escola deve preparar o indivíduo a partir da *hierarquia das capacidades* recrutadas em todos os grupos sociais, a fim de abrir as mesmas oportunidade de educação (ALBUQUERQUE E COLABORADORES, 2021).

Observa-se a mesma lógica na BNCC, uma vez que fica a cargo de cada estudante o desenvolvimento de algumas competências e habilidades, segundo o qual o domínio por parte do indivíduo o torna apto para se inserir no mundo do trabalho. Isso revela a compreensão da escola enquanto equalizadora das desigualdades sociais tanto no escolanovismo quanto nas concepções de educação que compõem o repertório das proposições da Base.

Diversas estratégias de implementação da Base têm sido desenvolvidas atualmente nos espaços escolares via formações de professores e produção de documentos a serem adotados para a construção de planejamentos de ensino. No Bahia vigora o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) que visa orientar os Sistemas, as Redes e as Instituições de Ensino da Educação Básica do Estado, na elaboração dos seus referenciais curriculares e organização curricular, por meio dos seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). No município de Feira de Santana, além desse documento, a secretária de educação disponibiliza para os professores o Caderno de Objetivos de Aprendizagem (COA). Ambos os documentos estão fundamentados nos conteúdos, objetivos, habilidades e competências da BNCC.

1.4.2 A BNCC E A ÊNFASE NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Em que pese a Base não falar sobre a pedagogia das competências, ela enfatiza as competências e, portanto, expressa elementos que coadunam com as perspectivas desse tipo de ensino. A grande proposta da pedagogia das competências gira em torno da busca por

solucionar o possível problema da crise na educação. Segundo Perrenoud (1999), um dos principais defensores dessa proposta, a transmissão dos conhecimentos realizada na escola não é útil na vida do indivíduo.

De acordo com o autor supracitado, os conhecimentos só servirão se puderem ser utilizados para resolver problemas. Ou seja, a escola seria o lugar onde se aprenderia em decorrência daquilo que se necessitaria mais tarde, ao passo que é condenável ser submetido à apreensão de diversos conteúdos sem a certeza de sua efetiva utilização futura. Partindo da ideia de que o ensino deve ser significativo, menos conteudista e ter aplicação na vida dos estudantes, esse autor propõe o desenvolvimento de competências por meio do conhecimento. (PERRENOUD, 1999).

No entanto, ele atesta que não adianta a apreensão de conhecimentos se o estudante não desenvolve competências para mobilizá-los. Logo, a competência exige determinados conhecimentos de acordo com a situação problema de cada contexto. Um indivíduo competente seria aquele que sabe utilizar o conhecimento como instrumento para realizar tarefas ou resolver problemas, auxiliando no desenvolvimento de operações cognitivas superiores. Também destaca que articula teoria e prática. Assim, o conhecimento precisa ter uma utilidade prática, e é nessa direção que deve ser pensada a educação.

Perrenoud (1999) argumenta ser necessário um ambiente ativo e problematizador a fim de mobilizar determinados conhecimentos ao mesmo tempo em que se elabore esquemas com graus de complexidade de acordo com as situações ou problemas enfrentados. O autor se apoia na referência de esquemas proposta por Piaget, a qual envolve processos de acomodações, surgidas de ações cada vez mais eficientes por meio da assimilação de novas experiências.

Para se realizar competências é necessária então a formulação de vários esquemas, de acordo com a necessidade da situação. Desse modo, a formação das competências exige a organização de esquemas. Trata-se de um processo que Piaget chamou de inconsciente prático, o qual vai se automatizando por meio da incorporação das experiências e refletindo em tomadas de decisões cada vez mais imediatas e eficientes (PERRENOUD, 1999).

Contrapondo as ideias supracitadas, destacamos que, para além do saber fazer, o trabalho pedagógico deve incidir, sobretudo, no desenvolvimento do senso crítico do indivíduo, possibilitando que ele alcance níveis cada vez mais elevados do pensamento. Como aponta Saviani (2020), a educação deve garantir não apenas o domínio técnico-operativo, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que toranaram as contruções sociais possíveis.

Estudos (DUARTE, 2020; RAMOS, 2006; SAVIANI, 2020) sugerem que a referida pedagogia direciona sua atenção para a formação de um indivíduo que age de forma mais prática e eficiente, mobilizando conhecimentos úteis ao preparo para resolução de problemas futuros. Daí, é possível inferir que trata-se de um ensino em que o conhecimento passa a ser utilizado como ferramenta em um processo educativo que o usa com a finalidade de suprir as demandas e as necessidades sociais. A apreensão do conteúdo passa a ser apenas um meio para a aquisição de competências de forma ativa e espontânea, com forte conteúdo pragmático.

Logo, em uma sociedade capitalista, é “fácil” perceber para qual rumo está direcionada a formação dos alunos, sobretudo da classe trabalhadora: adequá-los ao sistema, dando a eles apenas aquilo que é necessário para manter a ordem desse sistema. Como aponta Duarte (2020), a ideologia neoliberal é contrária a uma educação condutora ao processo de apropriação da cultura científica, artística e filosófica. Nos dizeres do referido autor, uma pedagogia embasada no aprender a aprender não supera a fragmentação, podendo permitir êxito no manejo das coisas, porém não leva à compreensão da realidade. O indivíduo é capaz de atuar sobre a “coisa,” mas não compreende a sua constituição. De acordo com esse autor, o ideário do aprender a aprender é uma categoria que sintetiza um conjunto de ideias que estão presentes nas construções teóricas dentre as quais a pedagogia das competências. Assim, sua característica fundamental é a secundarização da transmissão do conhecimento científico.

A Base expressa elementos de conversão com a pedagogia das competências (SAVIANI, 2020) quando as estabelece como o fio condutor do processo de ensino e aprendizagem, entendendo que as competências permitem aos estudantes desenvolverem cada uma das habilidades e aprendizagens essenciais estipuladas. As habilidades propostas decorrem dos objetos de conhecimento que segmentam as unidades temáticas. Dessa forma, as habilidades a serem desenvolvidas expressam as aprendizagens essenciais a todos os estudantes. Pode-se inferir então, que no processo de ensino e aprendizagem o desenvolvimento de habilidades acompanha a formação de competências nos indivíduos.

Como destacamos em trabalho anterior (CARVALHO E SILVA, 2021), a BNCC não exita em apresentar seu foco no desenvolvimento de competências, defendendo o ensino como mecanismo de preparar os alunos para resolver problemas, bem como atender aos interesses dos indivíduos. Dias (2010), afirma que o trabalho educativo a partir dos pressupostos da pedagogia das competências modifica o papel do professor e do estudante, exigindo deste um envolvimento mais ativo. Esse autor ressalta ainda a função do professor, a

qual passa a ser a de um incentivador nos processos educativos, um facilitador dos processos de aprendizagem.

Diante do exposto acima percebe-se que a função do professor tende a ser secundária, uma vez que não mais deve se preocupar em ensinar, mas sim em facilitar a aprendizagem do aluno na medida em que passa a ser um regulador dos processos formativos. Trata-se de um processo no qual é necessário entusiasmo e interesse por parte do aluno. Logo, tem-se um ensino que busca atender aos interesses dos indivíduos.

Sobre a consideração aos interesses do aluno, Saviani (2011), questiona acerca dos interesses do aluno empírico e do aluno concreto. O aluno empírico possui interesses e necessidades determinadas por suas condições imediatas. Ele possui aspirações que não correspondem aos seus interesses reais. Já o aluno concreto está inserido numa realidade histórico social objetiva, manifestando-se para além de seus interesses imediatos. Mas os interesses manifestados pelos estudantes nem sempre traduzem necessidades de um indivíduo concreto, cabendo à escola a função de produzir tais necessidades a fim de conduzi-lo a esferas mais elevadas de apropriação de conhecimentos sistematizados (DUARTE, 2013).

Saviani (2020) ao analisar os problemas da BNCC em relação à ênfase nas competências chama a atenção para a concentração na qualificação profissional em detrimento do pleno desenvolvimento da pessoa. Destaca sua defesa a um ensino politécnico, o qual implica a formação necessária para todos, independentemente do seu tipo de ocupação futura na sociedade. Se apoiando em Gramsci, ele destaca a necessidade de uma escola desinteressada, preocupada com o desenvolvimento de uma formação geral, comum e universal, destinada a toda a população. Acrescenta ainda, não se tratar de uma educação que se estende à população trabalhadora enquanto receptor passivo, mas sim evitando que se forme trabalhadores passivos intelectualmente.

De acordo com estudos apresentados por Saviani (2020), ao apontar sua ênfase nos conhecimentos "essenciais", norteados pela pedagogia das competências propõe-se um ensino limitado ao recorte dos conteúdos, tornando-os instrumentais, se afastando dessa formação geral. Assim, mais do que desenvolver competências, o ensino precisa operar na direção de uma formação com base científica, articulando as ciências humanas e naturais, desenvolvendo reflexões filosóficas, além das expressões artísticas e literárias. Por conseguinte, é necessário promover, igualmente, a qualificação para o trabalho, o pleno desenvolvimento e o preparo para o exercício da cidadania.

Assim, empreendemos uma análise dos princípios da Base e sua vinculação à pedagogia das competências para sua efetivação na educação escolar, buscando relacioná-la

ao ensino de EF nos anos finais do ensino fundamental. Isso justifica a necessidade de direcionar o debate para o campo da EF, já que essa disciplina engloba os componentes curriculares que serão diretamente impactados com as mudanças trazidas pela BNCC. Tal discussão será empreendida no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2

2. A BNCC NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Até o presente nos debruçamos na tarefa de discutir a respeito dos fundamentos e pressupostos pedagógicos da BNCC, localizando os elementos essenciais para esse processo de estudo, trazendo para o debate a ênfase no desenvolvimento de competências e sua relação com a formação humana a partir do trabalho pedagógico.

As proposições da Base não são neutras, e com este entendimento direcionamos o debate para o trabalho pedagógico da EF escolar, tendo em vista que a forma de atuação do professor e da professora na sala de aula expressa, ainda que inconscientemente, questões relacionadas à função social da Educação e da EF, bem como aponta para determinado tipo de indivíduo que se quer formar. Nesse sentido, abordamos questões importantes para uma reflexão adensada a respeito dos pressupostos da Base para os AFEF e da EF.

2.1 A BNCC DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Antes de adentrar à discussão acerca do que propõe a BNCC para os AFEF é importante destacar que o processo que culminou na instituição da Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017 foi marcado por percalços, os quais levaram a interdição de uma grande parcela de agentes educadores em sua elaboração, além da exclusão de entidades historicamente ligadas aos debates e às pesquisas sobre o currículo.

Como apontam Albuquerque e colaboradores (2021), desde 2009 a 2014 várias tensões e redefinições no âmbito da política ocasionaram rupturas nas perspectivas progressistas para a educação, ficando evidente as articulações para o debate, a organização e a elaboração das versões da BNCC do ensino fundamental em um processo aligeirado.

Entendemos que a implementação de currículos prescritivos esvazia a função do professor e da professora, pois o currículo expressa reflexões, debates em torno das ações afetas ao exercício profissional e às áreas do conhecimento e por isso, precisam ser amplamente refletidas, discutidas e sistematizadas pelos profissionais que desenvolvem o trabalho educativo em sala de aula. Afinal, o modo como a escola está estruturada e a organização curricular são inseparáveis e condicionam o trabalho docente.

Arroyo (2007) concebe o currículo como pólo estruturante do trabalho docente porque influencia a forma das ações, a presença ou não da autonomia para tomadas de decisões relacionadas aos objetivos, conteúdos, as metodologias e o processo avaliativo. O currículo estrutura também a articulação das ações na escola, a forma de trabalho e as relações entre os agentes educadores. A organização do trabalho do professor é determinada pelas condições e organização escolar, em unidade com sistematização do currículo. Por isso é preciso questionar as imposições que irão interferir diretamente no trabalho pedagógico e pensar nos custos da perda da autonomia docente ao se adotar propostas que pouco ou nada dialogam com as realidades das escolas brasileiras.

Advogamos que mais importante que optar por prescrições para um currículo nacional em um país diverso e pluriétnico como o Brasil é discutir sobre sua efetiva contribuição no que se refere à melhoria da qualidade da educação. Será que imposições prescritivas de currículo são as medidas que farão avançar a qualidade da educação básica? Aguiar e Dourado (2018) chamam a atenção para o fato de não haver possibilidade de processos curriculares se repetirem, sobretudo porque há sempre a criação do novo em ações aparentemente repetidas.

Sendo assim, a preocupação deveria ser em disponibilizar aos docentes condições ótimas de realizarem seus trabalhos a partir de investimentos nos espaços escolares e nos recursos das escolas em todo o país, pois muitas delas não dispõem de condições mínimas para a efetivação do processo de ensino aprendizagem.

Compreendemos o referido documento como resultado de tensões entre segmentos e equipes de governo no processo de sua construção. Uma análise desse processo mostra que, entre sua configuração inicial e o texto final aprovado, ocorreram grandes transformações em sua concepção e seus encaminhamentos para sua produção final.

Conforme aponta o texto da BNCC, nos anos finais do ensino fundamental é necessário que ocorra a progressão do conhecimento pela consolidação das aprendizagens adquiridas nos anos iniciais e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural dos estudantes. Além disso, menciona a importância dos vários componentes curriculares retomarem e ressignificarem as aprendizagens dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, o fortalecimento da autonomia dos estudantes passa a ser necessário, a fim de lhes oferecer condições e ferramentas para o acesso e integração crítica com os diferentes conhecimentos e informações (BRASIL, 2017).

A BNCC propõe para o referido segmento de ensino a promoção da equidade e a melhora da qualidade do ensino no país, visando assegurar que conhecimentos e

habilidades essenciais estejam presentes nos currículos da educação básica (BRASIL, 2017). Nesse sentido, se orienta pelo paradigma das competências, que se desdobram em habilidades. O documento orienta, ainda, que para o processo pedagógico é importante considerar tanto os interesses e expectativas dos alunos, quanto o que precisam aprender.

Como visto anteriormente, é preciso considerar o aluno enquanto indivíduo inserido em uma realidade objetiva que, muitas vezes, não condiz com seus interesses imediatos. Cabe à escola a função de conduzi-lo a esferas mais elevadas de apropriação dos conhecimentos. E esse processo requer, antes de tudo considerar suas reais necessidades enquanto sujeito histórico e concreto, demandando, assim, uma reconfiguração dos interesses e expectativas imediatas dos alunos.

Desse modo, é possível perceber que o documento está na contramão do entendimento de que um currículo deve valorizar o conhecimento enquanto possuidor de um fim em si mesmo, e não como instrumento para desenvolver competências e habilidades (SAVIANI, 2020). Ao chamar a atenção para as competências e habilidades de forma técnica (como apresenta nos códigos alfanuméricos para as áreas do conhecimento), coloca em evidência a concepção de conteúdo enquanto instrumento no processo educativo, com vistas a projetar a formação dos alunos à adequação ao modelo de sociedade vigente.

A BNCC dos anos finais do ensino fundamental, portanto, compõe delimitações indicadas pelas unidades temáticas, e deixa explícito os resultados de aprendizagens previstas. O que para o referido autor, se tornará alvo tanto para avaliações na escola quanto para sistemas de avaliações externas, como o Pisa, por exemplo. Nesse aspecto, Saviani destaca que para além desenvolver competências, o ensino precisa operar na direção de uma formação com base científica, articulando as ciências humanas e naturais, desenvolvendo reflexões filosóficas, além das expressões artísticas e literárias (SAVIANI, 2020).

Como demonstra Veiga (2016), as práticas de ensino devem favorecer a transformação das realidades individual e coletiva dos estudantes e dos profissionais da educação. Assim, o currículo ganha vida e se materializa por meio do desenvolvimento e da avaliação de práticas pedagógicas pelos sujeitos que o colocam em ação, nesse caso, os professores e os estudantes.

Na contramão dessa perspectiva curricular de ensino, a BNCC ensino fundamental recupera a formação de competências e habilidades, como concepção orientadora, predominante nas políticas curriculares da década de 1990, a qual se expressa pela intenção de padronizar o que deve ser ensinado nas escolas públicas, desconsiderando discussões importantes advindas de entidades acadêmico-científicas e profissionais da educação, bem como a diversidade cultural do país (VEIGA E SILVA, 2018).

Apesar de anunciar que não é um currículo, a BNCC aponta para os aspectos necessários a formulação desse, já que dispõe das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem atingir. Além disso, as forças que produziram a BNCC agem para que ela seja currículo. Desse modo, fica evidente as possíveis mudanças e implicações ao trabalho pedagógico do professor na condução do processo de ensino aprendizagem. Daí a importância da análise de tais mudanças políticas no campo da EF, para compreender seus impactos no âmbito escolar.

2.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA BNCC

2.2.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA ENQUANTO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A EF, aqui entendida enquanto um componente curricular que tem como objeto de estudo os fenômenos da cultura corporal⁷, ao tratar destes engloba elementos constituintes e construtores da cultura humana, sendo esta produzida e assimilada por meio da mediação simbólica, nas relações sociais. Ao inserir-se no campo escolar, essa disciplina torna-se responsável por introduzir os alunos nesta cultura de forma crítica, proporcionando a apropriação ao disponibilizar os signos culturais da cultura corporal. Durante a ação pedagógica, o professor e a professora devem superar a dimensão procedimental por meio da incorporação de uma prática educativa que contribua para a promoção do desenvolvimento integral dos indivíduos.

É fato que a EF possui um vínculo orgânico com as instituições brasileiras de ensino, no entanto, isso não significa que sempre gozou de uma mesma posição e sentido nos currículos e no fazer pedagógico. Desde sua inserção nas escolas, no século XIX, até o fim dos anos 1970, sua concepção predominante, seja na forma de jogos, esporte, ginástica, entre outros, era de uma prática acessória às outras disciplinas, além de ser compreendida como atividade

⁷[...] Fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 3).

corporal. Havia o entendimento de que a atividade física regular contribuía para a ampliação do intelecto e da moral dos estudantes, servindo de auxílio ao desenvolvimento dos demais componentes curriculares.

A primeira legislação que apresenta em seu texto, referência à inclusão da EF na escola é a Constituição Federal de 1937⁸, porém, não a tratando ainda como disciplina escolar. Durante o governo de Getúlio Vargas, por meio do Decreto-Lei nº 3.199 foi instituída a obrigatoriedade da EF nos currículos escolares. Essa legislação estabelecia a obrigatoriedade do acesso de todos os alunos à *prática de atividades físicas regulares*, supervisionadas por professores habilitados em EF. Assim, determinou em seu Artigo segundo que “a prática da Educação Física, sob a forma de exercícios e jogos, deverá ser feita regularmente e com a assistência de professores habilitados [...]” (BRASIL, 1979).

Cumprir destacar que na década de 1930 o país passava pelo estabelecimento do Estado Novo, em um processo de industrialização e urbanização em que se deu ênfase à formação de trabalhadores cada vez mais produtivos, sendo necessário, portanto, uma melhor saúde física. Com isso, institui-se uma EF com uma perspectiva higienista que, ao promover hábitos de higiene e exercícios físicos, melhoraria a qualidade de vida da população. A referida Constituição deixa evidente a intenção de uma EF que não só preparasse os corpos como força de trabalho, mas também para uma militarização, já que o período histórico era de guerras no cenário mundial.

Castellani Filho (1994) ressalta a delimitação da EF a partir das influências dos militares e dos médicos que “auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira” (CASTELLANI FILHO, 1994, p.39). Embora o empirismo tenha imperado nesse momento da história da EF, esta passou a ser considerada como prática importante no meio escolar, o que, de certa forma, representou um ganho para a área.

Como a Constituição Federal de 1946, não menciona a EF Escolar, este período fica referenciado a partir do texto da constituição de 1937. Seguindo o seu percurso, a EF volta a ser referenciada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB-Lei nº4.024/1961), quando esta determina em seu Art. 22 que será obrigatória a *prática* da Educação Física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos (grifo nosso). Castellani Filho (1998), esclarece que a obrigatoriedade da sua prática até os 18 anos se justificava pelo entendimento

⁸ Apesar de já em 1937 haver a Constituição, corroborando com o Decreto-Lei nº 3.199, no âmbito da história da EF considera-se esta a primeira legislação por estar em consonância com as diretrizes gerais para a educação estabelecidas pela Carta Magna da época.

de que nessa idade se finalizava o processo de instrução escolar seguindo com o ingresso no mercado de trabalho.

Nesse período se evidencia o processo de esportivização da EF escolar a partir da incorporação do esporte e sua adequação aos objetivos e práticas pedagógicas. Esse momento histórico antecede ao Golpe civil empresarial militar, o que indica o contexto social da época, o qual preconizava a educação como formadora para o mercado de trabalho. O que já denota esse caráter das políticas educacionais desde sempre.

Em meio a esse período de Ditadura Civil empresarial militar foi publicado o Decreto Lei nº 58.130/1966, regulamentando o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo este decreto, no seu Artigo primeiro, a Educação Física era considerada uma prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, [...] com o objetivo de [...] aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando

O papel da EF durante a ditadura militar era, por meio de seu caráter lúdico-esportivo, colaborar com a consecução do projeto de sociedade em construção. Marcada pela perspectiva disciplinadora, foi fortemente influenciada pela tendência tecnicista⁹, buscando maneiras de formar mão de obra qualificada.

De forma complementar, a Lei nº 5.692 de 1971, novamente reproduz as ideias do governo em vigor, sendo a EF reafirmada enquanto prática de cunho instrumental voltada ao desempenho técnico e físico dos indivíduos na escola. Em meio ao duro regime ditatorial em que passava o Brasil, essa disciplina passa a ter grande poder disciplinador e recebe investimentos de militares do governo para reforçar questões nacionalistas, não só na formação de jovens fortes e saudáveis para o exército, mas também para a desmobilização de forças políticas oposicionistas.

O Decreto-Lei nº 69.450/1971 traz uma novidade para a área quando menciona a ampliação da obrigatoriedade da disciplina a todos os níveis de escolarização (MARTINS, 2012), trazendo orientações acerca de seus procedimentos nos diferentes níveis de ensino.

⁹ O modelo tecnicista se sustenta na lógica do modelo de competências, baseando-se numa educação segundo a lógica da transmissão da informação e da instrução. A formação de professores parte da dimensão acadêmica para a dimensão instrumental/pragmática, enfatizando as competências e habilidades dos professores e estudantes em busca, fundamentalmente, das metas e resultados pré-estabelecidos. Tal reducionismo tem como fim a garantia da eficiência e da produtividade nas escolas. Dessa maneira, o paradigma tecnicista se faz presente no âmbito educacional por meio do gerenciamento produtivo-industrial, que está embasado na busca pela qualidade total (SAVIANI, 2007).

Para o ensino primário prevaleceu o aspecto recreativo, enquanto que no ensino médio o caráter esportivo norteava as práticas escolares (BRASIL, 1971).

Nesse cenário, a EF tinha como objetivo a melhoria da aptidão física da população urbana e o incentivo da transição do desporto de massa para o desporto de elite ao selecionar indivíduos aptos a competir nacional e internacionalmente. Até então a EF estava distante de uma perspectiva pedagógica emancipatória, pois continuava com o objetivo de preparar o indivíduo para o trabalho, em uma abordagem do corpo em sua forma física e biológica. Outro ponto relevante é a disciplina ser somente um componente extracurricular, voltada para práticas corporais e perspectiva acrítica (MARTINS, 2012).

A LDB – nº 9.394/1996 trouxe importantes avanços para a área, considerando-a como um componente curricular da educação básica, presente na proposta pedagógica da escola. Em seu Art. 26, parágrafo 3, indica:

Parágrafo 3º. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Como afirma Castellani Filho (1998), com essa redação, a EF se desvincula dos limites relacionados tão somente à busca do desenvolvimento físico dos indivíduos.

Após sua publicação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 sofreu algumas alterações, por meio de decretos de lei, os quais trouxeram algumas pequenas atualizações, mas que foram de grande relevância para a EF no âmbito educacional. Ao inserir a palavra *obrigatório* no texto da LDB, que se refere à EF, o decreto-Lei nº10.328/2001 garante à disciplina notoriedade enquanto componente curricular, sendo obrigatória nas grades curriculares da educação básica.

Parágrafo 3º. A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Trazendo vistas ao texto original da LDB/96, o Decreto-Lei Nº10.793/2003 faz referência à obrigatoriedade da EF para todos os turnos de estudos, sendo facultativa ao aluno que trabalha seis horas ou mais, porém, devendo ser oferecida como optativa no período noturno¹⁰.

¹⁰ Apesar dos avanços obtidos na área, contraditoriamente, o presente decreto expressa resquícios de épocas passadas quando se entendia a EF como algo que iria trabalhar o físico.

Como apresentado nesse breve percurso histórico, a EF vem passando por um processo de transição, sendo que desde as primeiras legislações era tratada como uma atividade complementar ou extraclasse. Fica evidente com a leitura dos dispositivos legais abordados, a secundarização de questões pedagógicas, já que a EF por muito tempo foi utilizada como meio de materialização de interesses políticos e governamentais de uma elite dominante.

As correntes críticas trouxeram avanços e, de certa forma, a sua inserção na legislação educacional enquanto componente curricular obrigatório representa um marco para a área. No entanto, isso, por si só, não garante uma EF que contribui para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

A partir da necessária compreensão da EF enquanto área que se insere e se expressa de acordo com aspectos históricos e sociais, no próximo tópico, desenvolvemos uma análise desse componente curricular a partir da BNCC.

2.2.3 QUE EDUCAÇÃO FÍSICA PROPÕE A BNCC?

A EF aparece na BNCC enquanto componente curricular obrigatório na educação básica a partir do ensino fundamental. A disciplina esteve presente na Base em todas as suas versões, entretanto, houve alterações. Por isso é importante retomar o contexto político em que foram desenvolvidas. Ante o golpe parlamentar, ocorreu a principal modificação nos quadros do MEC, o que desencadeou muitas modificações entre a 2ª e a 3ª versões. Como aponta Pessoa (2018), a comissão que era composta por 13 especialistas passou a contar apenas com duas pessoas. A 3ª versão veio a público bem mais resumida, seguindo uma exigência do MEC. Entre outras mudanças, destaca-se a exclusão de 87 dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos anteriormente e de menções relacionadas a etnia, raça e gênero.

Outra mudança importante diz respeito aos termos **objetivos de aprendizagem**, que na 3ª versão foram substituídos por **habilidades e competências** a serem desenvolvidas, as quais estão definidas por conjuntos de códigos de acordo com o ano de escolaridade. Retomaremos esses aspectos mais adiante. Percebe-se então que ocorreu uma desconfiguração da proposta inicial estabelecida para a EF, o que ocasionou mudanças que vem se refletindo na ação pedagógica em sala de aula, como observado nas entrevistas realizadas no desenvolvimento da pesquisa.

Entendemos a BNCC como impositiva de uma forma de currículo dentro da fôrma, prescrito, procurando fixar significados e sentidos de projetos que objetivam se tornar hegemônicos. Questionamos suas proposições para a referida disciplina levando em consideração a função da mesma na formação de um indivíduo crítico que, no processo de escolarização, tenha a oportunidade de avançar cada vez mais na aquisição de funções psíquicas complexas, as quais lhe darão subsídios para lidar com as situações sociais diversas, exigindo a consolidação de um tipo de pensamento crítico e reflexivo que possibilite aos indivíduos compreenderem a realidade social nas suas complexidades e em sua essência, para nela atuarem e a modificarem.

Na seção destinada a apresentar os fundamentos da EF, a BNCC justifica a inserção do componente na área de linguagens, ressaltando que atende ao exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais. A referida área é apresentada da seguinte forma:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos [...] (BRASIL, 2017, p. 61).

Juntamente com os componentes curriculares Língua Portuguesa, Arte, Língua Estrangeira Moderna (somente nos anos finais do ensino fundamental), a finalidade da Educação Física 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 (BRASIL, 2017, p. 61).

Assim, a EF é concebida como um componente que propicia a constituição das pessoas enquanto sujeitos sociais por meio da interação consigo mesmas e com os outros (BRASIL, 2017).

Ao final, o documento apresenta um quadro com as seis competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental:

Quadro 2 - Competências específicas de linguagens para o Ensino Fundamental na versão final da BNCC.

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
--

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

De acordo com Saviani (2016), as competências apresentadas incidem na formulação dos currículos, conferindo ao trabalho pedagógico um caráter mecânico, secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. Além disso, a prescrição fornecida pelo documento estimula os professores a se transformarem em meros reprodutores de uma proposta pedagógica, interditando sua autonomia e favorecendo a perpetuação de um sistema educativo que não dialoga com as diversidades das escolas.

Das três versões publicadas, optamos por fazer uma análise da versão homologada no ano de 2017, que está em vigor nos espaços escolares, fazendo, sempre que pertinente, comparações entre as versões a fim de verificar continuidades e alterações relacionadas à EF. Inicialmente, a última versão da Base apresenta as práticas corporais enquanto **temática** central da EF, como segue:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as **práticas corporais** em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço- temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, 2017, p. 211, grifo nosso).

Uma análise do documento permite observar uma atenção exagerada ao termo práticas corporais, o qual aparece sessenta e cinco vezes no documento; no entanto, se mostram desarticuladas. Já o termo cultura corporal de movimento aparece cinco vezes no documento,

mas em nenhuma delas consta explicação de seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Há somente uma referência a ele quando vinculado ao universo cultural, ao apresentar a EF enquanto enriquecedora da experiência dos estudantes por meio de um “vasto universo cultural:”

Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. **Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde** (BRASIL, 2017, p. 211, grifo nosso).

A vinculação exclusiva das práticas corporais ao lazer e à saúde denuncia a incoerência do documento, uma vez que ele mesmo destaca logo em seguida que "as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção" (BNCC EI-EF, p. 212). As práticas corporais podem ser significadas de outras maneiras (competição, profissional, estética, religiosidade, recreação etc).

Destaca ainda,

[...] **três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: 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 saúde. Portanto, entende-se que essas práticas corporais são aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental (BRASIL, 2017, p. 211, grifo nosso).

Nota-se outra incoerência no texto, pois é contraditório um documento que se diz abrangente estabelecer barreiras ao definir os temas para o ensino fundamental. Ao enfatizar o movimento corporal enquanto elemento essencial, a BNCC recupera a visão da psicologia desenvolvimentista e, com isso, desconsidera as contribuições resultantes de estudos relacionados à cultura. Dessa forma, a Base ignora o ensino de manifestações que não exigem grandes movimentos corporais, como brinquedos e jogos de salão, mas apresenta para o 6º e o 7º anos os jogos eletrônicos como objetos de ensino.

Sem estabelecer uma fundamentação, o documento expressa enquanto objeto de estudo da área a cultura corporal de movimento, como afirma no excerto a seguir:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência

da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da **cultura corporal de movimento**. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e reprodução (BRASIL, 2017, p. 212, grifo nosso).

Embora apresente no fragmento acima o termo cultura corporal de movimento para se referir ao objeto de ensino da EF, a Base se serve do mesmo como se fosse sinônimo de práticas corporais, o que revela uma fragilidade teórica, pois, se levadas em consideração as discussões teóricas na área, os referidos termos assumem sentidos e significados diferentes, e consequentemente, distintas práticas pedagógicas.

Prosseguindo, o documento apresenta as seis unidades temáticas da Educação Física, sendo elas: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; Práticas Corporais de Aventura. Apesar de não ser incluída como uma das práticas corporais a serem tematizadas, a BNCC indica que “[...] é importante sublinhar a necessidade e a pertinência dos estudantes do País terem a oportunidade de experimentar **práticas corporais no meio líquido** [...]” (BRASIL, 2017, p. 217, grifo nosso). Esta última proposição se mostrou confusa, pois da maneira em que está proposta parece não ser tão importante já que não entraram para a lista de unidades temáticas como as demais.

Corroborando com o Coletivo de Autores (2012), concebemos os temas acima apresentados como expressões da intencionalidade dos seres humanos frente às necessidades concretas ao longo da história. Ao serem tratados na escola, esses temas devem expressar sentido e significado de forma dialética. Isso abrange a compreensão das relações de interdependência que o jogo, o esporte, a dança, as lutas e outros têm com os grandes problemas sociopolíticos atuais. Implica, portanto, tratar pedagogicamente os conteúdos em todas as suas dimensões, buscando levar o indivíduo a entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir de seus interesses de classe social.

O documento segue apresentando oito **dimensões de conhecimento** a serem balizadoras dos objetivos propostos para a EF, a saber: Experimentação; Uso e apropriação; Fruição; Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão; Protagonismo comunitário, seguidas de uma explicação para cada dimensão. Ressalta ainda não haver “[...] nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático [...]” (BRASIL, 2017, p. 220).

A partir dos elementos acima citados brevemente e, portanto, sem uma fundamentação consistente com relação aos pressupostos embasadores de tal entendimento acerca da área, os redatores finalizam a apresentação do componente em questão com uma lista de competências

específicas para o ensino fundamental, afirmando terem sido elaboradas “[...] em articulação com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens [...]” (BRASIL, 2017, p. 220), visando “[...] garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (BRASIL, 2017, p. 220), como se observa:

Quadro 3 – Lista de competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental.

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 221).

Uma observação mais profunda da lista acima permite notar que não há preocupação, nem intenção, de transmitir conhecimento para que o sujeito vá incorporando as formas mais complexas da cultura corporal. A experimentação e o usufruto das *práticas corporais* deixam pouco ou nenhum espaço para um ensino que vise a apreensão e leitura da realidade social por parte do aluno.

Outro fragmento do texto do documento para EF diz respeito à abordagem diferenciada que essa disciplina teria se comparada às outras disciplinas, uma vez que parece haver uma maior permissividade na construção das habilidades integrantes dos currículos.

Cumprе destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) **expressam um arranjo possível (dentre outros)**. Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos (BRASIL, 2017, p. 220).

Em que pese essa proposição ser para toda a BNCC, percebe-se que na EF pode haver uma maior possibilidade de flexibilização com relação à organização curricular,

principalmente por essa disciplina não estar presa às avaliações de larga escala (apesar de estar começando a aparecer nas questões do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio). Somado a isso, não se esclarece as relações entre o objeto de conhecimento da área, os conteúdos e objetivos, dificultando assim, os conceitos a serem trabalhados prioritariamente, uma vez que o ensino dos conteúdos segue diferentes abordagens nos diferentes espaços escolares.

Pessoa (2018) afirma que o fato da área ter seus conteúdos fora das avaliações amplia as possibilidades ao trabalho pedagógico dos professores, o que torna a condição da disciplina, juntamente com Arte, “menos pior.” Porém, essa condição na qual se encontra a EF pode atribuir à mesma um caráter acessório já que, pela ótica dos reformadores, não contribui para melhorar os índices nas avaliações. Como enfatizamos acima, a EF estava voltada para o desenvolvimento físico do estudante, aqui restaria o papel de desenvolver competências socioemocionais.

A discussão sobre o objeto de conhecimento da EF requer, antes de tudo, que se dê a devida importância à construção ao longo das últimas décadas acerca da compreensão desta área em uma perspectiva relacionada à cultura enquanto balizadora de sua práxis. Professores, estudantes e pesquisadores têm produzido um rico aporte teórico a respeito da superação da hegemonia médica, militar e esportiva, as quais deixaram profundas marcas na forma de compreender essa disciplina, tanto diante do senso comum quanto no campo científico.

A compreensão da EF pelo viés biologicista influenciou seus pressupostos, suas definições e seus conceitos desde a sua gênese, tendo o positivismo científico como sua égide preponderante. Essa forma de entendimento passou a ser fortemente criticada a partir da década 1980, em virtude de um novo cenário político, culminando no surgimento de outras formas de se pensar a área. Porém, essas novas formas de pensar a EF têm pouco mais de 40 anos, o que historicamente falando é um espaço temporal extremamente curto para mudanças de paradigmas e consolidação de novas convicções. Sobre esse aspecto, cumpre destacar a não linearidade dos processos de disputas hegemônicas, pois é por meio de avanços e retrocessos, das contradições, que floresce o novo ante o velho em meio à resistência das ideias arcaicas que persistem em se efetivar.

Se compararmos a última versão da BNCC com a anterior, um primeiro aspecto a se notar é a supressão de uma breve contextualização histórica dessa disciplina observada na segunda versão, destacando o Movimento Renovador, o que não se observa na terceira versão do documento. Na terceira versão, o texto opta por anunciar o locus das práticas corporais

realizadas envolvendo propósitos específicos, sem caráter instrumental, delimitando-o aos contextos de lazer e saúde.

É importante lembrar que o processo de homologação da terceira versão da Base se deu em meio a uma conjuntura altamente conservadora, na qual ocorreu uma espécie de enxugamento com relação às versões anteriores, o que resultou na diminuição de 25 páginas e na exclusão de 55% dos objetivos destinados à EF.

Em meio às contradições, a EF vem tentando superar a fragmentação e o aspecto utilitário atribuído a ela ao longo da história. Porém, até mesmo as investidas que pressupõem tal superação têm sido analisadas por especialistas da área a fim de se compreender melhor seus pressupostos. Um exemplo é a inserção da EF na área de linguagens pela Base, que para alguns representa um avanço, porém, segundo Martineli et al (2016), a compreensão dessa disciplina como linguagem significa uma incoerência e um retrocesso histórico sem precedentes para a área, visto que ao contrapor-se ao paradigma da aptidão física, tem orientado-se por uma perspectiva subjetivista, esvaziada de conteúdo e que desvaloriza a mediação do professor.

Conforme os referidos autores, a concepção de EF que se verifica na Base se aproxima de uma perspectiva sociológica/fenomenológica, na qual se valoriza a subjetividade humana e o indivíduo, refletindo no esvaziamento do conteúdo de ensino para os filhos da classe trabalhadora que estudam na Escola Pública, tal perspectiva secundariza a ação do professor e, desse modo, converge com as políticas educacionais neoliberais e pós-modernas orientadas pelos organismos internacionais.

O entendimento da EF a partir da perspectiva cultural vem ganhando espaço no campo escolar sendo predominante nas elaborações curriculares em diferentes estados e cidades brasileiras como Pernambuco, São Paulo, Itabuna (Bahia). Sobre esse aspecto, Pessoa (2018) verificou unanimidade em posicionamentos de especialistas da área de EF com relação ao entendimento sobre a importância da BNCC para a consolidação dessa perspectiva no que se refere à organização do trabalho pedagógico de EF na educação básica.

No referido estudo, representantes da EF consideraram haver uma incorporação de uma perspectiva cultural dessa disciplina na Base. Assim, mesmo com os limites e contradições expressos ao longo da construção do documento, foi ressaltado um avanço por meio da incorporação dos termos como práticas corporais e cultura corporal de movimento.

Visualizamos que o uso dos referidos termos apontam para um esvaziamento da Base em relação à questão epistemológica do objeto de estudo dessa disciplina, uma vez que não

apresenta nenhuma fundamentação teórica, não expressando o debate histórico da EF em torno da construção desse objeto.

Em nossa perspectiva, a EF na escola deve selecionar os conteúdos a partir de uma organização coerente com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para tanto, é preciso conhecer os determinantes do ensino desses conteúdos. Outro aspecto importante é a realidade material da escola, pois a apropriação do conteúdo nessa disciplina requer instrumentos teóricos e práticos. É preciso, portanto, promover o ensino necessário à apreensão do desenvolvimento das atividades corporais e à explicitação dos seus significados objetivos (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

CAPÍTULO 3

3. IMPLICAÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA EDUCAÇÃO FÍSICA: o que dizem os educadores?

No capítulo anterior a discussão girou em torno do trabalho pedagógico da EF escolar com vistas às reflexões sobre função social da Educação e da EF, tendo em vista a importância da intencionalidade acerca do indivíduo que se pretende formar. Nesse sentido, questionamos elementos referentes aos pressupostos da Base para os AFEF e da EF, destacando o esvaziamento da produção teórica da EF, bem como a supremacia das competências e habilidades em detrimento dos conteúdos de ensino dessa disciplina.

Neste capítulo apresentamos as análises desenvolvidas em torno das respostas oriundas da entrevista semiestruturada realizada com os professores de EF dos AFEF de diferentes escolas municipais de Feira de Santana. Optamos por esse tipo de entrevista pelo fato desta permitir que os participantes direcionem suas respostas conforme lhes parecer melhor, propiciando abordagens amplas às questões. Para Meksenas (2002) apesar de seguir um roteiro previamente elaborado e com subtemas de interesse do pesquisador, a entrevista semiestruturada garante aos participantes uma livre manifestação de pensamento e de opinião. As transcrições das entrevistas foram enviadas aos participantes para validação e possíveis acréscimos, se assim desejassem. Todos deram retorno positivo, não havendo acréscimos ou reconsiderações.

A pesquisa contou com a participação de 5 pessoas, sendo 3 professores e 2 professoras. Justificamos a quantidade de participantes pela dificuldade em encontrar mais profissionais que atuassem no município e com o segmento de ensino proposto e que aceitassem participar. Utilizamos como metodologia de estudo dos dados a análise de conteúdo, que pressupõe uma sistematização objetiva para as análises das respostas às perguntas (BARDIN, 2010) da entrevista realizada (APÊNDICE 1).

Quatro dos participantes se formaram em universidades públicas estaduais e um em faculdade particular. Com exceção de uma, os demais entrevistados exercem outras atividades profissionais e/ou de estudos além das horas aulas com a EF. Além disso, três professores atuam com outra disciplina para complementação de carga horária.

As análises estão divididas em dois grandes blocos nos quais o primeiro versa sobre a concepção dos professores acerca da função da EF, seus conteúdos, bem como o uso de abordagens pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O segundo traz

reflexões acerca da definição da BNCC, suas influências, vantagens e desvantagens no trabalho dos professores a fim de verificar se o documento tem contribuído para a área e suas ações pedagógicas.

Antes de iniciarmos as reflexões, retomamos as questões tratadas nos capítulos anteriores para destacar dois elementos fundamentais. O primeiro diz respeito ao projeto hegemônico de educação no país, cujo direcionamento é a atribuição da lógica de mercado ao sistema educacional, entendendo os estudantes como sujeitos a serem adaptados às necessidades de perpetuação do *status quo* capitalista. Nessa direção, a BNCC advoga como política fundamental, o que é possível perceber por meio de tamanhos esforços dos reformadores empresariais para sua implementação, com sua disseminação tanto nas formações das secretarias de educação, nas escolas, com distribuição materiais didáticos, quanto nas redes sociais e plataformas online de ensino.

Paralelo a esse contexto de domínio organizado do empresariado brasileiro, a construção curricular da EF na BNCC revelou uma disputa da área no que tange aos conteúdos e conceitos previstos no documento, buscando avançar nas discussões afetas ao papel dessa disciplina na formação dos estudantes, filhos e filhas da classe trabalhadora.

A abertura de um suposto campo crítico para a definição dos conceitos e conteúdos da EF na Base parece ter partido da intenção em diminuir a resistência da área à implementação dessa política, já que, como foi possível observar no documento, os conteúdos propostos não são o principal objetivo, pois a centralidade está nas habilidades previstas de forma codificada e obrigatória, segundo a qual a lógica da meritocracia nas escolas tem sido incentivada pelos reformadores em atendimento às avaliações em larga escala (FREITAS, 2018).

Isso ficou bem mais evidente a partir da terceira versão, por um lado, porque o movimento que culminou com o golpe na figura do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, objetivava a destruição de todo o arcabouço institucional do estado democrático de direito e das expressões de luta da classe trabalhadora, previsto no rebaixamento da sua formação escolar. Por outro, principalmente por causa do processo de aceleração no qual o MEC (lembramos que, como mencionamos no capítulo anterior, os componentes foram modificados quase em sua totalidade) exigiu que a disciplina definisse uma base mais enxuta, retirando a preocupação com um documento adequado do ponto de vista conceitual, desrespeitando assim o percurso histórico de amadurecimento da área.

Essa urgência resultou em uma produção que não expressa a construção teórica da EF, refletindo uma fragilidade epistemológica, sobretudo no que diz respeito à função, aos conteúdos e às práticas pedagógicas dessa disciplina. Como demonstrado no capítulo anterior,

há um ecletismo na Base para se referir ao objeto de estudo da EF: *práticas corporais e cultura corporal de movimento*. Entretanto, cada termo expressa uma concepção e um trato pedagógico diferente no fazer pedagógico que pode ser traduzido em diferentes abordagens¹¹ da EF. Um documento que se diz norteador em âmbito nacional teria que expressar esse conhecimento, tendo em vista a influência que ele visa nas ações dos professores.

Assim, no tópico a seguir discutiremos aspectos a respeito da função da EF na escola, seus conteúdos, possíveis abordagens usadas pelos professores, buscando relacionar suas reflexões com as discussões desenvolvidas acerca do tema, a fim de identificar as implicações da Base no processo pedagógico da EF.

3.1 OS CONTEÚDOS DE ENSINO E A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A discussão a respeito da função e dos conteúdos da EF se tornou ainda mais calorosa após a ascensão da Base, pois apesar de muitos aderirem ao que está posto, outros profissionais da área questionam o objeto de estudo e as propostas pedagógicas previstas no documento. A fim de identificar a questão do objeto de estudo da EF na BNCC e na concepção dos professores é importante salientar que ao longo das últimas décadas há uma construção entre alguns professores, estudantes e pesquisadores do campo crítico da área expressa na compreensão da EF em uma perspectiva ligada à *cultura* como elemento central e orientador de sua práxis.

Em contrapartida ao viés do biologicismo, o entendimento desta perspectiva cultural vem ganhando espaço e tem sido predominante nas elaborações de currículos nos estados brasileiros. A ideia da incorporação de uma perspectiva cultural pela BNCC é considerada um avanço, justificando-se pelo uso de termos como cultura corporal de movimento e práticas corporais (PESSOA, 2018). Entretanto, como já mencionamos, há uma confusão no uso dos termos, pois ora utiliza-se cultura corporal de movimento ora práticas corporais para definir o que é o objeto de estudo e ensino da EF na escola.

Dentre os participantes foi possível encontrar divergências, uma vez que apareceram duas categorias: cultura corporal e cultura corporal de movimento para definir o objeto da EF quando perguntado acerca da função dessa disciplina na escola. Vejamos a seguir como os

¹¹ Ver DARIDO, S. C. As principais tendências pedagógicas da educação física escolar a partir da década de 80. Motricidade Online. 1997.

participantes concebem essa disciplina, bem como as abordagens que norteiam suas práticas pedagógicas.

Eu vejo a Educação Física como um componente curricular obrigatório da educação básica que através da ***cultura corporal***, é... visa e pode possibilitar aos estudantes maiores conhecimentos acerca da ***cultura corporal*** como um todo, assim como conhecimento de diversos conteúdos que são as unidades temáticas que são a ginástica, a dança, a luta os esportes de combate, o jogo, os esportes de aventura, as práticas corporais de aventura etc.
[...] A (abordagem) que eu me identifico mais é a **crítico-superadora** (P1, grifos nossos).

Na fala acima inferimos que apesar de reconhecer a cultura corporal (termo que não aparece dessa forma na BNCC de EF), há uma possível interferência do documento na expressão do participante, pois a divisão por unidades temáticas é uma proposta dessa política. Isso pode indicar também uma maior influência desse documento se comparado aos PCN'S.

Já o participante P2 converge com a Base quando traz o termo *cultura corporal de movimento*, mas diverge em sua própria fala ao se referir à questão da abordagem utilizada em suas aulas:

A função da EF na escola, ela é bem específica. A gente tem como objeto de estudo a ***cultura corporal do movimento***, né, e através da EF que a gente vai aproximar os alunos de fato dessa cultura corporal do movimento, né, aumentar o repertório deles de conhecimento, tá, como corpo atuante seja nas tematizações: lutas, danças, ginásticas, brincadeiras e jogos...e aí aproximá-los da sua cultura.
Eu costumo dizer que eu não uso uma específica, eu faço uma mesclagem, né, é...de acordo com as principais potencialidades que elas trazem. Tem aulas que eu vou usar mais a **desenvolvimentista**, tem aulas que eu vou usar a **crítico-superadora**...isso vai depender muito do meu objetivo de aula para aquele momento (P2, grifos nossos).

Observa-se que o termo *cultura corporal de movimento* é utilizado pelo entrevistado enquanto um termo comum a todas as abordagens da EF, demonstrando em sua fala, aspectos que indicam uma visão instrumentalista e redução da disciplina a procedimento de ensino. Ao longo do tempo, a área vem consolidando a superação de paradigmas a partir das produções teóricas e da efetivação de novas formas de abordagem na escola. Dentro desse universo de novas abordagens surge o termo *cultura corporal de movimento*, uma das concepções de ensino, a qual tem sido divulgada na EF por meio dos estudos do professor Elenor Kunz (1991).

O referido autor traz questionamentos a respeito da concepção mecanicista de corpo e de movimento, a qual separa o corpo do mundo. Em suas problematizações, ele busca fundamentos na concepção fenomenológica de corpo e de movimento, ou seja, na ideia de *mundo vivido* que significa considerar o ser humano enquanto inseparável do mundo em que vive. Dessa forma, no ensino do que ele chama de cultura corporal de movimento, existe a ênfase nos processos de ensino e aprendizagem de movimentos, sendo o corpo entendido a partir do ponto de vista fenomenológico.

Como destacado pelo participante, não há um aprofundamento nas abordagens pedagógicas da EF.

Embora como eu falei, eu não me aprofunde nas concepções pedagógicas, até porque eu sei que cada uma tem suas especificidades né cada uma tem... quando a gente aprofunda bem nela a gente consegue entender que cada uma tem uma especificidade e mesmo assim né, eu consigo pegar o que eu acredito que o mais importante para minha aula e uso ela da melhor forma, então eu não levo uma ou duas ou três, não! o que eu vejo que é interessante, muita das vezes até faço aí uma mistura (P2).

Mesmo reconhecendo que as abordagens apresentam diferentes especificidades, o participante considera que cada uma delas pode servir para um momento específico nas aulas, levando ao entendimento de que quando a aula é “prática,” está usando uma abordagem e num momento “teórico,” está usando outra. Entendemos que esse ecletismo não estabelece uma unidade no processo pedagógico, pois cada abordagem possui seus métodos e procedimentos, assim como, implícita ou explicitamente, projeta um determinado projeto histórico de sociedade com o desenvolvimento das suas atividades educativas.

Por reconhecermos que as abordagens fazem parte de diferentes teorias: não-críticas, críticas, crítico-reprodutivistas, pós-críticas, entre outras, acreditamos ser necessário conhecê-las para assim estabelecer uma sequência lógica, sistemática e concatenada com as distintas teorias, proporcionando coerência teórico-prática no desenvolvimento do planejamento de ensino.

A participante P5 também afirmou dialogar com mais de uma abordagem da EF em suas práticas pedagógicas.

Eu entendo que a gente tem essa possibilidade de ampliar o repertório cultural do estudante. Fazer com ele tenha acesso a todo esse arcabouço da **cultura corporal** que foi construído pela humanidade, mas como complemento não, como um dos elementos para a formação humana deles. Então a nossa função dentro da EF é essa formação humana que acontece dentro dessa troca de experiências, dessa possibilidade que a gente oferece e desenvolve na escola e esse pensar sobre que foi tudo construído, pensar esse

cidadão que está na escola, mas que se envolve com a sociedade nesse ambiente todo da **cultura corporal**.

Eu dialogo com algumas tendências ou abordagens da EF (crítico-superadora, crítico emancipatória e com o currículo cultural de EF). Eu saí da Universidade com mais aproximação com a **crítico-superadora e crítico emancipatória** e durante a atuação na escola fui me aproximando do **currículo cultural da EF** que faz parte de estudos mais recentes, tem o pessoal da USP que tem um grupo de pesquisa e também vem desses movimentos mais recentes que toda educação passa sobre os estudos de identidade, de multiculturalismo. Então, é algo que vem depois da faculdade. Na hora de pensar a organização do trabalho pedagógico, do planejamento, na hora de pensar qual o meu objetivo com essa disciplina para a formação do estudante eu tomo como referência essas três abordagens (P5, grifos nossos).

Não temos nesse trabalho a intenção de tendenciar a respeito de uma abordagem a qual o professor deva seguir. Ocorre que, numa perspectiva da BNCC, há o problema da unidade teórico-metodológica em relação à abordagem utilizada, tendo em vista as fragilidades conceituais e epistemológicas destacadas ao longo desse texto. O ecletismo favorece a implementação da Base na medida em que não questiona o objeto da EF e sua finalidade e, em última instância, secundariza o conhecimento mais elaborado.

Respeitamos a perspectiva do professor que trabalhe com qualquer uma das abordagens da EF, mas que estabeleça em suas ações pedagógicas a noção de unidade da abordagem utilizada para que não recaia numa ótica pluralista. Isso porque as abordagens, por trazerem perspectivas filosóficas, portanto, epistemológicas distintas, têm compreensões em relação à realidade também distintas pois, mesmo quando o indivíduo não reconhece, o desenvolvimento do pensamento filosófico se dá a partir das relações sociais, do modo como organizamos nossa existência e nossas ações, isso inclui também o contexto em que realizamos nossas atividades educativas.

O pensamento filosófico se desenvolve na medida em que passamos a ocupá-lo no sentido de interpretar os fatos, os fenômenos, as coisas que ocorrem ao seu redor. Se antes existiam as narrativas míticas, por exemplo, como explicação para a realidade, isso demonstra justamente a preocupação que o ser humano sempre teve de explicar essa realidade. À medida que ocorre o desenvolvimento das relações sociais, a transformação dessas relações sociais, dos instrumentos que estão à disposição nessas relações e o mundo vai se modificando, há também uma modificação no próprio pensamento do ser humano. Ou seja, ao mesmo tempo em que transforma a natureza, o indivíduo também transforma a si mesmo. Por isso, como aponta Leontiev (2004), os seres humanos são os únicos capazes de agir; sua atividade é orientada por intencionalidades.

Assim, o pensamento vai se desenvolvendo e juntamente com esse desenvolvimento há ampliação das ideologias e o conjunto de explicações a respeito dessa realidade. Portanto, o projeto histórico de sociedade está presente nas abordagens, independente de qual seja, mesmo que o professor não tenha consciência disso

Para a participante P3,

A função da EF é trabalhar os elementos da **cultura corporal**, mas vinculado com a **construção histórico social** a qual ele foi submetido. Então eu acho que a gente deve abordar sim os **conhecimentos científicos os mais elaborados** e oferecer aos meninos, essa construção, essa dialética entre como foi construído por que foi construído, a que teve de serventia, quais as modificações que o conteúdo passou. Eu vou assim, por essa linha, a função da EF para mim, é contribuir para que os meninos possam saber dessa historicidade dos conteúdos.

Uso a teoria pedagógica histórico-crítica, a **abordagem crítico-superadora** (P3, grifos nossos).

Uma outra concepção de ensino, observada nas falas advém do termo *cultura corporal*, que aparece nas respostas dos participantes P1, P3 e P5. Cultura corporal é o termo usado pela abordagem crítico-superadora da EF para designar o objeto de estudo dessa disciplina. Sob os fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, busca-se um ensino que permita o resgate histórico dos fenômenos da cultura corporal, contextualizando e problematizando a sua realidade ao relacionar com a atualidade e contestar o senso comum, a fim da superação de uma realidade que desfavorece a classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a EF escolar deve aproximar os indivíduos do saber sistematizado e permitir a apropriação de novos instrumentos culturais por meio dos quais se torna possível atribuir um novo significado aos jogos, esportes, danças, lutas, atividades de aventura e outros.

Destacamos na fala da participante 3 elementos que coadunam com o entendimento da cultura corporal enquanto objeto da EF, tendo em vista que a abordagem crítico-superadora apresenta a importância dos conhecimentos científicos e da sua noção de historicidade. Saviani (2016) e Duarte (2013) ressaltam esses aspectos enquanto fundamentais para se atingir a função social da educação. O papel da escola, segundo Saviani (2008, p. 14), consiste na socialização do saber sistematizado.” Logo, seu objetivo é possibilitar a apropriação do conhecimento acumulado e construído historicamente pela humanidade.

No caso da EF em específico, o Coletivo de Autores (2012)¹² considera tais aspectos como essenciais para a superar a fragmentação no ensino dessa disciplina, atribuindo a ela o

¹² Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física. Em respeito ao trabalho coletivo, uma das autoras, Carmen Lúcia Soares, optou pela referência “Coletivo de Autores.”

objetivo de contribuir para o desenvolvimento integral na formação dos indivíduos ao superar o ensino pautado apenas em aspectos procedimentais.

Conforme o participante P4, a função da EF é

Formar cidadãos críticos capazes de ter uma análise mínima crítica voltada à **saúde corporal** e as outras dimensões da EF, no âmbito social.

Se eu abordo alguma, eu tô abordando sem saber porque basicamente eu escolho o assunto, dentro da BNCC e vou seguindo o que é previsto nela de acordo com o livro¹³ (P4, grifo nosso).

A referência ao termo saúde corporal parece estar em acordo com a Base quando ela destaca os três elementos considerados fundamentais comuns às práticas corporais e vincula a *produção cultural* “com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017, 213). Ao destacar a saúde corporal, o participante parece remeter a função da EF especificamente a aspectos corporais e motores, o que para Sousa e Vago (1999) influenciou a obtenção de um menor prestígio da área em relação às outras, já que a alusão aos termos práticas corporais vinculado ao exercício físico pode fragmentar a função dessa disciplina na escola.

Como observado, o participante direciona sua prática pedagógica de acordo com a BNCC, seguindo orientações de um livro cujo embasamento é o próprio documento e afirma não estar usando nenhuma abordagem de forma consciente. Entretanto, mesmo que inconsciente, todo professor atua a partir de determinadas concepções filosóficas e epistemológicas. Logo, na medida em que usa a Base como referência principal de suas aulas tentando seguir suas propostas, o mesmo está adotando determinada concepção de EF.

Fica evidente no relato acima a despreensão em definir o objeto de estudo da EF e a ausência de uma abordagem de forma intencional. Convergimos com o Coletivo de Autores (2012) quando afirma que todo educador deve ter definido o seu projeto político pedagógico, visando uma intervenção em determinada direção. Essa definição orienta a relação com os alunos, o conteúdo a ser ensinado e o trato científico e metodológico. Embora tais definições sejam essenciais para o processo pedagógico, muitos professores estão aquém dessas reflexões, seja no processo de formação ou de atuação devido a diferentes fatores.

Analisando dialeticamente a fim de interpretar a realidade de forma dinâmica e totalizante, no caso do entrevistado em questão podemos elencar análises de acordo com suas respostas a algumas perguntas para obtermos elementos que contribuem para uma busca mais prática e “menos trabalhosa” de planejar suas aulas. Podemos sugerir que sua concepção de

¹³ BERTON, D. Manual do professor para a Educação Física / Diego Berton e Roselise Stallivieri. – Curitiba, PR : Terra Sul Editora, 2018. 240 p.

EF pode ser fruto de elementos vinculados à sua trajetória. Apesar de ter se formado em 2007, atua na educação básica há um ano por "questão financeira" (P4), pois exerce há anos outra atividade profissional durante 40 horas semanais, o que lhe confere pouca experiência no âmbito educacional. Além disso, atua com a disciplina de artes para complementar carga horária, mantém uma rotina de estudos para concursos, além de responsabilidades familiares.

Percebe-se que em seu percurso após a graduação não houve oportunidades de estudos e aprofundamento no que tange ao ensino da EF tampouco agora no período de atuação em sala de aula. Para o professor que mantém uma demanda sobrecarregada de atividades sem dispor de tempo para estudos e planejamento de suas aulas, a opção mais viável tem sido as propostas da BNCC. Nesse contexto, como demonstrou o referido professor, o documento se insere como principal meio para ele saber “o que e como ensinar.”

Observamos aqui um caso típico de como a precarização do trabalho, sob o modelo neoliberal, compromete a atuação do profissional, no caso aqui, do professor. Premido pela necessidade de manutenção da sua existência, ele é levado a desenvolver parcialmente sua função social, já que é notório o quanto a sua forma de vida precariza a condição do “ser professor”, sua atividade, que poderia ser plena de sentidos e significados emancipatórios, assume característica pragmática e utilitária.

Essa situação de precarização do trabalho em larga medida explica o porquê dos professores não se aproximarem do documento de forma crítica, buscando no mesmo aplicações/sugestões para o desenvolvimento das suas aulas, trazendo uma falsa noção de consenso. No entanto, ao colocar em prática as propostas da Base para a EF muitos se deparam com barreiras tanto sociais quanto estruturais, já que muitas proposições, da forma em que estão postas, divergem da realidade das escolas e do público em questão. Esse assunto será melhor abordado no segundo bloco da análise quando falarmos das contribuições e limites da BNCC.

De acordo com uma das entrevistadas, é necessário que os professores se aproximem da Base. Segundo ela, “a gente tem que se apropriar e dizer assim: com isso aqui eu concordo, com isso aqui eu não concordo, ah, essa proposta aqui é inviável na minha escola, mas isso aqui até poderia ser” (P5).

Concordamos com a participante sobre a importância de conhecer a Base para uma análise crítica, entretanto, não se pode deixar essa tarefa somente a cargo do professor de forma individualizada, tendo em vista suas condições concretas de trabalho. Como ressaltado pela entrevistada, “precisa de formação para a gente se debruçar sobre o documento” (P5). Ou seja, de uma organização em nível coletivo por meio de formações.

Conhecer esse documento é de suma importância, tanto para um entendimento mais geral em relação a sua política quanto para analisar as propostas para a disciplina em questão e a distribuição dos conteúdos nos diferentes níveis de ensino. Todos os participantes consideram como conteúdos da EF os esportes, as danças, os jogos e brincadeiras, as lutas, as ginásticas e as atividades de aventuras, trazendo esses elementos como temas e/ou grandes eixos dos quais emergem subtemas.

Vale ressaltar as considerações das participantes P3 e P5 a respeito das práticas corporais de aventura enquanto um tema que atravessa outros, como por exemplo, os esportes.

Práticas corporais de aventura eu não considero como um conteúdo, um elemento assim, não que eu não trabalhe, mas com esse mesmo rigor, essa mesma cientificidade que os outros cinco, é como se ele fosse um tema que estivesse dentro dos outros elementos da cultura corporal, como esporte, por exemplo. Assim como consideram também a capoeira, por exemplo, né? É...o currículo do Estado tem a capoeira de forma separada, não coloca capoeira como dentro do conteúdo luta.

A participante P5 destaca:

Há muitos anos, antes da BNCC eu já trabalhava com esses cinco grandes eixos da EF: brincadeiras e jogos, esporte, ginásticas, lutas e dança. E aí pincelava com essas práticas corporais de aventura, dentro de conteúdos de esporte, dentro de jogos e brincadeiras, fazia muito caça ao tesouro e me envolvia com outras atividades que pincelava nesse entendimento das práticas corporais de aventura. Estão presentes nesses cinco grandes eixos. Quando vem a BNCC, eu já começo a dialogar com essa organização desses seis grandes eixos, além dos cinco que citei, acrescenta-se as práticas corporais de aventura mais notadamente.

De acordo com as professoras em questão, as práticas corporais de aventura são elementos já presentes nos esportes, nos jogos e brincadeiras, podendo ser trabalhados de forma transversal a esses temas. Apesar de já existirem desde muito antes, as práticas corporais de aventura começam a se popularizar a partir dos anos 90, devido a sua exposição midiática nesse período. Esse fato confirma que esse conteúdo é contemporâneo e relevante, além disso as PCA podem ser consideradas enquanto elementos da cultura corporal, devendo ser ensinadas entre os conteúdos da EF escolar.

Observa-se na fala da participante P5 que a inserção das PCA enquanto um tema da EF foi inserido em suas aulas depois da BNCC, aumentando de cinco para seis assim o número do que ela chamou de grandes eixos da EF. A respectiva entrevistada destaca também a questão da relevância social do conteúdo,

[...] eu trabalhava (antes da BNCC) com esses cinco grandes eixos e aí dentro desses grandes eixos, eu escolhia os conteúdos levando em consideração alguns elementos apresentados por essas abordagens, por exemplo, a **relevância social** desse conteúdo na comunidade que estava presente, fazia essa sondagem com os estudantes também, o que ficava mais próximo para eles, o que era comum deles, além de pensar nessa ampliação do repertório cultural (P5).

O Coletivo de Autores (2012) traz a relevância social como um dos parâmetros para a escolha dos conteúdos, pois além de ser ensinado, é preciso que o conteúdo tenha significação humana e social. A partir dessa perspectiva é possível observar que muitas propostas da Base fogem do critério mencionado, pois muitos além de não convergirem com a realidade estrutural das escolas, não refletem necessidades de cunho social se levadas em questão as diferenças regionais, as quais interferem no processo pedagógico. Acerca desse e de outros aspectos relacionados à BNCC de EF, discutiremos mais adiante.

Como podemos notar, nos discursos dos professores sobre a função da EF apresentam-se duas categorias principais - *cultura corporal e cultura corporal de movimento* - que nos permite dialogar a respeito dos fundamentos epistemológicos da disciplina em questão. Esse ecletismo sobre a concepção de EF revelado nas falas se deve ao fato de que em seu percurso histórico a EF transitou por diferentes perspectivas, desde as mais reacionárias às mais críticas, revelando diferentes perspectivas de trabalho pedagógico.

Ao longo de muito tempo, a justificativa da presença da EF no ensino foi vinculada à formação do homem integral, que ocorreria por meio do exercício físico e da disciplina do corpo. Entretanto, questões referentes à dicotomia estabelecida entre corpo e mente, dentro de um contexto sociocultural, passaram a ser abordadas, fazendo com que o objeto de estudo deste componente curricular passasse a ser questionado e, conseqüentemente, sofreu variações com relação ao sentido, significado e seu papel no ambiente escolar.

As maneiras de trabalhar essa disciplina na escola foram influenciadas por alguns “momentos” em diferentes períodos históricos, situados em contextos atrelados a determinações e tensões sociais próprias da conjuntura nacional. Tomando o Estado Novo como ponto de partida, um dos traços marcantes foi a intensificação da produtividade a fim de ampliar o desenvolvimento industrial no país. Para tanto, era necessário um tipo de trabalhador que estivesse fisicamente preparado e com vigor para atender às demandas do processo de ascensão da indústria. Com isso, a expectativa era um corpo produtivo e à EF ficou a incumbência de adestrar fisicamente o trabalhador a fim de capacitá-lo para o trabalho (CASTELLANI FILHO, 1993).

A expansão de uma política de saúde com forte viés higienista em consonância com a educação escolar implementada nessa época deu à EF a função de recuperar capacidades fisiológicas para o trabalho, fazendo com que essa disciplina adotasse um caráter disciplinador. Assim, o exercício físico passou a ser um conteúdo fortemente enaltecido como elemento educacional (SOUZA JÚNIOR, 1999).

Com o esgotamento da necessidade de corpos produtivos e alienados - peça fundamental para o avanço do projeto capitalista nacional - a partir dos anos 1980, tem-se alterações com relação às concepções, objetivos e caráter da EF escolar. Castellani Filho (1993), ilustra essa transição como um deslocamento das atenções sobre o corpo produtivo para, dentro da mesma lógica capitalista, o de consumo, evidenciando assim, os modelos de corpos mercador e mercadoria¹⁴.

A esse respeito, em seu livro “Educação Física cuida do corpo [...] e mente” Medina (1986) já questionava o paradigma da aptidão física atrelado a uma drástica redução do entendimento sobre o corpo que se expressava na dicotomia corpo/mente e na ênfase biológica em detrimento do ser social, sendo essa a justificativa da inserção da disciplina nos espaços escolares. Para esse autor, a EF à época precisava penetrar na realidade do ser humano, de maneira concreta por meio da reflexão crítica e da ação.

A busca por mudanças no entendimento e na prática pedagógica dessa disciplina também passou pela reformulação do seu tratamento na esfera legal a partir da nova LDB nº 9394, que considerou um ensino que desenvolvesse o indivíduo de forma integral. O Coletivo de (2012) ressalta que tal reformulação amplia a importância da EF, não somente no que tange ao aprendizado motor, mas também, no saber por que fazer e como relacionar-se com e nesse saber. Dessa forma, o ensino dessa disciplina “deve favorecer o desenvolvimento da ética, da cidadania e da autonomia” (COLETIVO DE AUTORES, 2012). (Colocar a pág.).

Nos debruçamos nos elementos acima por entendermos ser necessário que a disciplina, ao analisar a si mesma, não se isole do todo, mas que busque fazer sua relação com os determinantes sociopolíticos por meio da contextualização dos movimentos políticos e pedagógicos que engendram a no âmbito escolar. Isso porque muitas vezes o ensino da EF fica fragmentado, sem levar em consideração questões relacionadas a uma formação mais ampla que considere os educandos e educandas enquanto sujeitos sociais. Cabe relativizar, no entanto, a perspectiva de que essa prática é anterior à Base, uma vez que historicamente o

¹⁴ Corpos que ao mesmo tempo que se mercantilizam como porta vozes da indústria da cultura corporal, assumindo o papel de seu camelo, vendendo – por meio do argumento da atividade física enquanto elemento da saúde – ‘Taffinan-e’, ‘Vitassay’, ‘Gatorade’, ‘Topper’, ‘Rainha’, ‘Penalty’, ‘Adidas’...- revestem-se da condição de mercadoria, retificando-se (CASTELLANI FILHO, 1993, p. 121).

trabalho com EF tem sido voltado para aspectos físicos. Porém, é possível perceber que a BNCC fortalece tal concepção nessa disciplina.

3.2 CONTRIBUIÇÕES, LIMITES E CONTRADIÇÕES DA BNCC DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse tópico abordamos reflexões a respeito da construção da Base de EF, identificando suas contribuições e limites para a área sob a ótica dos participantes. Tendo em vista todo o movimento realizado para a implementação da BNCC, buscamos entender quais as implicações políticas e pedagógicas advindas de uma Base Nacional nas ações pedagógicas daqueles que estão imersos na realidade da escola pública brasileira, mais especificamente no município de Feira de Santana - Bahia.

Partimos dessa problemática para explorar alguns argumentos e reflexões dos professores no que tange à EF na BNCC. Muitos professores questionam a forma de participação na elaboração do documento. Como destaca um dos participantes:

Eu acho que na confecção dele (do documento) poderia ter sido utilizado mais professores, né? que eu vejo que tem alguns professores, tem professor de EF lá, ok, mas é meio que de lugares mais influentes. Poderia sim, ter de mais regiões, poderia algo mais a nível nacional, ter, mais pessoas fazendo parte e dando ideias para a confecção desse documento. (P2).

Esse destaque traz à tona a questão democrática do documento, pois, como afirma o participante, os professores que participaram da confecção são de lugares “mais influentes”, ou seja, de determinadas regiões do país. Ao longo do estudo, inquietações como essa se mostraram dignas de maior atenção. Albuquerque e Colaboradores (2021) enfatizam que desde a concepção, reflexão, sistematização e implementação da Base dos AFEF a participação dos principais atores da educação no Brasil, dos professores, das comunidades escolares, dos grupos de pesquisas e suas representações foi negligenciada.

No tocante aos movimentos da EF na BNCC, entendemos que apesar dos documentos oficiais (CF 88, LDB/96, PNE) trazerem a necessidade de uma Base Nacional Curricular, estes não propõem a forma e o conteúdo a serem seguidos, logo, em meio às diversas possibilidades de se construir uma Base nacional para a educação básica nos referimos à maneira como se deu o processo de construção do documento.

A esse respeito, Freitas (2018), ressalta que o movimento de reforma da educação, o qual isola a escola de seus vínculos sociais, ao ser adotado no centro, se difunde em todos os

níveis dos sistemas de ensino, até chegar na escola, no professor e no estudante; e por assim dizer, se caracteriza como um movimento de cima para baixo. Isso porque não permite a construção de acordos a partir de diagnósticos locais que incluam processos de participação dos atores da escola e que permitam a apropriação dos resultados das avaliações pela comunidade escolar.

Pessoa (2018) aponta que ao menos nas duas primeiras versões do documento houve um formato mais democrático, tendo mais 12 milhões de acessos que não se configuraram necessariamente em contribuições, pois ficaram restritas às colaborações em relação aos objetivos de aprendizagem. No entanto, muitas “contribuições” não foram atendidas ou até mesmo suprimidas na terceira versão. Um exemplo disso foi mudança com relação ao convite da BNCC acerca do combate ao preconceito, ao tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, vinculando as discussões ao comprometimento com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde coletiva (NEIRA; SOUZA JUNIOR, 2016).

Na terceira versão do documento os temas supracitados foram suprimidos, revelando uma mudança expressiva, realizada em um momento em que 12 dos 13 especialistas já não faziam mais parte da equipe que redigiu as propostas. Coadunando com o questionamento do participante P2, Conforme Pessoa (2018), diversos professores capacitados, das mais variadas vertentes epistemológicas não tiveram a possibilidade de desenvolver suas contribuições ao documento, o que, dentre outras questões, põe em dúvida a construção democrática no documento. A aparente autonomia concedida pelo MEC nos processos de consulta pública e a escolha dos especialistas em EF parece ter visado a garantia do consenso da área com a política geral da BNCC.

A Base enquanto expressão de um movimento hegemônico se articula na direção de construir a hegemonia dos interesses dos reformadores da educação (FREITAS, 2018) e possui objetivos que direcionam a determinadas ações a fim de perpetuar o *status quo* por meio da ideia de consenso. Como destacou Gramsci (2002), o lugar da hegemonia e consenso é a sociedade política e a sociedade civil constituída pelos organismos que criam e difundem as ideologias. De acordo com esse autor, quando o assunto é manutenção da hegemonia, a concessão é uma importante ferramenta para diminuir resistências às novas medidas. A BNCC está inserida nesse lugar de garantia dessa manutenção, pois é um instrumento que se coloca como referência para a educação nacional.

Ainda sobre o processo de construção da Base, a maioria dos participantes relatou não ter feito parte de discussões à época acerca do documento, seja nas escolas ou no período de

formação. O participante P1 considera essa questão um problema, pois muitos professores recém-formados adentraram às escolas sem ter conhecimento da Base, apenas sendo induzidos a pô-la em prática.

“[...] na universidade mesmo em momento algum o professor chegou para tratar da BNCC, de maneira mais incisiva, sabe? Vamos estudar esse documento aqui! para discordar ou para apoiar, o que for [...]” (P1).

Mesmo com toda a efervescência durante o período de formulação do documento, muitos professores e estudantes não se apropriaram das discussões. Atualmente, com a BNCC já em vigor, a participante P3 destaca não ter havido nenhuma reunião com os agentes educadores para discutir acerca das proposições na instituição em que trabalha.

“Na escola não. Tivemos no município, mas muito superficialmente, em 2017, quando começaram as formações. Mas conhecimento mesmo da BNCC foi através do estudo individual.” (P3).

Observa-se uma característica de passividade do âmbito escolar em relação às políticas públicas ao aderir discursos e propostas desenvolvidos sem a mínima participação daqueles que estarão diretamente envolvidos em sua efetivação.

Apesar da falta de uma maior aproximação com o documento em nível coletivo no âmbito escolar, todos os participantes demonstraram ter lido o que está proposto para a EF, justamente por se tratar de um artefato curricular que está imerso na escola e muitas estão empenhadas em tentar desenvolver suas propostas. Isso pode ser observado nas respostas dos participantes em relação à definição do documento:

Eu vejo que a BNCC foi muito importante nessa questão da construção, até do caderno de aprendizagem (do município de Feira e Santana) que veio posterior à BNCC, porém, eu percebo que é um pouco longe da realidade da Educação Básica do Nordeste, especificamente aqui do nosso local, entendeu? Eles trazem muitos conteúdos, às vezes muitos conhecimentos e até muitas abordagens que se distanciam um pouco da nossa formação e além da nossa formação também acaba se distanciando muito da formação e da cultura dos nossos estudantes (P1).

O entrevistado considera a BNCC como um documento importante na construção dos objetivos para a área, mas destaca o aspecto unilateral do documento ao mencionar o distanciamento com relação à realidade do município em questão. Esse é um dos problemas destacados neste trabalho quando trazemos reflexões acerca da maneira em que foi construída

a Base. Como já mencionamos, sem levar em consideração as diferentes realidades das escolas no território brasileiro, esse documento se configura como uma proposta construída fora das determinações da sala de aula concreta.

Para o participante P2,

Um documento que no meu ponto de vista eu acho ele muito válido porque eu não encaro como uma verdade absoluta, né? Eu uso ele, uso minhas experiências em sala de aula, inclusive as experiências dos alunos, para inclusive definição de currículo. A BNCC, ela é importante para sistematizar, eu não diria padronizar, mas pelo menos aproximar o que é trabalhado na escola porque se um aluno hoje sai do sexto ano do Clóvis (escola em que trabalha) e vai para outra escola, sem a BNCC eu acredito que ele iria sair do sexto ano iria para o 6º ano de outra escola municipal e a ver tudo diferente, caso não leve em consideração a BNCC, exemplo.

O destaque a respeito da sistematização dos conteúdos trazido no fragmento acima foi unânime entre todos os participantes. Todos consideram que a BNCC ajuda no sentido de organizar uma sequência do que ensinar em cada segmento de ensino. Conforme o referido participante, este aspecto é importante para que haja um diálogo entre os professores do município no que tange aos conteúdos. Assim, acrescenta:

Eu acho muito válido e dentro dessa perspectiva ele acaba padronizando dando um significado, né? O meu sexto ano vai ver a mesma coisa que o seu sexto ano. Caso contrário, o meu iria ver uma coisa e o seu, outra; e quando fosse para outra escola ele iria ver no sétimo, e aí acabou que não deu essa amplitude de conhecimentos. Então ele vai ver a mesma coisa, mesmo assunto. Isso é um problema, né, da nossa área porque os professores não levam o documento assim... Como eu falei, a BNCC não é um documento absoluto, você pode, você tem autonomia, mas uma sistematização iria nos ajudar a levar essa ampla cultura corporal do movimento para o aluno, de fato eles iriam vivenciar. O que não dá é o que a gente ainda vê hoje: o aluno que vê futsal no sexto, futsal no sétimo, futsal no oitavo, futsal no nono, bom... e as outras modalidades? e os jogos de matriz africana? e os jogos de matriz indígena? E aí, não vão ver? Então a BNCC entra nessa parte, de nos auxiliar a tentar uma sistematização, uma padronização (P2).

De fato, existe no âmbito da EF um debate acerca da definição dos seus conteúdos nos diferentes níveis de ensino. Por conta do seu percurso histórico e por não haver livros didáticos na mesma proporção que existe para as outras disciplinas, os professores, por vezes, se veem desorientados sobre o que ensinar ao longo do ano letivo, de forma sequencial. Mas não se pode esquecer que a obra “Metodologia do ensino da Educação Física” desde 1992 já vem tratando de aspectos fundamentais sobre a organização e distribuição de temas como dança, jogos e brincadeiras, ginástica, esporte ao longo das séries. Essa obra traz importantes questões teórico-metodológicas para auxiliar na ação pedagógica, possibilitando aos

professores e professoras as suas próprias reelaborações dos conhecimentos e de suas experiências cotidianas, a partir do domínio dos conhecimentos do seu objeto de estudo.

Outro aspecto relevante a ser analisado na fala é sobre a padronização do conteúdo no município, ou seja, todos os professores da rede ensinarem o que a BNCC propõe para cada nível de ensino. Porém, até mesmo dentro de um mesmo município encontramos realidades diferentes. No documento, a temática sugerida para o sexto ano é “jogo eletrônico.” Contudo, poucas ou nenhuma escola possui reais condições para que toda a rede efetue essa proposta como sugere a Base. Além disso, uma análise mais profícua permite observar que no aspecto social também foge à realidade dos alunos.

O participante P4 reforça esse argumento quando diz:

Ela (BNCC) explora, por exemplo, jogos eletrônicos com coisas que estão totalmente fora da realidade, pelo menos da escola que estou e acredito que da realidade de Feira de Santana (P4).

Por esse motivo, obviamente nem todos os professores irão conseguir trabalhar com jogos eletrônicos no sexto, partindo para outra alternativa de ensino com esse segmento, que pode ser, por exemplo, jogos e brincadeiras populares que estão mais próximas da realidade encontrada na escola e na comunidade.

O participante P1 destaca que as propostas da Base colocam a necessidade de estar sempre adaptando nas aulas.

[...] Se você for olhar hoje o que a BNCC propõe e a gente for fazer, 90% a gente tem que adaptar, entendeu? [...] Por exemplo, agora mesmo estou trabalhando esporte de rede, aí eu tô trazendo tênis, vôlei, mas eu não tenho uma quadra de vôlei, eu não tenho uma rede de tênis, não tenho uma rede de vôlei, e aí eu tenho que tá fazendo...entendeu? Às vezes o material não é adequado, como é que eu vou trabalhar o tênis sem que eu tenha raquete, tem que produzir raquete, fazer.

A participante P3 também fez considerações em relação aos conteúdos e a forma de ensino nessa disciplina

A BNCC trouxe um ponto maravilhoso que a gente não pode deixar de destacar: é essa visibilidade da obrigação da EF estar trabalhando com os elementos da cultura corporal e não apenas com esporte e trabalhar também essa questão de jogo não apenas como metodologia, como se tinha antigamente, o jogo como conteúdo mesmo. Então, essa, para mim, é a parte mais importante da BNCC: quebrar com essa recreatividade que a EF veio e a esportivização ao longo do tempo. Então, com o estabelecimento desses conteúdos, escolas públicas e particulares, nos anos iniciais e anos finais, os professores e gestores coordenadores conhecem qual é o objeto de estudo da EF, quais são os objetos e pode também cobrar o professor que trabalhe com ginástica, com luta e não apenas esporte e não apenas recreação pela recreação. Eu acho que a BNCC dá maior visibilidade à questão do professor que “rola a bola,” então, eu acho que antes da BNCC o rola bola era mais naturalizado, hoje não, hoje quem estuda e conhece sabe quais são os

elementos da cultura corporal que qualquer professor de EF precisa trabalhar, já que a BNCC é um documento normatizador, né?.

Apesar de o documento trazer essa maior visibilidade acerca dos elementos da cultura corporal a serem ensinados na escola, conforme já destacamos, o ecletismo ao se referir aos termos cultura corporal de movimento e práticas corporais demonstram a imprecisão conceitual. Assim, a Base não define um objeto de estudo para a disciplina, pois usa termos como se fossem sinônimos quando esses possuem diferenças substanciais entre os entendimentos acerca do objeto de estudo da EF.

A respeito dessa indefinição de uma concepção de EF e, conseqüentemente, de um objeto de estudo para a área, cabe ressaltar que esses aspectos já vem sendo expressos nos documentos oficiais. Os PCN 'S apresentava a EF a partir de um enfoque completamente eclético, pois ao fazer a discussão sobre a área oscilava entre termos como cultura corporal e cultura corporal de movimento. Já a BNCC além de não fazer uma discussão sobre a área, não apresentando clareza quanto à defesa histórica desse componente curricular na educação básica, também não expressa o debate acerca desta enquanto um campo de conhecimento de intervenção pedagógica.

No entendimento do participante P4, a Base

É o eixo norteador de todo profissional da área de licenciatura, eu acho que é um planejamento a nível nacional para que todos os alunos tenham um acompanhamento pelo menos básico, mas que alcance a todos, a nível nacional.

Conforme apresentado anteriormente, o alcance nacional às propostas da BNCC não é possível nem mesmo em um município. Isso porque quando o educador percebe a inviabilidade da proposta, a tendência é optar por outra alternativa mais contextualizada com todos os aspectos envolvidos. “[...] Nem todo professor vai querer ficar trabalhando de maneira adaptada por isso que muitos professores acabam negligenciando [...]” (P1). E ainda que queira adaptar, muitas propostas se tornam de fato inviáveis pela falta de materiais.

Além disso, ainda que as condições materiais permitissem, as regiões possuem culturas e tradições diferentes, o que também inviabiliza a padronização de temas a serem trabalhados, pois os professores tendem a ressignificar de acordo com a realidade do seu lócus de trabalho. Por exemplo, a participante P5 ressalta: “[...] “eles colocam danças de salão no oitavo e nono ano, eu trabalhei com danças brasileiras, com arrocha, que é uma dança de salão.”

Segundo a entrevistada, dentre as danças de salão, o arrocha é uma dança que se aproxima mais do contexto de seu público alvo. Essa fala indica que trabalhar desta ou

daquela forma, tendo um fim em si é essencial no processo pedagógico. Por isso é importante a clareza sobre os fundamentos do debate pedagógico da EF, pois expressa os sentidos e significados da cultura corporal.

A professora supracitada entende que a Base

É um documento orientador, como ele se coloca. Ele orienta, aponta algumas possibilidades, mas quem vai definir o caminhar pedagógico será eu na minha escola.

Para mim BNCC é um documento orientador que eu acho que para orientar, para dar esse olhar, para não dizer assim “não, eu não posso ficar o ano todo dando só esporte, esse é o meu objetivo dentro da escola, possibilitar só o esporte?” Então serve para possibilitar essa ampliação porque você sabe que tem colegas nossos que vem do esporte, ou vem da dança ou das diversas áreas aí e acabam tendenciando e trabalhando com os alunos do sexto ao nono ano o mesmo conteúdo. Então isso me preocupa e me preocupa com isso me faz entender que esse documento orienta o trabalho (P5).

Esse destaque para a questão da ampliação do leque de possibilidades como vantagem da BNCC para o ensino da EF foi unânime entre os participantes sob o argumento de evitar que muitos professores ensinem somente aquilo que tem mais domínio instrumental ou afinidade, além de contribuir para superar a hegemonia do esporte na escola, mais especificamente, do futebol ou “rola bola,” como mencionado por dois participantes.

O fato de o documento trazer seis unidades temáticas para a área foi a principal vantagem na visão dos participantes. Analisando suas considerações percebe-se que isso trouxe uma noção de mais legitimidade para a EF escolar, tendo em vista seus resquícios históricos de disciplina acessória ou de “recreação”. O primeiro entrevistado argumenta:

Eu acredito que foi um avanço, sabe? a gente precisa avançar muito, mas só de a BNCC se predispor a atuar aí e organizar o que nunca foi organizado na EF, que é aquela questão, querendo ou não, são esses mesmos conhecimentos ou conteúdos, né, que a gente chama lá, no Coletivo de Autores, conhecimentos da EF, que são para todas as séries, porém, o tipo de abordagem, né que vai se dá... Porque, assim, não se tinha uma clareza do que eu vou trabalhar na EF no sexto, no sétimo, no oitavo...aí achava que, por exemplo, que trabalhou esporte de invasão no sexto ano já não vai trabalhar mais no sétimo. E a BNCC tentou organizar isso de certa forma, e trazer esse conhecimento, ou seja, mesmo que eu for trabalhar o mesmo conteúdo, qual abordagem que eu vou ter no conteúdo no sexto ou no nono ano? Porque tem conhecimentos que são comuns nos diferentes anos, porém, a abordagem é diferente. Eu achei que essa iniciativa da BNCC foi muito importante porque antes disso a EF era pautada muito na escolha por afinidade do professor, o professor que era bom em vôlei e o que gostava, ele ia trabalhar vôlei ad eternum, quando ele queria, na unidade que ele queria. Não havia uma sequência pedagógica, necessariamente para se trabalhar os conteúdos da EF e hoje, com a BNCC nós já temos, ainda que de maneira limitada por conta desses aspectos regionais e até do ponto de vista do olhar para a formação do aluno, mas já há apontamentos, por exemplo, quem tá perdido hoje na EF usa esse caderno de aprendizagem (do município) ou a

BNCC enquanto uma bíblia e segue. É um avanço significativo porque...(risos) não tinha nada antes para poder seguir ou tipo um parâmetro porque tudo era pautado na preferência do professor e na sequência que o professor achasse mais interessante. E aí, por exemplo, não havia nem possibilidade de o professor do sexto dialogar com o do sétimo, do oitavo... O aluno corria o risco de ver o mesmo conteúdo, o mesmo conhecimento, isso partindo do pressuposto que todos os professores trabalhavam, davam aula, por exemplo, que o aluno poderia passar pelo ensino fundamental vendo o mesmo conhecimento e a mesma abordagem sempre. E hoje, pode ser que isso aconteça, mas não por conta de ausência de um referencial porque esse já existe, já aponta alguns caminhos para os professores entenderem o que trabalhar em cada etapa (P1).

Os professores, como demonstrado, reivindicam algum tipo de referência para orientar a sistematização do seu trabalho, por outro lado, como também demonstrado aqui em diversas passagens, o currículo mínimo cria obstáculos. Diante disso, vale destacar que grande discussão no campo progressista educacional traz um dos problemas centrais da BNCC enquanto um documento, uma base curricular e até mesmo um currículo mínimo porque aqueles que apoiam e trabalharam para que ela fosse aprovada da forma que foi aprovada, esses sujeito seja individuais ou coletivos, se justificavam garantindo que a BNCC está na Constituição. Entretanto, o que esse documento traz é a necessidade de uma base curricular, de um conjunto de orientações curriculares que todo o currículo de formação de professor deveria ter, mas não traz o currículo mínimo.

Não se pode negar a problemática existente na EF sobre o que ensinar nos diferentes níveis, inclusive um participante relatou sua dificuldade por ter muito tempo de formado, mas pouca experiência em sala de aula. Já mencionamos anteriormente que o Coletivo de Autores, em 1992, trouxe as propostas acerca dos elementos da cultura corporal. Entretanto, como destacado pelo entrevistado 1, os professores não ficaram esclarecidos a respeito da distribuição dos conteúdos ao longo dos anos escolares. Nesse contexto, os participantes consideram a BNCC uma auxiliadora nessa tarefa.

O referido participante acrescenta:

[...] Por exemplo, se eu pegar uma turma hoje de nono ano, como eu tô dando aula nesse momento, eu consigo saber o que o professor está trabalhando nessa unidade, qual é a sequência ou o quê que os meninos precisam aprender, porque antes seria totalmente aleatório, eu poderia repetir mesma coisa que o professor trouxe ou coisa totalmente diferente e desconexa do que ele já tinha trabalhado anteriormente [...] (P1).

O quarto entrevistado ressalta:

Minha experiência na EF enquanto aluno era limitada a correr ou jogar bola. A prática de EF era muito limitada, então eu acho de extrema importância a

BNCC porque ela amplia a atuação do profissional e coloca objetivos a serem alcançados (P4).

Muitas vezes, por não ter clareza do que ensinar, o professor pode reproduzir ações pautadas em sua formação enquanto aluno de EF, sob uma perspectiva simplista, tendo em vista que os avanços desta área em relação à sua prática pedagógica são historicamente recentes

De acordo com o participante P2,

A vantagem é que sistematizando a gente consegue ter um maior diálogo entre a nossa área dentro da própria comunidade, município, por exemplo. Como eu falei: se a EF do Clóvis é uma e a EF do Ernestina é outra, como assim? entendeu? Mas a EF não é uma área? Ah, mas o planejamento deve ser levado em consideração, a realidade do aluno, a escola não é uma ilha...tudo bem! Mas dentro daquela perspectiva da gente tentar não deixar muito alguém, né? Eu acredito que a BNCC veio para dar a ideia de uma identidade mesmo que ela seja apenas um documento orientador, ele veio dar um identidade, olha, a EF que ficava alguém, o professor que muitas vezes não era nem da área de EF fazia o que queria, tipo: ah, o que é que eu vou fazer? sei lá, vou dar a bola para os meninos jogarem? Entendeu? Eu acho que a BNCC tirou uma identidade e deixou, tipo: bom, a EF deve trabalhar com essas tematizações, com essas competências e habilidades. Apesar que, embora ele fale lá sobre as competências e habilidades, a metodologia, a abordagem, isso é do professor, então por isso que falei, uma orientação. Ela deu uma característica, na minha opinião, uma característica pontual, uma identidade, você pode seguir assim, você tem um ponto de partida e você pode caminhar a partir daqui. Eu tenho certeza que sem ela a gente ficaria muito alguém.

Compreendemos que a BNCC não sistematiza os conhecimentos da EF. O que o documento traz são unidades temáticas, enfatizando a necessidade de desenvolver competências e habilidades, além de não estabelecer critérios para a distribuição dos temas da EF ao longo dos anos escolares. Para Libâneo (1985), não basta ensinar os conteúdos, é preciso que esse ensino esteja ligado, indissociavelmente, à sua significação humana e social. Logo, é necessário que o ensino dos conteúdos esteja vinculado à explicação da realidade concreta, possibilitando a compreensão dos determinantes sócio-históricos dos alunos.

Saviani (2011) também advoga sobre a essencialidade do processo educativo, qual seja: revelar os aspectos essenciais das relações ocultas sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata. A concepção revelada na BNCC não condiz com uma visão de EF crítica, capaz de contribuir para uma formação humana emancipadora. Portanto, estamos a frisar que na Base a EF está a serviço das competências e habilidades.

A despeito da proposta desse artefato curricular, como destaca o entrevistado 2, a abordagem, a metodologia ficará a cargo do professor, o que dá a noção de que o mesmo pode

ressignificar, em suas aulas, a forma como estão propostas as tematizações no documento. A participante 5 também ressalta a inclusão dos seis grandes eixos enquanto vantagem para a área, chamando a atenção para o aspecto neoliberal da Base, mas enfatizando o seu caráter apenas de documento orientador.

Dentre as vantagens eu reforço esse entendimento de ter esse reconhecimento de seis áreas, seis grandes eixos da EF. Isso eu acho uma grande vantagem, mas também se a coordenação pedagógica não tiver esse acompanhamento, esse alinhamento com o professor ele também não vai ter certeza de que trabalhar com esses seis grandes eixos está acontecendo. Toda a perspectiva neoliberal que aparece na BNCC, ligada muito a talvez eixos que eu não concorde dentro da escola. As pessoas questionam muito a fragilidade teórica e isso aconteceu também com os PCNS que também houve esse movimento de crítica, de dizer que era uma salada de fruta...e tem algumas coisas também que apresentam como elementos que são tão afastados da nossa realidade, mas é por isso que entendo é só um documento orientador que não é um livro didático (P5).

Embora seja “só” um documento orientador, a Base é a grande motriz da organização da educação brasileira, sua total efetivação nos espaços escolares direciona para um tipo de sociedade e de ser humano que se quer formar. Um olhar mais afincado na BNCC de EF permite assegurar que não há ênfase na historicidade nem uma abordagem dialética para o ensino dos conteúdos, tendo em vista o foco no desenvolvimento de habilidades e competências, como destacou a participante 3,

[...] Se eu trabalhar do jeito que ela traz, nas habilidades que ela traz, ela traz os conteúdos muito assim...apolíticos, sabe? como se os alunos fossem robôs [...] (P3).

Pessoa (2018) reitera a reflexão trazida acima destacando a ênfase nas habilidades e competências em detrimento dos conteúdos em si. Em última instância, a função dessa disciplina na Base é colaborar para seus propósitos para com a educação básica em geral, a saber, organizar o sistema de ensino em uma lógica de mercado, contribuindo para a internalização pelos trabalhadores dos valores do capital, nesta nova dinâmica flexível de produção (MÉSZÁROS, 2005). É preciso analisar o movimento dessa política educacional, refletindo sobre seus contornos políticos gerais para assim efetuar um trabalho pedagógico no contexto no qual essa disciplina está inserida.

Burbules e Torres (2004) ainda acrescenta que o esperado nesta versão educacional de cunho globalizado e neoliberal é a preparação dos sujeitos para atuarem frente a um mercado de trabalho competitivo, cuja demanda exige habilidades cada vez mais específicas e, ao mesmo tempo, flexíveis às mudanças. Logo, faz sentido propostas pedagógicas “apolíticas,” já que a intenção é formar indivíduos para ações práticas e bem-sucedidas no mercado.

Embora a BNCC possa ter trazido mais visibilidade à EF, destacando seus temas a serem trabalhados na escola, o que confere mais legitimidade à disciplina, segundo os professores, participantes, advogamos que o documento não ajuda a fomentar entre os agentes educacionais uma compreensão de que existe um debate pedagógico no âmbito da EF. O trabalho educativo com essa disciplina não se resume ao desenvolvimento de atividades sem uma sistematização conduzida por uma intencionalidade educativa. Na escolha de itinerários para a organização da atividade pedagógica está presente determinada concepção de ser humano, de sociedade, de ensino e de EF. Entretanto, o documento não apresenta essa reflexão, fomentando, assim, o “apagamento” de questões fundamentais para a efetivação do trabalho com esse componente curricular.

Portanto, a BNCC teria que esclarecer o processo de apropriação pela EF dos fenômenos da cultura corporal, os quais desenvolveu, dando-lhes um tratamento ontológico, epistemológico e pedagógico para torná-lo conhecimento científico e de ensino. Além disso, é imprescindível garantir a especificidade da EF, tendo em vista que a apreensão dos conteúdos deve contribuir para a formação humana. Tomando como fundamento de nossas análises o materialismo histórico-dialético, partimos de princípios que apresentam uma reflexão crítica a respeito da estrutura e organização da sociedade e suas desigualdades inerentes ao seu funcionamento. Nesse sentido, busca-se superar concepções fundadas nas lógicas instrumentais, biologicista e esportivizada, advindas, sobretudo, do modelo positivista.

Sendo a BNCC uma política educacional que reflete interesses nacionais e internacionais, corroboramos com Cury, Reis e Zanardi (2018) quando afirmam a impossibilidade de se compreendê-la sem analisar o seu contexto e perspectivas. Reconhecer as influências da BNCC ao entendimento da EF requer, antes de tudo, a compreensão do papel que esse documento exerce enquanto expressão de um projeto de educação pensado a partir de determinados pressupostos acerca da qualidade de ensino. Tem-se uma proposta que visa atender às demandas do capital e, portanto, qualidade está atrelada à sua manutenção. Por isso um ensino pragmático e utilitário que dispensa discussões filosóficas e epistemológicas a respeito da função social dessa disciplina.

Em meio às suas contradições, a Base tem exercido influência sobre as ações pedagógicas dos professores. Como verificado neste trabalho, todos os participantes destacaram os elementos nos quais predomina a influência desse documento. O participante P1 declara:

Sim, eu tenho utilizado a BNCC enquanto construção, né, do plano de curso e também dos planos de aula, porém, assim, eu não sou aquele seguidor assíduo da BNCC no sentido da abordagem nas minhas aulas, porém, eu sigo a BNCC enquanto sequência pedagógica e didática dos conteúdos porque eu sei que os outros professores da escola também já utilizam a BNCC, então eu sei o que eu devo trabalhar, porém, a abordagem, aquele passo a passo, aquele tutorial que ele aponta eu já não sigo daquela forma. O meu olhar é diferente, até porque a concepção que eu acredito é diferente do que a BNCC aponta também, enquanto formação, entendeu? Ela influencia mais na sequência dos conteúdos, nas temáticas, dando um norte porque senão acabaria no que... eu vou trabalhar o que eu quero já que eu não tô tendo como base nenhum documento e eu acredito que a BNCC trouxe esse avanço, entendeu?

Ao longo das respostas é possível inferir, em alguns momentos, dificuldade de compreensão, em outros, subversão dos professores. O referido professor utiliza a Base como norte para sequenciar os temas da cultura corporal a serem ensinados, mas diz abandonar a forma como está proposta no documento, ou seja, procura seguir as propostas de conteúdos, mas os métodos de ensino são outros. De fato, a maneira com qual o professor conduz o processo pedagógico faz toda diferença, pois traduz sua intencionalidade. O método utilizado revela concepções de aluno, escola, EF etc.

O Coletivo de Autores (2012) destaca que o trato com o conhecimento requer uma abordagem histórica, além de considerar o fenômeno em sua forma mais desenvolvida e o seu processo de desenvolvimento. É necessário, portanto, o trato pedagógico dos conteúdos em uma perspectiva dialética, desenvolvendo a compreensão de que os conteúdos são dados da realidade.

O participante P2 salienta:

Como eu falei, a BNCC veio para orientar, eu uso na escola porque ela dá um norte, a partir dali... Eu tava no zero e a BNCC disse óh, pensa por esse lado que você consegue desenvolver algo que pode ser interessante para os alunos. Ela me orienta, inclusive tem alguns conteúdos que eu não uso a BNCC porque, como eu falei, a gente tem que analisar as experiências dos alunos, né? A gente tem que entender como os nossos alunos pensam, a comunidade que eles vivem e também isso é levado em consideração na confecção do currículo, tá? A BNCC traz que, exemplo, que a capoeira deve ser trabalhada no nono ano, tem alguns conteúdos que falam isso (sobre a série em que deve ser trabalhada). Só que eu falo não, de acordo com a minha avaliação diagnóstica, eu percebo que esse assunto aqui pode ser trabalhado com essa turma e não com aquela e com aquela eu já trabalho outro. Então é dessa forma, ela me orienta em tematizar a minha aula que até então a gente, nas aulas de EF os alunos só jogavam aleatório, baleado e futsal. Sempre teve essa cultura, inclusive no Clóvis sempre teve essa cultura do baleado e futsal. Hoje não, hoje tem essa base, né? A BNCC me traz essas orientações iniciais. Apesar que, para o meu planejamento eu levo muito em consideração, materiais, artigos científicos, por exemplo. Quando eu fui trabalhar luta, tinham alguns artigos na revista EFDeportes que eu tinha que ler para poder me ajudar no trato com os alunos, então a BNCC não é o único documento, é a base, inclusive, o nome dele: Base Nacional Comum Curricular, ele é a Base, ele não é a verdade absoluta, e como Base ela me orienta muito bem, me dá uma orientação muito legal.

O participante enfatiza o caráter orientador da BNCC, mas considera a importância da sua própria análise acerca da distribuição das temáticas nas séries escolares. O destaque feito para a capoeira revela a falta de critérios da Base ao distribuir essas temáticas. Por exemplo, para o oitavo e nono anos estão propostas lutas do mundo (judô, aikidô, jiu-jitsu, muay thai, boxe, chinês boxing, esgrima, kendô etc.) (BRASIL, 2017, p.216). A capoeira fica de fora dentre as temáticas nesses segmentos de ensino, aparecendo somente e de forma indireta para os sexto e sétimo anos em “lutas do Brasil”. O entrevistado 1 também ressaltava essa questão ressaltando que “nem a capoeira aparece ou aparece de maneira muito sutil.” (P1).

Cabe destacar que na divisão dos objetos de conhecimento dos anos finais do ensino fundamental, não há a noção de ampliação do conhecimento, completude ou até mesmo certa intencionalidade no que uma tange proposta pedagógica que visa à progressão do ensino aprendizagem nas aulas de EF. Houve uma organização isenta de critérios pedagógicos sistemáticos, pois observa-se uma concepção de EF de cunho praticista.

Essa concepção pragmática da EF na BNCC pode ser observada na omissão demonstrada no documento por meio da inexistência de elementos inerentes aos temas da cultura corporal, como gênero, sexualidade, preconceitos etc. A participante 3 toca nesse ponto quando fala sobre a influência da Base em suas aulas

A BNCC influencia sim meu trabalho. Eu tento conciliar o que a BNCC explicita com a realidade e necessidade social dos meus estudantes. Nós representamos a **classe trabalhadora**, que é a classe mais oprimida e eu tento colocar todos os conteúdos, em que pesem os objetivos na BNCC levem muito para o conhecimento do esporte, dos fundamentos, da vivência, eu falo muito da questão de **gênero**, que a BNCC deixou fora, né? Essa questão de disputa de classes, por exemplo; **preconceito** nos esportes. Então, a BNCC vai entrar como um guia, mas sempre com a reflexão crítica sobre aquilo que ela coloca, para quem ela coloca e como eu devo agir para que o que está na BNCC esteja a favor da conscientização dos meus estudantes. E aí sobre basquete, por exemplo a gente discute segregação racial. Tem o que na BNCC sobre isso? alguma habilidade sobre a questão dos esportes, segregação racial? Não tem! (P3, grifos nossos).

Saviani (2011) compreende os conhecimentos como mediações que possibilitam aos indivíduos apreender a realidade para si. Essa é a consequência final da educação; ou seja, o estudante precisa ascender ao conhecimento guiado intencionalmente pelo professor em um processo que leve em consideração as relações sociais as quais envolvem os fenômenos da cultura corporal. É preciso conduzir ao acesso daquilo que está além da aparência, visando ao desenvolvimento do pensamento crítico. É nesse sentido que professora em questão afirma tratar sobre segregação racial nas aulas de basquete. Na direção oposta, a BNCC expressa

elementos da pedagogia das competências, na qual o ensino é conduzido para o desenvolvimento de competências e, por isso, reduz os campos de referências para a seleção dos conteúdos a situações cotidianas ou de trabalho.

Conforme destaca a participante citada, ela tenta promover a reflexão a partir da realidade e das necessidades dos seus estudantes. Lavoura e Ramos (2020) advogam acerca dessa questão ao colocarem enquanto fundamental nas situações didáticas análises metodológicas operadas por sujeitos concretos, considerando o objeto de ensino, a finalidade, as formas, seus procedimentos específicos e as condições objetivas de ensino.

O quarto participante corrobora com ideia da Base enquanto norteadora dos conteúdos ao afirmar que o documento:

Tem influenciado bastante, no sentido de dar um direcionamento das abordagens nos determinados ciclos, tanto em relação aos conteúdos e para que eu esteja dentro de um contexto que se houver alguma cobrança externa eu sei que estou fazendo aquilo que é correto, aquilo que é preciso para que não achem que meu trabalho não é um trabalho profissional, principalmente para a gente que é da área de EF que é meio que discriminado. Tem gente que acha que a gente não tem conteúdo, então, eu acho que é importante por isso. (P4).

Esse educador entende as proposições da BNCC enquanto corretas no sentido de validar sua atuação profissional, sobretudo por ser a EF uma disciplina que, por vezes, é colocada como secundária ou que “não tem conteúdo.” Redyson e Santos (2015) assinalam a importância da BNCC devido à visão de delimitação de conteúdos obrigatórios para todos. Porém, a implantação desses conteúdos precisam contemplar o respeito à diversidade. Já destacamos acerca das lacunas dessa política educacional em relação à padronização dos conteúdos, uma vez que os professores encontram diversas dificuldades tanto estruturais quanto sociais nos diferentes lócus de trabalho.

A participante P5 reforça a influência da Base na organização dos conteúdos, como segue:

Ela influencia me confirmando um caminho que eu já vinha trilhando, da escolha do trabalho por cinco eixos, auxilia nessa organização, nesse trato com o colega de entender que a gente não pode ficar num conteúdo só um ano inteiro e de entender também que o conteúdo que debate em sala de aula é o mesmo conteúdo que eu levo para o laboratório de informática, para o auditório e para a quadra. Porque existe uma dificuldade entre os nossos colegas de entender que se eu to trabalhando determinado conteúdo em sala, ele também tem que ser ampliado para todos os outros espaços que a gente vai desenvolver. Mas tem gente que não entende isso. Então nesse sentido de organização, de condução do colega, de diálogo com o colega a BNCC vem auxiliando. Mas ela não me prende, ela não me fecha, não me amordaça porque é a realidade, aqui no meu contexto de escola que eu vou reconhecer e dialogar com o que é possível e proposto, é aquilo ali que vai definir,

inclusive levando em consideração materiais didáticos, os espaços, a comunidade que eu atendo...levando tudo isso em consideração.

Conforme mencionado pela professora, a organização dos temas a serem trabalhados, a Base auxilia no diálogo entre os professores, facilitando a ampliação dos conteúdos em todos os momentos das aulas. Importa destacar que a noção de unidade do conteúdo e sua ampliação da sala à quadra e demais espaços já vem sendo proposta em várias abordagens com o objetivo de explorar o conteúdo em todas as suas dimensões.

Em relação ao destaque que a entrevistada faz sobre o diálogo promovido pela BNCC, retomamos a ideia de consenso já discutida neste trabalho para ratificar a falsa sensação passada de aceitação do documento pelos professores. Isso porque, mesmo em meio às contradições e desafios impostos aos professores, existe uma visão desse documento enquanto norteador compartilhada entre os educadores. Mesmo fazendo adaptações ou mudanças, eles partem da Base. Para Silva, Martins e Silva (2017) essa conformidade com o documento evidencia a dificuldade que os professores têm cotidianamente para sistematizar seus conteúdos na escola. “Os professores sentem muita dificuldade em responder perguntas como: o que a EF ensina na primeira série, ou na segunda (SILVA; MARTINS; SILVA, 2017, p. 1349).

As dificuldades didáticas relatadas pelos professores corroboram com os posicionamentos de Lopes e Macedo (2010), para quem o processo de construção de uma disciplina em um determinado espaço escolar exige a consideração dos contextos sócio-histórico, cultural, institucional e biográfico. Logo, o que vai ser ensinado está, de certa forma, condicionado por fatores internos e externos que relativizam qualquer certeza que reze sobre a tematização e a problematização.

A constatação da dificuldade em definir os conhecimentos a serem distribuídos aos longo dos diferentes níveis e séries de ensino revela, dentre outras coisas, a urgência em aprofundar o estudo sobre as abordagens da EF, bem como definir seu objeto de estudo e a função dessa disciplina na escola. Para a seleção dos conteúdos, o Coletivo de Autores (2012) defende a coerência com a promoção da leitura da realidade. Para tanto, é preciso analisar a origem do conteúdo e conhecer os determinantes da necessidade do seu ensino. No caso da EF, outro aspecto a se considerar é a realidade material da escola, tendo em vista que a apropriação do conhecimento dessa disciplina demanda a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que dependendo da habilidade corporal, torna-se essencial materiais específicos.

Compreendemos que as limitações apresentadas pelos participantes estão diretamente relacionadas às especificidades e o próprio percurso histórico da EF. Não se pode atribuir as lacunas aos professores de forma individual. Percebemos que a realidade histórico-social dessa disciplina favorece a BNCC no sentido de ganhar adesão dos educadores dessa área sob os pressupostos de organização, padronização e legitimidade no espaço escolar.

Conforme as discussões levantadas, nota-se a presença ativa da BNCC nas reflexões, nos planejamentos e nas práticas educativas dos professores, ainda que repensadas. Esse documento tem exercido influência, de alguma forma, na atuação profissional dos professores em questão. Passemos agora a analisar se o mesmo tem contribuído positivamente e de que forma isso se dá (ou não), a partir da percepção dos entrevistados.

Contribui porque eu consigo, através da BNCC ter como base e parâmetro o que, qual sequência pedagógica eu devo ter, os conteúdos, os conhecimentos e quais etapas ou até mesmo abordagem porque às vezes a gente ficava meio solto no sentido de que forma eu vou trabalhar, por exemplo, a ginástica no sexto e do nono ano? O que? Qual a diferença? E aí não ficava claro em momento algum qual a diferença de um para o outro, ou seja, qual tipo de abordagem, o quê que eu vou discutir lá na frente, o que eu não vou discutir aqui atrás, o que que esse jovem, esse adolescente, essa criança precisa aprender numa sequência para quando ele chegar lá no nono ano eu mudar essa abordagem da ginástica e ele entender isso como algo mais complexo. Ou seja, é aquela coisa do mais simples para o mais complexo. A ideia da BNCC é fazer com que o estudante crie essa bagagem para que lá na frente ele compreenda, né? Essas diferentes etapas e entender cada momento desse como algo distinto e que pode colaborar para a formação dele porque antes eu podia falar da mesma ginástica no sexto e no nono ano e era algo totalmente...ou repetido ou desconexo do outro. E agora não, a gente tem uma sequência que fica mais fácil para poder se basear. Isso é, se o professor seguir a BNCC. Eu não sei como é que tá isso num parâmetro nacional. Mas eu acredito que a BNCC de uma forma geral ajudou muito essa questão do professor de EF por possibilitar agora um olhar da gente, enfim. Embora a EF não tenha livro didático, mas o professor, querendo ou não, agora ele já tem um guia, um norte para construir seus planejamentos. (P1).

Embora não seja o foco deste trabalho, podemos identificar determinadas confusões conceituais que estão relacionadas à formação dos professores, as quais refletem diretamente em suas concepções de ensino e de EF, influenciando suas ações pedagógicas. Como demonstrado na fala acima, o professor considera que a BNCC contribui para a questão da ampliação do conhecimento ao longo das séries.

Essa ampliação destacada por ele diz respeito ao acúmulo de tematizações sugeridas pelo documento. Entretanto, a abordagem crítico-superadora concebe ampliação do conhecimento enquanto espiralado, entendendo que o conhecimento sobre o mesmo fenômeno vai se ampliando e se complexificando ao longo dos anos escolares. Significa dizer que um mesmo conteúdo pode ser tratado em todos os níveis escolares numa evolução

espiralada, possibilitando a ampliação do pensamento dos indivíduos desde o momento da constatação dos dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

A Base não propõe ampliação do conteúdo nessa perspectiva, uma vez que muitas propostas não estabelecem uma conexão espiralada entre os conhecimentos. Ilustrando a análise empreendida acima podemos citar a unidade temática “jogos eletrônicos” que está proposta apenas para os sexto e sétimo anos e não aparece para os oitavo e nono (BRASIL, 2017, p. 229). Além de suprimir a temática nos dois anos finais do ensino fundamental, não apresenta em nenhum momento os jogos e brincadeiras populares que podem ser muito mais viáveis em diversas regiões do país. Portanto, a Base não apresenta uma proposta de ampliação do conhecimento, mas sim distribui unidades temáticas a partir de critérios desconhecidos e que não atendem à realidade das diversas regiões do país.

Não se observa no documento a primazia dos conhecimentos, tendo em vista a lista de competências e habilidades, dentre as quais o participante a seguir destaca:

A BNCC contribui trazendo algumas competências e habilidades que eu gosto de trabalhar com os alunos, então, até aqueles objetivos deles lá, né, fruir, compreender, analisar, reconhecer...eu gosto muito de usar essas competências e habilidades que eles trazem lá e as tematizações, eu acho que teve muito ponto positivo.

Contribui porque a escola não é uma ilha, a gente dialoga com a comunidade, a gente dialoga diretamente com os pais dos alunos, os responsáveis como um todo e a gente constrói o nosso currículo em cima disso, tá? Então assim, a partir dessa criação do currículo, levando em consideração todas essas experiências, a BNCC também é uma confecção de várias experiências, tá? e ele orienta e com base na realidade do meu aluno eu vejo quais conteúdos, qual tematização eu posso estar trabalhando ali naquelas unidades, tá, até porque, por exemplo, é no meu segundo trimestre eu trabalho danças e lutas que geralmente são conteúdos que quando, os outros alunos por terem passado por mim, tipo sétimo, oitavo e nono por já terem sido meus alunos eles sabem que vão trabalhar isso, só que com conteúdos diferente, mas as tematizações são as mesmas. É...só que no sexto ano eu encontro aquele...como que eu posso dizer? Os meninos de sexto ano não dançam porque têm aquela coisa: dança não é coisa de homem. Mas aí você pergunta: foi a BNCC que disse que tem que trabalhar luta e dança no segundo e terceiro trimestre? Não! A BNCC apenas me mostrou que eu poderia trabalhar dança, lutas, esportes, brincadeiras e jogos, ginástica...mas eu formulei aquilo que ele me orientou para a minha realidade, eu adequiei à minha realidade, entendeu? (P2).

Observa-se no relato acima que o trabalho pedagógico é norteado a partir de algumas competências e habilidades. Embora o professor assuma a necessidade de flexibilizar as propostas de acordo com suas próprias considerações a respeito do público alvo, fica evidente a influência da Base nos aspectos mencionados. De acordo com Albuquerque e Colaboradores

(2021), é preciso questionar as imposições desse documento, já que irão interferir diretamente na aula. Isso porque caminha na direção da perda de autonomia do professor no que se refere ao seu fazer pedagógico. Ocorre que, mesmo com as adaptações ressaltadas pelos educadores, o parâmetro inicial é a Base.

Desse modo, cabe questionar as contribuições dessa política no “miudinho da escola” (P5). Sobre esse aspecto, a participante 3 considera que

Levando em consideração a minha realidade, eu não visualizo contribuição da BNCC **contextualizada para as camadas mais populares** não. Eu acho que em relação à disciplina antes, eu acho que há a demarcação de que a EF não deve ser recreação e que o conteúdo tem os seus conhecimentos em si. Mas em relação à realidade mesmo não vejo ligação. Na atualidade está desassociado, para essa ideologia que eu venho, entendeu? Se eu for me guiar cegamente, ela não contribui. Ela vai criar estudantes, como eu disse, a **apolíticos**. Eu acho que a educação não pode ser neutra, ela não é neutra (P3).

A BNCC faz uma mera alusão aos princípios éticos, políticos e estéticos, sem uma explicação fundamentada, além de ter retirado os antigos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD), os quais proporcionaram o reconhecimento das diferenças. Quando a entrevistada menciona sobre o ensino apolítico proposto pelo documento entendemos se tratar da lógica da valorização do desenvolvimento de habilidades em detrimento da desvalorização do processo de ensino aprendizagem. Trata-se do enfraquecimento do ensino, condição importante para a intensificação da financeirização e mercantilização da educação brasileira, discutida no contexto comercial desde os anos 1990 (FREITAS, 2012).

Ressaltamos que a contextualização do conhecimento é fundamental aos educandos dos AFEF, período no qual há uma acentuação da necessidade de perceberem e compreenderem os conteúdos tendo como referência a sua realidade, ponto de partida e de chegada no processo de ensino aprendizagem (COLETIVO DE AUTORES, 2012). A articulação dessa dimensão é essencial para a ampliação do pensamento dos estudantes, resultando em aprendizagens e, conseqüentemente, no desenvolvimento integral.

A respeito da contextualização dos conteúdos identificamos mais uma vez a omissão da Base no excerto retirado da colocação feita pelo participante 4 acerca da contribuição dessa política.

Sim, nortando os conteúdos que serão abordados nos ciclos de forma sucessiva, trazendo um panorama global de conhecimento (o conhecimento daqui é o mesmo que pode ser ensinado em todo o Brasil), nesse sentido é positivo. Ela contribui positivamente, contudo ela traz algumas práticas, alguns conteúdos que não conseguiremos atingir, por diversos fatores, falta de materiais, falta de contextualização com a realidade dos alunos, ela foge um pouco disso, tanto da questão material quanto da questão ideológica e o do contexto em que os alunos vivem. Nesse aspecto deixa a desejar (P4).

Ao mesmo tempo em que afirma ser a Base um instrumento norteador em nível nacional, garantindo os mesmos conteúdos para todos os estudantes brasileiros, o professor em questão apresenta limites nesse mesmo sentido quando afirma a impossibilidade de materializar algumas propostas por causa da falta de contextualização tanto ideológica, quanto material. Albuquerque e Colaboradores (2021) atribui essa descontextualização ao fato de a Base ter sido construída sem considerar os diferentes espaços geográficos.

Apesar de reconhecerem limites na BNCC de EF, todos os participantes demonstraram a influência desse documento na orientação dos conteúdos de ensino. Entretanto, isso não significa mudanças positivas nos processos educativos, como declara a participante 5.

Só nesse elemento da orientação desses seis grandes eixos de trabalho. Se é significativo, se é positivo, você está fazendo um bom trabalho que você está tentando analisar isso. Mas eu que tô vivendo lá no miudinho da minha escola eu não vejo muita diferença, para mim não fez muita diferença porque eu já vinha trabalhando nessa perspectiva de ampliar. Talvez para um outro professor que tivesse limitado ali. E não é que eu acolho tudo da BNCC, porque por exemplo, eles colocam danças de salão no sétimo e oitavo e nono ano, eu trabalhei com danças brasileiras, com arrocha, que é uma dança de salão. Então, assim, tomar a ferro e fogo, entender como uma bíblia e dizer amém? Nunca! Mas que ela vem alinhando e trazendo essas possibilidades de ampliar o repertório cultural dos estudantes, se assim tiver sendo acolhido pelos professores, né? Aí precisa de formação para a gente se debruçar sobre o documento, analisar e ter essa visão crítica porque muitos criticaram, mas não se aproximam, sabe? Eu acho que a gente tem que se apropriar e dizer assim: com isso aqui eu concordo, com isso aqui eu não concordo, ah, essa proposta aqui é inviável na minha escola, mas isso aqui até poderia ser...então esse olhar é importante (P5).

Assim como a entrevistada acima, a maioria dos participantes destacaram a necessidade de o professor se apropriar do documento de forma individual, tendo em vista a falta de discussão coletiva junto à comunidade escolar e devido à importância de conhecer as propostas. A participante P3 chamou atenção para o problema da falta de conhecimento da Base, o que leva o professor, principalmente o recém-formado ou iniciante da educação básica, a apenas tentar reproduzir as proposições sem analisar sua base teórica e sua viabilidade de acordo com o contexto escolar inserido.

“Porque alguns professores irão sim, segui-la cegamente. Eu acho que isso é o prejuízo, né? Não pela BNCC em si, mas por conta dos professores, por exemplo, eu utilizo a BNCC como um guia, mas não como caminho. Meu caminho é a prática social dos estudantes e a reflexão sobre a sociedade que está havendo no momento para que eles possam construir o conhecimento que possa dar um discernimento melhor a eles do futuro, uma escolha melhor para eles, né?” (P3).

Alguns elementos destacados pela participante convergem com a proposta de um ensino que supere a fragmentação presente em muitas práticas pedagógicas com essa disciplina. Por exemplo, a consideração com a prática social e a reflexão sobre a sociedade. Na Base, as proposições não explicitam a importância de tais reflexões, uma vez que dispõe para os conteúdos um ensino de forma mais pragmática. Isso porque, na BNCC, mais importante que os conteúdos a serem ensinados são as habilidades obrigatórias, observadas em sua estrutura, pela qual os reformadores buscam seguir avançando com a lógica da meritocracia nas escolas. Por isso, entendemos que pode haver consequências negativas ao trabalho daqueles professores que se virem obrigados a se apropriar do documento e a colocá-lo em ação.

Entretanto, Mainardes (2006) garante que nem todos os professores o farão, pois, no contexto da sua prática, os professores rejeitam e reescrevem aos seus modos propostas de documentos com a Base. Desde o seu processo de elaboração, a BNCC encontra resistência por parte dos professores, e após a sua implementação, muitos a veem tão somente como mais uma investida de setores conservadores, sem qualquer discussão que levasse em consideração a diversidade e as particularidades dos diferentes espaços escolares brasileiros.

Podemos constatar a questão supracitada na fala a seguir:

[...] Porque a BNCC deve ser vista como um indicativo para auxiliar o currículo e não como um currículo, a BNCC não é um currículo de EF. Ela diz que aquilo ali é um mínimo estabelecido, claro que dentro de alguns critérios de interesses, né? (P3).

De acordo com o exposto pela professora acima, a BNCC deve ser analisada pelo professor visando a apreensão desse documento apenas enquanto um indicativo para o planejamento. Nesse sentido, ela sugere o estudo individual por parte dos educandos para se apropriar de maneira crítica.

É importante destacar que, com exceção da participante P3, os demais exercem outras atividades profissionais e de estudo além das escolares. Assim, presume-se que esses professores dispõem de pouco ou nenhum tempo para estudar e planejar suas aulas. Convém lembrar que o professor está preocupado em dar aulas e, muitas vezes, sua única opção é buscar formas pragmáticas de como direcionar suas ações pedagógicas. Nessa seara, a BNCC torna-se “meio caminho andado,” já que organiza as unidades temáticas (QUADRO 3) para cada nível de ensino. Como apontou o participante P5: “eu uso a BNCC e sigo o que ela propõe para o 8º e 9º anos.”

Além dos aspectos mencionados sobre a dificuldade em planejar, o professor de EF precisa atender muitas turmas já que a disciplina dispõe de duas aulas semanais em cada

turma. Assim, os que atuam com quarenta horas atendem treze/quatorze turmas, muitas vezes de segmentos diferentes, o que torna ainda mais trabalhosa a elaboração dos seus planejamentos.

Saviani (2008) considera fundamental a intencionalidade no processo educativo, isto é, a definição do que ensinar, por que ensinar e para quem ensinar. É preciso ter definido para onde se quer direcionar a aprendizagem do aluno, que aluno se quer formar, levando em consideração suas necessidades concretas. Para isso, é essencial que o professor planeje suas ações pedagógicas. Mas isso depende das condições de trabalho a que os professores são submetidos. É preciso tempo e disposição para estudar e planejar. É nesse contexto que a Base se torna útil, pois traz a distribuição dos objetos de conhecimento em todos os níveis de ensino. Entretanto, esse documento é questionável desde o seu processo de construção até a sua produção final, tendo em vista sua política geral para a educação brasileira.

Dentre os aspectos limitantes, destaca-se a falta de critérios para a inclusão e retirada de determinados temas. Conforme aparece na Base e destacado pelos professores, para o bloco dos 6º e 7º anos está proposto somente jogos eletrônicos, excluindo os jogos e brincadeiras populares, o que também pressupõe a negação de conteúdos, uma vez que a grande maioria dos estudantes chegam ao 6º ano sem ter aulas com professores de EF, pois quem assume as “aulas” desse componente é o pedagogo. Logo, os alunos não têm acesso a esses conteúdos, na sua forma ampliada e com o tratamento pedagógico que a EF pode (e deve) dar.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
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 aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Quadro 4 - Estrutura das Unidades Temática e Objetos de Conhecimento organizadas na BNCC, área Educação Física, 2017.

Geralmente, os momentos destinados à EF se resumem às brincadeiras apenas nas suas dimensões procedimentais sem uma intencionalidade educativa a elas vinculada. Ou seja, não existem, na maioria das escolas públicas, as *unidades temáticas* que a BNCC pressupõe para os anos iniciais do ensino fundamental. As crianças têm acesso (quando tem) às brincadeiras na sua forma aparente, pois a disciplina que deve dar o devido tratamento pedagógico aos temas da cultura corporal é a EF.

Como aponta o Coletivo de Autores (2012), os temas da cultura corporal devem expressar sentidos e significados, a partir de uma interpretação dialética da intencionalidade do ser humano e as intenções da sociedade. Logo, negar os conhecimentos advindos dos jogos e brincadeiras (jogos populares, jogos cooperativos, jogos de salão...) para os anos finais do ensino é sucumbir uma significativa parcela da contribuição que esse componente curricular pode oferecer aos alunos.

Todos os professores deste estudo reconhecem a influência da BNCC como norteadora dos planejamentos da EF. Destacaram também as contribuições da Base ao seu trabalho pedagógico dentro do seu contexto escolar, ainda que com as devidas adaptações. Entendemos que, diante da ênfase em habilidades, muito mais que nos conteúdos, a adesão da área à BNCC pode trazer implicações pedagógicas (e políticas!), além de dar aparência de consenso ante o ocultamento da discussão sobre o objeto de estudo e ensino e o caráter da EF na escola.

Nessa direção, a distribuição dos conteúdos demonstra retrocessos no trabalho pedagógico da EF, pois, como demonstrado anteriormente, essa negação pode ser identificada na distribuição dos objetos de conhecimentos para os AFEF. Tal negação implica o empobrecimento da luta dos professores e professoras por uma educação digna à classe trabalhadora. Essa educação vai de encontro à lógica do capital, sob a qual está embasada a BNCC.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado na introdução, os elementos que levantamos nesta pesquisa foram influenciados por estudos e reflexões a partir de experiências vividas na graduação, no exercício da docência nos AFEF na rede pública e, sobretudo, pelo conteúdo apresentado pelos professores participantes.

O contato com a realidade da escola e a visualização de um cenário que engloba tanto a precarização quanto fatores organizacionais do locus de trabalho, juntamente com as efervescentes investidas para a implementação de uma Base Nacional levou a reflexões sobre a relação teoria e prática com a EF escolar. Ou seja, o fio condutor desse trabalho reflete inquietações relacionadas à práxis expressa nas tensões entre os avanços teóricos da área no campo do seu objeto de estudo e sua função social e aquilo que era (é) possível desenvolver no trabalho pedagógico de EF nos últimos anos do ensino fundamental.

A compreensão dos determinantes da condição estrutural precária que limita o trabalho pedagógico em EF, na qual também se encontra boa parte das escolas brasileiras e que impõe barreiras à realização das aulas segundo uma determinada concepção de ensino dessa disciplina exige sua contextualização a partir do seu bloco histórico. Afinal, o entendimento dos determinantes específicos da EF pressupõe uma análise para além dela, buscando compreender onde e como essa área está inserida e quais são seus limites e possibilidades.

Apresentamos aquilo que conseguimos acumular a partir das leituras do nosso aporte teórico, do documento da BNCC e da análise com as entrevistas, levando em consideração os limites de tudo que aqui está posto e sem tom de sínteses conclusivas, ressaltamos a potência desse processo de construção coletiva, o qual resulta em algumas reflexões singulares deixadas pela pesquisa.

Destacamos que, após as interpretações da produção discursiva dos(as) professores(as), quaisquer contradições devem ser consideradas em meio às correlações de forças que tensionam o ensino da EF ao longo da história e no contexto da BNCC. Nossa força motriz se concentra em localizar as influências desse documento e as percepções dos professores após a contextualização dessa política educacional em meio ao acúmulo teórico e o percurso histórico da EF escolar.

Apresentamos elementos que ajudam a apreender a atuação do Estado mediante a criação de políticas educacionais, bem como o contexto histórico da criação de uma Base Curricular em nível nacional. Recuperamos o debate referente à compreensão do Estado e os seus mecanismos de controle, para assim, discutir acerca dos momentos sociopolíticos e

históricos no tocante ao processo de produção e homologação da Base. Isso permite analisar os interesses de classe e frações de classe que vêm dando a direção das reformas educacionais em curso, desde, pelo menos, os anos 1990. Quais sejam, frações do empresariado dispostas a implementar a reforma da escola e de seus currículos para ajustá-los aos padrões meritocráticos de desenvolvimento.

Discutimos os fundamentos, perspectivas e princípios pedagógicos da Base para fomentar o debate acerca da ênfase no modelo de ensino baseado em competências e habilidades. Neste, demos destaque à influência do escolanovismo, expressas na BNCC, a qual visa atribuir à escola uma função de desenvolver hábitos, atitudes e comportamentos adequados às novas exigências da sociedade, criando o consentimento à manutenção do mercado.

Trouxemos ainda, elementos que demonstram estar a Base em conformidade com a pedagogia das competências, segundo a qual a utilidade dos conhecimentos deve ser o fator principal no processo de ensino. Essa utilidade está intimamente relacionada às exigências do capital, ficando evidente a secundarização do ensino dos conteúdos, tendo em vista a supervalorização do desenvolvimento de competências e habilidades. Entendemos essas incursões como aspectos fundamentais, para, em diálogo com as análises e discussões resultantes da leitura do documento e das respostas à entrevista junto aos (às) participantes, buscar responder o problema desta pesquisa: como a BNCC influencia a organização pedagógica e a percepção dos professores sobre o currículo da disciplina EF nos AFEF?

Identificamos que o processo de construção da Base foi marcado por mudanças, em especial a completa reestruturação do Ministério da Educação. Isso resultou na destituição do grupo que vinha, desde a primeira versão, construindo o documento. A partir daí verificamos movimentos de crítica, os quais se expressam tanto em relação à gênese da BNCC quanto no que diz respeito às drásticas mudanças ocorridas entre a segunda e terceira versão.

Cientes de significativas mudanças no documento para a EF e partindo do pressuposto de que tais mudanças não resultaram em proposições neutras, direcionamos o debate para o trabalho pedagógico da EF escolar, tendo em vista que a forma de atuação na sala de aula expressa questões relacionadas à função social da Educação e da EF, bem como aponta para determinado tipo de indivíduo que se quer formar. Para tanto, apresentamos as perspectivas desse documento para os Anos Finais do Ensino Fundamental e situamos os debates em torno das concepções implícitas (ou explícitas) que a Base apresenta para esse componente curricular.

Identificamos as implicações, limites, avanços e desavanços da BNCC ao ensino da EF a partir da análise e interpretação dos dados obtidos tecendo elementos para a fundamentação do debate referente aos impactos das propostas da Base ante a sua implementação (ou não) nas salas de aula.

Inferimos que há o conhecimento de todos os professores da pesquisa, ainda que em alguns casos superficial, em relação ao documento da BNCC. Em contrapartida, nenhuma participação do processo de construção dessa política educacional ou mesmo discussões com as escolas, secretarias e demais instâncias educacionais ao longo do processo, o que indica uma certa passividade por parte das escolas no que tange ao estímulo de debates questionando o documento. Há uma aceitação por meio das escolas ao receberem a prescrição de propostas desenvolvidas sem o estabelecimento do diálogo com responsáveis por colocá-las em prática.

Nesse sentido, a Base vem sendo usada de alguma maneira para fundamentar as aulas de EF, por entenderem os professores o documento como um norteador das possibilidades de ensino, destacando-o como um elemento que contribui para a atuação em sala de aula. Tal adesão se explica, ao menos em parte, pelo fato de que há uma dificuldade de se definir os conteúdos a serem ensinados na EF ao longo dos anos escolares. Isso não pode ser atribuído aos educadores de forma individualizada, pois reflete o próprio percurso histórico dessa disciplina na escola.

Apesar de haver, na área, muitas discussões e produções anteriores à Base acerca do que ensinar, essa pesquisa revela que os professores não têm de forma esclarecida como organizar seus planejamentos de ensino de maneira sistematizada. Nessa seara, o documento se configura como um instrumento facilitador, garantido a adesão, ainda que relativa, dos educadores.

Frente a esse aspecto se coloca o debate em torno dos elementos da cultura corporal, que vêm sendo discutidos há um tempo e que estabelece os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes e as atividades de aventura enquanto pertencentes ao trabalho pedagógico em EF. Acerca do objeto de estudo dessa disciplina, há divergências que se revelam por meio do uso de diferentes termos para se referir à função e aos conteúdos dessa disciplina.

Esse ecletismo, já identificado nos PCN'S, reaparece na Base, que oscila entre cultura *corporal de movimento e práticas corporais*, demonstrando uma completa desapropriação do debate relacionado à especificidade do objeto e à fundamentação teórica e epistemológica que orienta metodologicamente o trabalho pedagógico da EF. Em termos políticos, a adesão à

Base, sem questionar os seus determinantes, impõe novos e maiores desafios à construção de um projeto de educação.

A esse respeito, os professores questionam a distribuição de alguns conhecimentos nas unidades temáticas da BNCC, que retirou e/ou acrescenta conteúdos sem nenhuma fundamentação, culminando em dificuldades e até tornando inviáveis algumas intervenções. Isso porque muitas propostas não atendem aos diferentes contextos educacionais, ainda que em um mesmo município. Entendemos que tal distribuição, além de negligenciar o aspecto da diversidade, nega conteúdos aos estudantes, sendo ela uma proposta equivocada de unificação dos conteúdos.

A análise da distribuição dos objetos de conhecimento proposta pela Base, confirma os questionamentos, uma vez que retira conteúdos de determinados blocos sem apresentar nenhum critério para tal organização. Nesse sentido, é apontada a necessidade de o professor considerar a BNCC como um documento passível de adaptações, tomando como referência as condições reais dos espaços de atuação, tanto no sentido histórico-social, quanto material.

Tem-se um documento que usa diversas vezes o termo práticas corporais para ser posto em prática, pautando-se em habilidades e competências, em escolas com pouca ou nenhuma estrutura material. Além disso, sem fundamentar esse conceito, a Base propõe ensinar “práticas corporais” de forma muito abstrata, o que faz com que seja adotada uma perspectiva acrítica, fazendo com que o trabalho com a EF continue sendo direcionado a partir da aptidão física ou apenas como atividade, sem avanços significativos na prática pedagógica da área. A esse respeito, destacamos o aspecto “apolítico” das propostas da Base.

Essa perspectiva da aptidão física aparece em uma das respostas quando um dos participantes afirma ser o ensino voltado à saúde corporal e as outras dimensões da EF, no âmbito social a função da EF na escola.

Frente à discussão referente aos avanços e/ou retrocessos trazidos pela BNCC, inferimos como principal vantagem, em partes, a organização dos “seis grandes eixos da EF” nas unidades temáticas, os quais direcionam o que todos devem ensinar em EF. Apesar de não se referirem a organização literal que traz a BNCC, uma vez que fazem alterações, os professores demonstraram que a partir dali há menos dificuldades de delimitar seus conteúdos de ensino. Diante dessa inferência percebemos que mesmo sem ter feito parte do processo de construção da Base, os professores veem de forma positiva o fato de terem um “norte” sobre o que ensinar em suas aulas.

Talvez o fato já mencionado sobre o percurso histórico da EF, a falta de consenso em relação aos conteúdos e as jornadas extenuantes de trabalho dos educadores sejam fatores

influentes nessa adesão, já que, em muitos casos, os professores não dispõem de tempo para planejar suas aulas, tampouco refletir sobre elas. Com isso, a BNCC se traduz como “meio caminho andado” para a realização dos planejamentos.

Não podemos esquecer, contudo, que esse documento é uma expressão de um projeto de educação, o qual reforça o corporativismo e a busca por avanços isolados na área. Por estar inserida na educação, essa disciplina exerce um papel mediante o seu trabalho na escola. Na Base, o desenvolvimento de competências e habilidades está acima da transmissão de conteúdos. Logo, apesar de estar aparentemente legitimada, a BNCC atribui à EF um caráter demasiadamente esvaziado em relação ao debate em torno dos fundamentos teórico-metodológicos desta disciplina, o que leva suas ações pedagógicas a serem desenvolvidas apenas como atividade, como outrora foi.

Por isso a EF não pode ser compreendida na Base de forma isolada, pois está inserida em um documento que aponta para uma determinada formação. É preciso inseri-la em sua conjuntura e analisá-la a partir de condicionantes sociais, políticos e econômicos. Como destacado neste trabalho, a Base possui critérios de interesses e está fundamentada numa perspectiva neoliberal de educação.

Conforme evidenciaram as análises, em meio às forças políticas que construíram a Base e ao amplo esforço visando a adesão da mesma no âmbito da educação brasileira, essa política tem sido aderida por professores, ainda que com algumas resistências. Destacamos a ênfase observada pelos professores em fazer uma análise crítica do documento e adaptá-lo à escola ao invés de tentar adaptar a escola a ele. Identificamos a influência da Base nas aulas, mesmo quando somente a tomada como ponto de partida para pensar outras propostas de ensino. Por exemplo, a Base sugere “dança de salão” no oitavo ano e a professora escolhe uma dança de salão que possa ser contextualizada a partir da realidade de seus alunos.

Em contrapartida, destacamos a tentativa de seguir o que a BNCC propõe, usando, inclusive, um livro com base neste documento. Entretanto, localizamos as dificuldades encontradas tendo em vista as discrepâncias entre as propostas e o lócus de trabalho. Isso porque além de não ter sido construída de forma efetivamente democrática, sofrendo abruptas alterações, esse documento não resolve os problemas da educação, trazendo-lhe, inclusive, novos problemas, como a negação de conteúdos, a dificuldade em estabelecer conteúdos alternativos às propostas da Base, a retirada da autonomia do professor, a responsabilização e controle do trabalho pedagógico dos professores e gestores escolares e o acirramento da competição.

Apresentamos como limite do trabalho a não avaliação das habilidades da BNCC, tendo em vista que essas expressam uma certa concepção de EF. A análise das habilidades propostas para essa disciplina aponta para a experimentação, não há preocupação, nem intenção de transmitir conhecimento para que o sujeito vá incorporando as formas mais complexas da cultura corporal. Isso pode ser observado nos termos *experimental/fruir*.

Um dos principais destaques deste trabalho é a contradição num contexto geral trazida pelo documento, uma vez que as propostas divergem das possibilidades de ensino nos diferentes espaços escolares. Acreditamos que isso contribui para que o professor, ao se deparar com as dificuldades impostas pela Base, retorne ao ensino somente daquilo que prefere ou fragmente a sua prática pedagógica. Nesse sentido, entendemos que a Base mais atrapalha do que ajuda, pois, como já mencionado, os temas da cultura corporal já são conhecidos mesmo antes desse documento. Porém, sua distribuição gera entraves às práticas dos professores, tendo em vista que as escolas e as condições de trabalho não são padronizadas, como pressupõe a BNCC.

Portanto, não identificamos avanços trazidos pela Base nas aulas de EF, uma vez que os professores já trabalhavam com os seis eixos propostos no documento, porém, a partir da leitura da sua realidade escolar. Logo, a BNCC não chegou para somar em suas práticas. O que se percebe nas análises é um reconhecimento geral enquanto um organizador que amplia as possibilidades de intervenção (no sentido do acúmulo de tematizações), ao menos na dimensão teórica. Isso é visto pelos professores como um ganho, principalmente levando em consideração aqueles que estiverem "perdidos" sobre o que ensinar.

Destacamos a postura politicamente engajada de alguns professores que reconhecem os limites desse documento no sentido da formação humana quando trazem necessidade de trabalhar o conhecimento em todas as suas dimensões, principalmente a elevação do pensamento, “refletindo sempre em favor da conscientização do estudante.”

Em termos pedagógicos, entendemos que a BNCC avança apenas na aparência, já que não define um objeto para essa disciplina, além de lançar mão de uma discussão totalmente superficial no que tange à função dessa disciplina na escola. A Base omite toda a produção teórica da área sobre questões fundamentais para o entendimento da EF. Ao omitir a produção teórica da disciplina, se omite também conteúdos a determinados blocos, como se refere o documento às séries/anos.

Por fim, a BNCC, com seu aspecto eclético, silencia o debate pedagógico no campo da EF. Evidencia o consenso, fundamentalmente na compreensão do seu objeto, e silencia o conflito, escondendo o rico debate sobre as abordagens pedagógicas da área. Com base no

exposto até aqui, podemos questionar a sua real necessidade tendo em vista as colocações dos professores a respeito dos entraves encontrados no trabalho pedagógico que se resume, sobretudo, a aquisição de competências e habilidades que servem muito ao mercado de trabalho e muito pouco ao processo de emancipação dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M, A, M et al. **Manifesto crítico às reformas neoliberais na educação: prólogo do ensino de geografia**, Marília: Lutas Anticapital, 169 p. 2021.
- ALVES, P, T, A, de; SILVA, S, A. Base Nacional Comum Curricular – BNCC: estado da arte das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação no Brasil nos anos de 2018 e 2019 divulgadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. **Research, Society and Development**. v. 9, n. 4, 2020.
- AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 3 ed. Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- BARBOSA, P, P, L; LASTÓRIA, A, C;* CARNIEL, F, S. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Revista Faces da História**, v.6, nº2, p.513-528, jul./dez, Assis, São Paulo, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Edições 70, São Paulo, 2011.
- BITTENCOURT, J. A base nacional comum curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: **Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, n. 13, Curitiba, 2017.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados**. 35 ed.. 2012.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3 ed.. 2017.
- _____. Plano Nacional de Educação — **PNE/Ministério da Educação**. Brasília, 2014.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 7. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.
- BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. p. 11-25
- CABRAL, G, C, M. Federalismo, autoridade e desenvolvimento no Estado Novo. **Revista de Informação Legislativa**, n. 48, p. 189 janeiro/março, Brasília, 2011.
- CAPARROZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: “o que não pode ser que não é, o que não pode ser que não é”. In: BRACHT, V; CRISÓRIO, R (orgs.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: identidade, desafios, perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 309-333.
- CARVALHO, E, S; SILVA, W, E. A Base Nacional Comum Curricular como política educacional e a pedagogia das competências. **Revista Cocar**. v. 15, n.33, p. 1-14, Belém, Pará, 2021.

CASTELLANI F, L. Pelos Meandros da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 14, p. 119-125, 1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Ed. Cortez Autores Associados, São Paulo, 2012.

CORTINAZ, T. A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares. 2029. 115 f. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, RS, 2019.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**: um estudo sobre o seu pensamento político. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CURY, C, R, J; REIS, M; ZANARDI, T, A, C, **Base Nacional Comum Curricular**: Dilemas e Perspectivas, 1.Ed. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, São Paulo, Ed. Autores Associados, 2013.

ESTEVÃO, L, S; SILVA, K, N, P. Caracterização das políticas educacionais no Brasil a partir da sistematização do estado da arte. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira**, v. 8, n. 9, Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, setembro-dezembro, 2019.

FREITAS, H. C. **Formação de professores no Brasil**: 10 anos de embate entre projetos de formação.. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, 2002.

FLEURY, A; FLEURY, M. T. L. Construindo o Conceito de Competência. **Revista de Administração Contemporânea**. Edição especial, 183-196, 2001.

GHIRALDELLI JR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2ª ed. Barueri, São Paulo, Editora Manole, 2009.

GIL, A, C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo, Atlas, 2008.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere. Vol. 3. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, Vol. 2: Os intelectuais. **O princípio educativo. Jornalismo**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3ª Edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. 2004.

GRAMORELLI, L. C. O impacto dos pcn na prática dos professores de educação física. 2007, 156 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade São Paulo - USP, São Paulo, SP, 2007.

GRANDO, D. A educação física na base nacional comum curricular: pressupostos, avanços e retrocessos. In: 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. **Anais**. Londrina, 21 a 24 de maio de 2019.

HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25. p. 187-281. janeiro/maio, 2019.

LAVOURA, T. N. Uma face contemporânea da barbárie: a BNCC e a ofensiva do capital na devastação da educação pública. **Revista Fluminense de Educação Física**. Ed. Comemorativa, vol 02, ano 02, junho 2021.

LEONTIEV. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. (Rubens Eduardo Farias, tradução). 2. Ed, São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Methodological procedures in the construction of scientific knowledge: bibliographic research. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10. setembro, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250992176_Methodological_procedures_in_the_construction_of_scientific_knowledge_bibliographic_research. Acesso em: 30 jul 2021.

MARTINELLI et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Revista Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro, 2016.

MARTINS, T. Professor: agente de aplicação da BNCC. **Brasília Correio Braziliense**. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/trabalho>. Acesso em: 7 abr 2022.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. Crítica da filosofia do direito de Hegel; tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus ; supervisão e notas Marcelo Backes. 2ª Ed, **Revista Boitempo**, São Paulo, 2010.

_____. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboço da crítica da economia política. Revista Boitempo, São Paulo, 2011.

MEKSENAS, P. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica**: Conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005

MINAYO, M. C. Pesquisa social: **teoria, método e criatividade**. 21.ª. Ed. Editora Vozes. Petrópolis, 2002.

MAINARDES J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, p. 47-69, vol. 27, n.º. 94, janeiro/abril: Campinas, São Paulo, 2006.

MOZZATO, R. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. In: XXXIV Encontro da ANPAD (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração). **Anais**. Rio de Janeiro, 25 a 29 de setembro de 2010. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/874>. Acesso em: 20 ago 2021.

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

NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Global competence for an inclusive world**. Paris, 2016.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2015. Disponível em [file:///C:/Users/Dell/Downloads/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/undp-br-Agenda2030-completo-pt-br-2016%20(1).pdf). Acesso em 10/11/2021.

OSÓRIO, J. O Estado no Centro da Mundialização: **a sociedade civil e o tema do poder**. 2ª ed. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2019.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio. Revista Pedagógica*, 1999. Disponível em <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29108-29126-1-PB.pdf>, Acesso: 12/07/2021.

PESSOA, F, M de. A educação física na construção da base nacional comum curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

RAMOS, M, N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

REDYSON, Deyve e SANTOS, Mirinalva. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**: desafios e implicações para o ensino religioso. *Revista espaço do currículo*, v.8, n.3, p. 293-305, Setembro a Dezembro de 2015.

SANTOS, K, S. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: tecendo fios. In: XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2011, São Paulo. **Anais**. Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS, 2011

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2007.

_____. O neoprodutivismo e suas variantes: neo-escolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnismo (1991-2001). In: **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, 2016.

_____. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: MALANCHEN, J; MATOS, N, DA, S, D, DE. **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2020.

SÉGALA, K, de. A atuação do movimento "Todos pela Educação" na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico. **Dissertação de mestrado** - Universidade Federal de Viçosa, MG, 2018.

SILVA, I. L. F; ALVES NETO, H. F; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, p. 330-342, 2015.

SANTOS, R, M, S; SANTOS, J, O. O positivismo e sua influência no Brasil. **Revista Brasileira de Filosofia e História**, Pombal, PB, v. 1, n. 1, p. 55-59, janeiro-dezembro, 2012.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da; MARTINS, Raphael Moreira; SILVA, Maria Eleni Henrique da. BNCC: o que dizem os professores. In: CONBRACE, 20., 2017. **Anais**. 2017, p. 1347-1352

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Nº 169, 2012. Acesso em 12 maio de 2022. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>

SOUSA, E S, VAGO T, M. A educação física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. **Presença Pedagógica**. 1999;5:47-55.

SOUZA J, M. **O saber e o fazer pedagógicos**. A Educação Física como Componente Curricular? Isso é história! Pernambuco: Edupe, 1999.

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. A Cultura Corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital, 2009.

THOMAS, J.; NELSON, J.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividades físicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

TRIVINOS, A, N, S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, Atlas, São Paulo, 1987.

UCHÔA, R; CASTRO, L; SANCHES, C. Análise da década da Educação para o desenvolvimento sustentável (DEDS) da UNESCO a partir da leitura da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. **Atas: IX Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Juiz de

Fora: BH, 13-16 de agosto de 2017. Disponível em: http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0254.pdf. Acesso em 04 maio de 2022.

VEIGA, A; SILVA, E F, DA. **Ensino fundamental**: Da LDB à BNCC, Campinas, São Paulo, Papirus, 2018.

VIEIRA, S. L. FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

WEBSTER. **Webster's third new international dictionary of the English language, unabridged**. Springfield : G. & C. Merriam, 1981.

WCEFA - **CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990.

ZANK, D, C, T; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na Pedagogia Histórico-crítica. In: **A pedagogia histórico-crítica, às políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Orgs, MALANCHEN, J; MATOS, N, DA, S, D, DE. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2020.

APÊNDICES

Transcrição da primeira entrevista

Feira de Santana, Bahia, 21 de novembro de 2022.

Entrevista individual, plataforma google meet, 34min02seg.

Pesquisadora: Primeiramente gostaria de te agradecer pela disponibilidade em participar desta pesquisa, principalmente, tendo em vista a dificuldade em encontrar professores de Educação Física que atuem nos anos finais do ensino fundamental em Feira de Santana. Fique bem à vontade para responder às perguntas, assim como para não responder algumas, caso prefira. As falas aqui gravadas serão transcritas e, na sequência, retornarão a você para que procedam as inserções ou retificações no texto. Reforço ainda que, ao longo da nossa, serão consideradas todas as suas ideias e opiniões. Farei as perguntas de acordo com um roteiro feito previamente, mas sinta-se livre para comentar outras questões que talvez não estejam circunscritas às perguntas em si.

Pesquisadora: Fale um pouco da sua trajetória. O que te levou a chegar nessa atuação profissional?

Participante 1: Na verdade, dentro das licenciaturas que era o que estava mais dentro do meu campo, dentro da minha realidade, da universidade que tem na minha cidade, que eu sou formado na UESB. Dentre as opções de cursos, EF era o que mais me identificava. No momento estou atuando no município de Feira de Santana. Antes eu estava trilhando outro caminho fora da área porque eu tinha feito alguns concursos, só que não tinha sido chamado e aí depois de 3 anos esperando em Feira eu fui convocado no início do ano (2022). E aí morava em Aracaju e vim morar em Feira de Santana, no distrito de Jaíba (na escola 15 de novembro)

Pesquisadora: Qual sua formação (bacharel/licenciatura), instituição e ano que concluiu a graduação?

Participante 1: Licenciado (UESB, 2018) e Bacharel (UNIASSELVI, complementação, 2021)

Pesquisadora: Quanto tempo de serviço da educação básica?

Participante 1: Menos de um ano. 40 horas.

Pesquisadora: Você atua com em outro componente curricular?

Só com EF

Pesquisadora: Você mantém outras atividades profissionais ou de estudo além das horas de aula? Quais?

Participante 1: Sim, eu estudo para concurso e também, às vezes, exerço algumas atividades profissionais dentro da própria área mesmo, na área fitness. Agora nesse momento eu não estou atuando nessa área, mas durante o período que morei em Aracaju eu atuei nessa parte de academia, como também em escolinha de futebol,

Pesquisadora: Qual a função da EF na escola?

Participante 1: Eu penso que...na verdade, assim, na medida em que o tempo foi passando eu fui mudando muito o meu olhar para a EF. Quando eu entrei na Universidade eu tinha um olhar, dentro da Universidade eu também tive outro olhar totalmente diferente e agora na atuação eu também mudei não totalmente o olhar, mas é a aquela coisa de que a depender de onde você está, né, o seu olhar acaba sendo diferente para o objeto, no caso, hoje, eu vejo a Educação Física, né, como um componente curricular obrigatório da educação básica que através da cultura corporal, é... visa e pode possibilitar aos estudantes maiores conhecimentos acerca da cultura corporal como um todo, assim como conhecimento de diversos conteúdos que são as unidades temáticas que são a ginástica, a dança, a luta os esportes de combate, o jogo, os esportes de aventura, as práticas corporais de aventura etc.

Pesquisadora: Você tem como base alguma abordagem pedagógica da EF para suas ações educativas?

Participante 1: Sim, a que eu me identifico mais é a crítico-superadora.

Pesquisadora: Na sua opinião, quais os conteúdos da EF escolar?

Participante 1: Os jogos, dança, lutas, ginásticas e os esportes

Pesquisadora: Como você define a BNCC?

Participante 1: Na verdade eu vejo que a BNCC foi muito importante nessa questão da construção, até do caderno de aprendizagem (do município de Feira e Santana) que veio posterior à BNCC, porém, eu percebo que é um pouco longe da realidade da Educação Básica do Nordeste,, especificamente aqui do nosso local, entendeu? Eles trazem muitos conteúdos, Às vezes muitos conhecimentos e até muitas abordagens que se distanciam um pouco da nossa formação e além da nossa formação também acaba se distanciando muito da formação e da cultura dos nossos estudantes. E aí, é...um documento que eu achei mais próximo da nossa realidade é o que o Estado da Bahia promoveu (falar qual é o documento) porque, por exemplo, no nacional mesmo nem a capoeira aparece ou aparece de maneira muito sutil e aí eles (BNCC) trazem alguns esportes, algumas práticas corpóreas que estão totalmente distantes da realidade desses estudantes. E aqui em Feira de Santana a gente também tem o COA (caderno de objetivos de aprendizagem) que de certa forma serve como um gancho aí, como uma abordagem, visando a cultura local e mais próximo da realidade dos alunos, obviamente que dentro de Feira de Santana a gente tem distintos grupos, aqui onde eu trabalho é educação do campo, é distrito, o público, os estudantes já é diferente do pessoal da sede, então, a gente busca tentar fazer sempre essa adequação para não negligenciar, né, o que tá trazendo a BNCC, mas trazer sempre essa aproximação, relação com a realidade dos estudantes porque se você for olhar hoje o que a BNCC propõe é... e a gente for fazer, é...90% a gente tem que adaptar entendeu? E aí, essa adaptação...tudo bem que o estudante participa, a gente propõe, mas, assim, o que a gente mostra, por exemplo, numa sala de vídeo para do esporte, vai adaptar. Por exemplo, agora mesmo estou trabalhando esporte de rede, aí eu tô trazendo tênis, vôlei, mas eu não tenho uma quadra de vôlei, eu não tenho uma rede de tênis, não tenho uma rede de vôlei, e aí eu tenho que tá fazendo...entendeu? Às vezes o material não é adequado, como é que eu vou trabalhar o tênis sem que eu tenha raquete, tem que produzir raquete, fazer. E aí, isso aí eu acho uma grande contradição do contexto geral porque nem todo professor vai querer ficar trabalhando de maneira adaptada por isso que muitos professores acabam negligenciando todos esses referenciais e caindo mesmo no que é de praxe da EF aí, que é o rola bola e ficar por isso mesmo porque as estruturas e a formação que a gente teve com relação a esses referenciais elas são, muitas vezes, contraditórias

Pesquisadora: Na escola em que você atua houve reuniões/formações para a discussão da BNCC? O que foi discutido?

Não.

Pesquisadora: Você considera que a BNCC trouxe vantagens e desvantagens para a EF escolar? Quais?

Eu acredito que foi um avanço, sabe? a gente precisa avançar muito, mas só de a BNCC se predispor a atuar aí e organizar o que nunca foi organizado na EF, que é aquela questão, querendo ou não, são esses mesmos conhecimentos ou conteúdos, né, que a gente chama lá, no Coletivo de Autores, conhecimentos da EF que são para todas as séries, porém, o tipo de abordagem, né que vai se dá... porque, assim, não se tinha uma clareza do que eu vou trabalhar na EF no sexto, no sétimo, no oitavo...aí achava que, por exemplo, que trabalhou esporte de invasão no sexto ano já não vai trabalhar mais no sétimo. E a BNCC tentou organizar isso, que de certa forma, e a trazer esse conhecimento, ou seja, mesmo que eu for trabalhar o mesmo conteúdo, qual abordagem que eu vou ter no conteúdo no sexto ou no nono ano, porque tem conhecimentos que são comuns nos diferentes anos, porém, a abordagem é diferente. Eu achei que essa iniciativa da BNCC foi muito importante porque antes disso a EF era pautada muito na escolha por afinidade do professor, o professor que era bom em vôlei e o que gostava, ele ia trabalhar vôlei ad eternum, quando ele queria, na unidade que ele queria...não havia uma sequência pedagógica, necessariamente para se trabalhar os conteúdos da EF e hoje, com a BNCC nós já temos, ainda que de maneira limitada por conta desses aspectos regionais e até do ponto de vista do olhar para a formação do aluno, mas já há apontamentos, por exemplo, quem tá perdido hoje na EF usa esse caderno de aprendizagem ou a BNCC enquanto uma bíblia e segue. É um avanço significativo do que...(risos) não tinha nada antes para poder seguir ou tipo um parâmetro porque tudo era pautado na preferência do professor e na sequência que o professor achasse mais interessante e aí, por exemplo, não havia nem possibilidade de o professor do sexto dialogar com o do sétimo, do oitavo... e cada professor... o aluno corria o risco de ver o mesmo conteúdo, o mesmo conhecimento, isso partindo do pressuposto que todos os professores trabalhavam, davam aula, por exemplo, que o aluno poderia passar pelo ensino fundamental vendo o mesmo conhecimento e a mesma abordagem sempre. E hoje, pode ser que isso aconteça, mas não por conta de ausência de um referencial porque esse já existe, já aponta alguns caminhos para os professores entenderem o que trabalhar em cada etapa.

Como é uma base nacional comum curricular, né, ele aponta e também, eu acredito que não fecha também as possibilidade de se adequar, né, a regionalidade, os aspectos regionais. Eu acredito que seriam esses aspectos regionais, mas como é uma base nacional comum eu só não entendo muitas vezes o critério deles adotarem aqueles ali como algo essencial para todo mundo aprender porque eu vejo algo, por exemplo, que se é base nacional comum curricular é

algo que, por exemplo, o menino de sul tem que aprender o mesmo conteúdo, conhecimento básico que o menino aqui de Jaíba (onde leciona), por exemplo, então, eu discordo um pouco desse critério de seleção desse conhecimento, entendeu? Por que que um é mais importante que o outro e todo mundo tem que ver esse mesmo conhecimento que é, tá muito pautado lá na EF do Sul e Sudeste do país.

Pesquisadora: A BNCC tem influenciado em seu trabalho pedagógico? Como?

Participante 1: Sim, eu tenho utilizado a BNCC enquanto construção, né, do plano de curso e também dos planos de aula, porém, assim, eu não sou aquele seguidor assíduo da BNCC no sentido da abordagem nas minhas aulas, porém, eu sigo a BNCC enquanto sequência pedagógica e didática dos conteúdos porque eu sei que os outros professores da escola também já utilizam a BNCC, então eu sei o que eu devo trabalhar, porém, a abordagem, aquele passo a passo, aquele tutorial que ele aponta eu já não sigo daquela forma. O meu olhar é diferente, até porque a concepção que eu acredito é diferente do que a BNCC aponta também, enquanto formação, entendeu?

Ela influencia mais na sequência dos conteúdos, nas temáticas, dando um norte porque senão acabaria no que... eu vou trabalhar o que eu quero já que eu não tô tendo como base nenhum documento e eu acredito que a BNCC trouxe esse avanço, entendeu? Hoje já dá para um grupo de professor de EF...por exemplo, se eu pegar uma turma hoje de nono ano, como eu tô dando aula nesse momento, eu consigo saber o que o professor está trabalhando nessa unidade, qual é a sequência ou o quê que os meninos precisam aprender, porque antes seria totalmente aleatório, eu poderia repetir mesma coisa que o professor trouxe ou coisa totalmente diferente e desconexa do que ele já tinha trabalhado anteriormente. Da forma que acontecia com a EF, né?! Ah, eu tô trabalhando vôlei, então qualquer coisa relacionado a vôlei serve, qualquer um, qualquer abordagem serve (um exemplo). Então, não tinha muito um foco no que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar.

Pesquisadora: Considerando a realidade do seu contexto de atuação, a BNCC contribui positivamente com o seu trabalho?Como?

Participante 1: Contribui porque eu consigo, através da BNCC ter como base e parâmetro o que, qual sequência pedagógica eu devo ter, os conteúdos, os conhecimentos e quais etapas ou até mesmo abordagem porque às vezes a gente ficava meio solto no sentido de que forma eu

vou trabalhar, por exemplo, a ginástica no sexto e do nono ano? O que? Qual a diferença? E aí não ficava claro em momento algum qual a diferença de um para o outro, ou seja, qual tipo de abordagem, o quê que eu vou discutir lá na frente, o que eu não vou discutir aqui atrás, o que que esse jovem, esse adolescente, essa criança precisa aprender numa sequência para quando ele chegar lá no nono ano eu mudar essa abordagem da ginástica e ele entender isso como algo mais complexo, ou seja, é aquela coisa do mais simples para o mais complexo. A ideia da BNCC é fazer com que o estudante crie essa bagagem para que lá na frente ele compreenda, né, essas diferentes etapas e entenda cada momento desse como algo distinto e que pode colaborar para a formação dele porque antes eu podia falar da mesma ginástica no sexto e no nono ano e era algo totalmente...ou repetido ou desconexo do outro. E agora não, a gente tem uma sequência que fica mais fácil para poder se basear. Isso é, se o professor seguir a BNCC. Eu não sei como é que tá isso num parâmetro nacional. Mas eu acredito que a BNCC de uma forma geral ajudou muito essa questão do professor de EF por possibilitar agora um olhar da gente enfim...embora a EF não tenha livro didático, mas o professor, querendo ou não, agora ele já tem um guia, um norte para construir seus planejamentos. Na escola onde atuo os professores usam a BNCC como base.

Pesquisadora: Você gostaria de tecer mais alguma consideração a respeito do tema?

Participante 1: Na verdade, eu queria depois ter acesso ao seu trabalho para eu entender mais ou menos qual abordagem você utilizou, né? Porque eu achei o tema extremamente interessante, que é estudar de fato o que tá dando, né, subsídio para essa formação porque na universidade mesmo em momento algum o professor chegou para tratar da BNCC, de maneira mais incisiva, sabe? Vamos estudar esse documento aqui! para discordar ou para apoiar o que for, mas, assim, eu percebia que se tinha muito o olhar de alguns professores, algumas abordagens, inclusive até a crítico-superadora, mas assim, eu senti falta porque na Educação Física infelizmente, a maioria dos professores trabalham pautados muito mais em atividades executáveis do que propriamente em uma abordagem. E aí, quando eu fiz meu TCC eu estudei um pouco do currículo da minha cidade e eu percebia que os estudantes ficavam muito perdidos na área de atuação e EF às vezes ela quer ser tudo e acaba não sendo nada porque quer abraçar o mundo, porém é saúde e ao mesmo tempo é lazer, é esporte, é isso, é aquilo, e aí assim, quando esse cara sai lá da universidade, ele meio que sai perdido. Por isso que, assim, eu de certa forma, embora discorde de muita coisa da BNCC, eu achei um avanço muito grande em tê-la porque muita gente saía perdido, não tinha nenhum documento

referencial para atuar na Educação básica. O que a maioria da licenciatura sai e vai atuar é na escola, então, eles saíam perdidos. E não entendiam o que era abordagem metodológica, o que era concepção, o que que ele ia fazer. Então, ele pagava as atividades via YouTube, via livro, de educação física, mil jogos de educação física...e aí ia construindo o seu caminhar pedagógico pautado muito mais na questão da reprodução, o que a BNCC não muda, não tô dizendo que a BNCC mudou isso, mas assim, de certa forma ela dá um caminho, ela dá um apontamento que para quem tá perdido, no sentido de concepção, de tudo mais, pelo menos o básico o professor vai saber garantir com seus conhecimentos e essa etapa de conhecimento porque a BNCC tá aí, como um referencial, porém, muitos professores utilizam a BNCC dessa forma ainda, infelizmente, que é como o que: coletar atividades, vê se no livro tem alguma proposta e eu vou seguir, eu já vi casos, por exemplo, de que a menina (professora) estava com aquele caderno de objetivos de Darido debaixo do braço, porque ela seguia a aula dela daquela maneira que Darido tava propondo. E aí, assim, de certa forma, eu pergunto assim: se ela não tivesse Darido ela ia se pautar em que? Porque assim, sabe, a querido avanço, né, e do tamanho da obra do coletivo de autores, principalmente para aquela época e o quanto a obra é atual ainda hoje, porém, a obra não trouxe essas proposições, do ponto de vista do viés mais prático para esses professores que não conseguiram entender esse olhar para a abordagem porque o professor que entende a abordagem ele saber que pode trabalhar qualquer tipo de conhecimento. Não é porque o cara tá trabalhando saúde que ele tá pautado em Guedes e Guedes ou ele é positivista. Não tem nada a ver uma coisa com a outra porque isso aí é o olhar porque independente do conhecimento trabalhado, o conteúdo trabalhado, eu vou trabalhar com um viés de formação e uma abordagem metodológica que eu acredito e aí quando o cara não conhece, não entende isso ele só conhece EF como mera reprodução mesmo de atividades e de algo totalmente prático, de um viés prático ou totalmente burocrático quando é em sala de aula o aluno executa a atividade e quando vai para o momento que ele chama de prática, né, que muitos deles dissociam essa questão de teoria e prática, eles fazem algo desconexo do que foi feito em sala de aula. Não consegue ter uma sequência desse trabalho pedagógico, ou é só uma coisa ou só é outra e quando são as duas coisas dificilmente o aluno consegue perceber que aquilo que tá sendo feito fora de sala de aula tem conexão com o que ele tá trabalhando que aquilo ali também é aula, entendeu? Essa é a minha inquietação com relação à EF.

Transcrição da segunda entrevista

Feira de Santana, Bahia, 23 de novembro de 2022.

Entrevista individual, plataforma google meet, 44 min 47 seg.

Pesquisadora: Fale um pouco da sua trajetória. O que te levou a chegar nessa atuação profissional?

Participante 2: A escolha da EF foi uma construção da adolescência, pois só vivia nas quadras, literalmente, estudava de manhã e passava o restante do período praticando esportes. Participava de um monte de escolinhas, futsal, basquete, até lutas eu praticava. Então sempre fui envolvido com as múltiplas linguagens da Educação Física, sempre me interessou. E daí surgiu essa vontade de fazer Educação Física justamente por essa afinidade com esse repertório cultural, né, da nossa área. Sempre fui fã da EF escolar, sou apaixonado pelas várias áreas, pelas nossas unidades temáticas (apropriação do termo usado pela BNCC) e com essa afinidade me aproximou ainda mais da escola. É... como estilo de vida eu gosto da musculação, mas minha aproximação maior é com a EF escolar literalmente justamente por me possibilitar esse grande repertório, né? e sempre tentar buscar, instigar os alunos a algo que eu nunca tive que na minha, eu estudava em escola privada, no ensino médio e lá a EF era em turno oposto e não EF propriamente dita (se referindo ao caráter esportivista da EF) era aquela que a gente viveu aí no período tecnicista, né, era só treinamento, tá? Eles só visavam o intermunicipal, né é chamado de intercolegiais e aí era só treinamento e era meninos em um dia e meninas no outro, ainda tinha essa separação, esse exorcismo aí. Aí assim.. pra tentar ofertar já que no fundamental II eu também não tive, embora seja em escola pública, não era um professor formado em EF, era um professor formado em pedagogia e aí também era aquela EF, né, é...que não contemplava o que a gente vê hoje, que é a cultura corporal de movimento literalmente. E voltando até ao porquê da EF, esse contato pós escola, né, na quadra e tal, o tempo todo ali praticando atividade física ou esporte ou exercício físico ou lutas, então tudo isso me aproximou, me fez querer vivenciar essa área.

Pesquisadora: Qual sua formação (bacharel/licenciatura), ano e instituição que concluiu a graduação?

Participante 2: Licenciatura na UNIAGES (Centro Universitário - Paripiranga) e conclusão em 2018.

Pesquisadora: Quanto tempo de serviço da educação básica?

4 anos.

Pesquisadora: Você atua com em outro componente curricular?

Participante 2: Identidade e cultura (diversificada para fechar a carga horária)

Pesquisadora: Você mantém outras atividades profissionais ou de estudo além das horas de aula? Quais?

Participante 2: Trabalho agora na EF infantil (setor privado). Não é “aula de EF,” é como se fosse mais como um momento de motricidade, mais lúdico, EF como atividade e não como disciplina. Às segundas-feiras.

Pesquisadora: Qual a função da EF na escola?

Participante 2: Olha, a função da EF na escola, né, ela é bem específica. A gente tem como objeto de estudo a cultura corporal do movimento, né, e através da EF que a gente vai aproximar os alunos de fato dessa cultura corporal do movimento, né, aumentar o repertório deles de conhecimento, tá, como corpo atuante seja nas tematizações: lutas, danças, ginásticas, brincadeiras e jogos...e aí aproximá-los da sua cultura, tá, muitas das vezes a própria cultura trabalhada dentro da escola é sempre aquela “euro, né, as modalidades trabalhadas sempre aquelas européias e na minha concepção, tem que trazer a realidade deles, é... fazer com que eles se aproximem da sua própria cultura, que muitas vezes é deixada de lado, tá, então, a função da EF na minha opinião é essa, aproximar os alunos, fazer com que eles entendam o seu corpo, claro, quando eu falo de corpo não é algo dicotômico, não é algo que separa corpo e mente, quando eu falo de corpo, dentro até da concepção de silvino Santin, ele traz que corpo e mente não se separa, então quando eu falo de corpo já tô tentando englobar no seu geral, tá então, o aluno vai se entender dentro das diferentes propostas é... corporalmente dentro das tematizações, dentro das tematizações da EF, então fazer justamente essa aproximação deles com as modalidades, é... fazer essa leitura do corpo como um ser pensante, tá, é...enfim...

Pesquisadora: Você tem como base alguma abordagem pedagógica da EF para suas ações educativas?

Participante 2: Eu costumo dizer que eu não uso uma específica, eu faço uma mesclagem, né, é...de acordo com as principais potencialidades que elas trazem. Tem aulas que eu vou usar mais a desenvolvimentista, tem aulas que eu vou usar a crítico-superadora...isso vai depender muito do meu objetivo de aula para aquele momento, além do...né, que nosso currículo é flexível, tá, então, além do currículo ser flexível e a abordagem ser utilizada vai depender do que os alunos me apresentam, tá..se hoje minha aula é...tem um viés mais esportista, né, se meu viés tem a ideia mais de uma concepção mais reflexiva, trabalhar abordagens, por exemplo, vamos supor que eu percebi que nas minhas aulas é.. na quadra os alunos, os meninos tendem a querer mais a praticar, as meninas ficam reclusas, e aí, quando eu consigo convencê-las a praticar é...por não ter muita afinidade, habilidades no geral, os meninos tendem a excluí-las quando na verdade eles deveriam acolhê-las, né, então, a partir dessa problematização levantada em sala de aula, tá, é...eu penso também, além da abordagem, um trato que vise combater aquela ideia por exemplo que foi até tema da minha prova no sétimo ano a questão do futebol feminino que a mulher ter até lei outrora que proibia a mulher de praticar esporte porque ela perdia a sua feminilidade segundo eles né Então olha lá a mulher que praticava esporte ela ficava com corpo robusto e perdi a feminilidade, olha algo surreal. então através de um relato histórico né a gente consegue entender esse sexismo, o machismo é... e trabalhar né, porque que os meninos ainda pensam dessa forma. Então a mulher hoje alcançou muito espaço de trabalho né, várias áreas hoje ela tá aonde ela quer. E assim, é... como eu falei, a partir da problemática a gente trabalha, eu escolho a abordagem eu escolho a metodologia de ensino mais interessante para aquele momento então eu não uso uma concepção só tá eu uso eu passo aí entre elas inclusive até faço misturas para poder me dar um retorno. Embora como eu falei, eu não me aprofundo nas concepções pedagógicas, até porque eu sei que cada uma tem suas especificidades né cada uma tem... quando a gente aprofunda bem nela a gente consegue entender que cada uma tem uma especificidade e mesmo assim né eu consigo pegar o que eu acredito que o mais importante para minha aula e uso ela da melhor forma, então eu não levo uma ou duas ou três, não! o que eu vejo que é interessante que muita das vezes até faço aí uma mistura (ecletismo, que não estabelece uma unidade no processo pedagógico).

Pesquisadora: Na sua opinião, quais os conteúdos da EF escolar?

Participante 2: Os conteúdos são aqueles tematizados né, eu levo bem em consideração as tematizações, as lutas os jogos e brincadeiras, o 'esporte a ginásticas as práticas corporais de Aventura todas elas são as tematizações da educação física e eu trabalho ela em todas as turmas o que vai mudar, justamente, são os subtemas né, dentro do conteúdo lutas por exemplo, no sexto ano trabalha capoeira, é.. e sétimo ano luta marajoara, huka huka, ou seja, lutas nacionais e aí quando chega no 8º 9º ano eu já trabalho lutas internacionais, e aí já exploro outros tipos de conhecimentos dentro da própria unidade temática lutas, então, meus alunos, do início ao fim do semestre, né do ano letivo, eles perpassam aí todas essas tematizações para poder é... eles vivenciam isso, tá, então, é isso que eu acredito aí no conteúdo.

Pesquisadora: Como você define a BNCC?

Participante 2: Um documento que no meu ponto de vista eu acho ele muito válido porque eu não encaro como uma verdade absoluta né Eu uso ele uso minhas experiências em sala de aula inclusive as experiências dos alunos tá, para inclusive definição de currículo, é... a bncc ela é importante para sistematizar né, eu não diria padronizar, mas pelo menos aproximar o que é trabalhado na escola por quê se um aluno hoje sai do sexto ano do Clóvis (escola em que ele trabalha) e vai para, os pais se mudaram, né, e vai para outra escola e assim sem a bncc eu acredito que ele iria sair do sexto ano iria para o 6º ano do Ernestina (outra escola municipal) e a ver tudo diferente tá, caso você não leve em consideração a bncc, exemplo. Então como é que alunos da Rede Municipal de Feira de Santana, né, né é...mesma série, mesmo ano sexto ano vai ver conteúdos diferentes? e aí quando chega no sétimo ano o que o meu aluno tá vendo no sexto vai ver no seu(ensino) no sétimo, então a essa embolação, o aluno acaba não tendo de que fato essa ampla vivência, conhecimento do que seria essa cultura corporal de movimento. Então acho que a bncc, ela traz essa sistematização. Então, “olha se você me levar a sério” a bncc né falando (risos) como documento o 6º ano do Clóvis vai ver a mesma coisa que o 6º ano do Ernestina Carneiro E assim a gente conseguiria manter né, algo palpável, algo que seria tipo... sistematizado, né, apesar que, como eu falei, ele é um documento orientador ele não é um documento absoluto, então assim mesmo ela não sendo um documento absoluto levando em consideração a gente poderia propor sim uma sistematização através dele. Eu acho muito válido e dentro dessa perspectiva ele acaba padronizando dando um significado né, o meu sexto ano vai ver a mesma coisa que seu sexto ano. Caso contrário, o meu (sexto ano) iria ver uma coisa e o meu outro; e quando fosse para outra escola ele iria ver no sétimo, e aí acabou que não deu essa amplitude de conhecimentos.

Então ele vai ver a mesma coisa, mesmo assunto. Isso é um problema, né da nossa área porque os professores não levam o documento assim... Como eu falei, a BNCC não é um documento absoluto, você pode, você tem autonomia, mas uma sistematização iria nos ajudar a de levar essa ampla cultura corporal do movimento para o aluno, de fato eles iriam vivenciar. O que não dá é o que a gente ainda vê hoje: o aluno que vê futsal no sexto, futsal no sétimo, futsal no oitavo, futsal no nono (falar aqui sobre o conhecimento espiralado), bom... e as outras modalidades? e os jogos de matriz africana? e os jogos de matriz indígena? e aí, não vão ver? então a BNCC entra nessa parte, de nos auxiliar a tentar uma sistematização, uma padronização

Pesquisadora: Na escola em que você atua houve reuniões/formações para a discussão da BNCC? O que foi discutido?

Participante 2: Sim, sim. Em nossos ACs a gente discute projetos e dentro desses projetos a gente traz os conhecimentos até porque os professores de lá trabalham nessa perspectiva também. A gente sempre leva documentos, sempre discute dentro de elementos palpáveis, dentro de elementos que nos dão de fato um norte, uma orientação. A gente sempre pega os links, assim: como a gente poderia trabalhar certas ideias de forma interdisciplinar? e aí é onde ela entra (BNCC) entra, né, como o professor de artes utilizando da BNCC ele já traz na sua perspectiva e aí quando ele dá a contribuição dele dentro da área dele, e aí vem a área de EF, área de linguagens como um todo, área de humanas e cada um contribuindo dessa forma a gente consegue fazer um planejamento, um currículo, inclusive na escola teve até agora uma reformulação no nosso PPP e a reformulação do PPP teve muito da BNCC lá dentro porque os professores que estão trabalhando lá estão se utilizando muito dela. A gente utiliza naquele momento de acordo com a nossa realidade.

Pesquisadora: Você considera que a BNCC trouxe vantagens e desvantagens para a EF escolar? Quais?

Participante 2: A vantagem é que sistematizando a gente consegue ter um maior diálogo entre a nossa área dentro da própria comunidade, município, por exemplo. Como eu falei: se a EF do Clóvis é uma, a EF do Ernestina é outra, como assim? entendeu? Mas a EF não é uma área? Ah, mas o planejamento deve ser levado em consideração, a realidade do aluno, a escola não é uma ilha... tudo bem! mas dentro daquela perspectiva da gente tentar não deixar muito aquém, né? eu acredito que a BNCC veio para dar a ideia de uma identidade mesmo que ela seja apenas um documento orientador, ele veio dar um identidade, olha, a EF que ficava

aquém, o professor que muitas vezes não era nem da área de EF fazia o que queria, tipo: ah, o que é que eu vou fazer? sei lá, vou dar a bola para os meninos jogarem? Entendeu? Eu acho que a BNCC tirou uma identidade e deixou, tipo: bom, a EF deve trabalhar com essas tematizações, com essas competências e habilidades. Apesar que, embora ele fale lá sobre as competências e habilidades, a metodologia, a abordagem, isso é o professor, então por isso que falei, uma orientação. Ela deu uma característica, na minha opinião, uma característica pontual, uma identidade, você pode seguir assim, você tem um ponto de partida e você pode caminhar a partir daqui. Eu tenho certeza que sem ela a gente ficava muito aquém, então a EF é diferente da de Feira de Santana é diferente da Araci, que é diferente da de outra cidade...mas a EF não é uma só? ela não segue essas tematizações, as unidades temáticas? né? e como assim os alunos de uma escola de um município veem só baleado e futsal, futebol? Então, assim, né? poxa! por que os de Feira de Santana veem dança, luta, jogos e brincadeiras, ginástica, veem um monte de coisa e na cidade Y só vê baleado e aí? Então assim, eu acho que se o professor de lá usar a BNCC também, pronto! Feira de Santander tá dialogando com Araci, tá dialogando com, sei lá, Salvador.

As desvantagens eu acredito que seria na confecção dele (do documento), não propriamente ele trouxe desvantagens, mas eu acho que na confecção dele poderia ter sido utilizado mais professores, né que eu vejo que tem alguns professores, tem professor de EF lá, ok, mas é meio que de lugares mais influentes, poderia sim, ter de mais regiões, poderia algo mais a nível nacional, tipo, ter, né, mais pessoas fazendo parte e dando ideias para a confecção desse documento. Mas eu não vejo desvantagens em outras searas não, acho que ele consegue para o que ele veio, eu acho que ele consegue atender sim.

Pesquisadora: A BNCC tem influenciado em seu trabalho pedagógico? Como?

Participante 2: Como eu falei, a BNCC veio para orientar, eu uso na escola porque ela dá um norte, a partir dali...eu tava no zero e a BNCC disse óh, pensa por esse lado que você consegue desenvolver algo que pode ser interessante para os alunos. ela me orienta, inclusive quando ela traz lá que...tem alguns conteúdos que eu não uso a BNCC porque, como eu falei, a gente tem que analisar as experiências dos alunos, né, a gente tem que entender como os nossos alunos pensam, a comunidade que eles vivem e também isso é levado em consideração na confecção do currículo, tá a BNCC traz que, exemplo, tá, que a capoeira deve ser trabalhada no nono ano, tem alguns conteúdos que eles falam isso (sobre a série em que deve ser trabalhada). Só que eu falo não; de acordo com a minha avaliação diagnóstica, eu percebo que esse assunto aqui pode ser trabalhado com essa turma e não com aquela e com aquela eu

já trabalho outro. Então é dessa forma, ela me orienta em tematizar a minha aula que até então a gente, nas aulas de EF os alunos só jogavam aleatório, baleado e futsal, sempre teve essa cultura, inclusive no Clóvis (local em que ensina) sempre teve essa cultura do baleado e futsal. Hoje não, hoje tem essa base, né, da...a BNCC, ela me traz essas orientações iniciais. Apesar que, para o meu planejamento eu levo muito em consideração, materiais, artigos científicos, por exemplo. Quando eu fui trabalhar luta, tinham alguns artigos na revista EDFesportes que eu tinha que ler para poder me ajudar no trato com os alunos, então a BNCC não é o único documento, é a base, inclusive, o nome dele: Base Nacional Comum Curricular, ele é a base, ele não é a verdade absoluta, e como base ele me orienta muito bem, me dá uma orientação muito legal.

Pesquisadora: Considerando a realidade do seu contexto de atuação, a BNCC contribui positivamente com o seu trabalho? Como?

A BNCC contribui trazendo algumas competências e habilidades que eu gosto de trabalhar com os alunos, então, até aqueles objetivos deles lá, né, fruir, compreender, analisar, reconhecer...eu gosto muito de usar essas competências e habilidades que eles trazem lá e as tematizações, eu acho que teve muito ponto positivo.

Contribui porque a escola não é uma ilha, a gente dialoga com a comunidade, a gente dialoga diretamente com os pais dos alunos, os responsáveis como um todo e a gente constrói o nosso currículo em cima disso, tá? Então assim, a partir dessa criação do currículo, levando em consideração todas essas experiências, a BNCC também é uma confecção de várias experiências, tá? e ele orienta e com base na realidade do meu aluno eu vejo quais conteúdos, qual tematização eu posso estar trabalhando ali naquelas unidades, tá, até porque, por exemplo, é no meu segundo trimestre eu trabalho danças e lutas que geralmente são conteúdos que quando, os outros alunos por terem passado por mim, tipo sétimo, oitavo e nono por já terem sido meus alunos eles sabem que vão trabalhar isso, só que com conteúdos diferente, mas as tematizações são as mesmas. É...só que no sexto ano eu encontro aquele...como que eu posso dizer? Os meninos de sexto ano não dançam porque têm aquela coisa: dança não é coisa de homem. Mas aí você pergunta: foi a BNCC que disse que tem que trabalhar luta e dança no segundo e terceiro trimestre? Não! A BNCC apenas me mostrou que eu poderia trabalhar dança, lutas, esportes, brincadeiras e jogos, ginástica...mas eu formulei aquilo que ele me orientou para a minha realidade, eu adequiei à minha realidade, entendeu? Então no primeiro trimestre eu trabalho x,y,z, mas quando chega no segundo é M, A, pronto! e quando chega no terceiro? é D, C pronto! mas a BNCC não traz isso, mas a orientação ela me deu,

então eu sou o protagonista disso, protagonista que eu falo é: dessa organização, já que documentos a gente teve que orientam nossa prática, os alunos que têm as experiências, a comunidade que também tem todos os seus hábitos, costumes e isso também é lavado em consideração nas aulas, né, então, eu sou o protagonista justamente porque organiza, vou até alterar, não sou o protagonista, sou o organizador dessa ideias, transformando ele, materializando ele em uma currículo escolar.

Pesquisadora: Você gostaria de tecer mais alguma consideração a respeito do tema?

Acho que conseguimos dialogar bastante acerca da nossa estrutura, né? tanto pela Base que é o cerne da pesquisa, é...tanto pela base como a questão estrutural que é uma realidade que a gente já conhece na e crua, né? espaço físico, recursos materiais para nossa área e acaba limitando, né, mas eu acho que a nossa conversa foi bem certa, foi direto nas coisas boas e ruins.

Transcrição da terceira entrevista

Feira de Santana, Bahia, 14 de dezembro de 2022.

Entrevista individual, plataforma google meet, 38min42seg.

Pesquisadora:Fale um pouco da sua trajetória. O que te levou a chegar nessa atuação profissional.

Participante 3: Sou formada em letras com espanhol, mas EF sempre foi minha paixão. Antes de fazer a graduação fiz uma especialização. Sempre quis atuar com EF escolar, atuei mesmo antes de fazer a licenciatura.

Pesquisadora: Qual sua formação (bacharel/licenciatura), instituição e ano que concluiu a graduação?

Participante 3: Licenciada, UEFS, 2021, especialista em EF escolar.

Pesquisadora: Quanto tempo de serviço da educação básica?

Participante 3: Em torno de 22 anos da Educação básica, 13 anos nos anos finais do ensino fundamental.

Pesquisadora: Você atua com em outro componente curricular?

Participante 3: Atuo com artes para completar a carga horária. 40 horas.

Pesquisadora: Você mantém outras atividades profissionais ou de estudo além das horas de aula? Quais?

Participante 3: Não.

Pesquisadora: Qual a função da EF na escola?

Participante 3: A função da EF é trabalhar os elementos da cultura corporal, mas vinculado com a construção histórico social a qual ele foi submetido. Então eu acho que a gente deve abordar sim os conhecimentos científicos os mais elaborados e oferecer aos meninos, essa construção é essa dialética entre como foi construído por que foi construído, a que teve de serventia, quais as modificações que o conteúdo passou. Eu vou assim, por essa linha, a função da EF para mim, é contribuir para que os meninos possam saber dessa historicidade dos conteúdos.

Pesquisadora: Você tem como base alguma abordagem pedagógica da EF para suas ações educativas?

Participante 3: Teoria pedagógica histórico-crítica (abordagem crítico-superadora da EF).

Pesquisadora: Na sua opinião, quais os conteúdos da EF escolar?

Participante 3: Bem, os conteúdos da EF, eu tenho assim, como se fosse os cinco elementares. A BNCC coloca seis, né? esporte, jogos e brincadeiras, dança, luta, ginástica. e aí, entra um que...práticas corporais de aventura eu não considero como um conteúdo, um elemento assim, não que eu não trabalhe, mas com esse mesmo rigor, essa mesma cientificidade que os outros cinco, é como se ele fosse um tema que estivesse dentro dos outros elementos da cultura corporal, como esporte, por exemplo. Assim como consideram também a capoeira, por exemplo, né? é...o currículo do Estado tem a capoeira de forma separada, não coloca capoeira como dentro do conteúdo luta. Então, essa é a minha visão, os PCAs entram num esporte, então categoria mesmo são jogos e brincadeiras, esportes, lutas, dança e ginástica. Eles pertencem a esses conteúdos, eu não coloco assim como um patamar pertencente a um elemento da cultura corporal e sim pertencente a uma temática, a um dos elementos.

Pesquisadora: Como você define a BNCC?

Participante 3: A BNCC trouxe um ponto maravilhoso que a gente não pode deixar de destacar: é essa visibilidade da obrigação da EF está trabalhando com os elementos da cultura corporal e não apenas com esporte e trabalhar também essa questão de jogo não apenas como metodologia, como se tinha antigamente, o jogo como conteúdo mesmo. Então, essa, para mim, é a parte mais importante da BNCC: quebrar com essa recreatividade que a EF veio e a

esportivização ao longo do tempo. então, com o estabelecimento desses conteúdos, escolas públicas e particulares, nos anos iniciais e anos finais, os professores e gestores coordenadores conhecem qual é o objeto de estudo da EF, quais são os objetos e pode também cobrar o professor que trabalhe com ginástica, com luta e não apenas esporte e não apenas recreação pela recreação. Eu acho que a BNCC dá maior visibilidade à questão do professor que “rola a bola,” então, eu acho que antes da BNCC o rola bola era mais naturalizado, hoje não, hoje quem estuda e conhece sabe quais são os elementos da cultura corporal que qualquer professor de EF precisa trabalhar, já que a BNCC é um documento normatizador, né?

Pesquisadora: Na escola em que você atua houve reuniões/formações para a discussão da BNCC? O que foi discutido?

Participante 3: Na escola não. Tivemos no município, mas muito superficialmente, em 2017, quando começaram as formações. Mas conhecimento mesmo da BNCC foi através do estudo individual.

Pesquisadora: Você considera que a BNCC trouxe vantagens e desvantagens para a EF escolar? Quais?

Participante 3: As vantagens eu já falei (na pergunta 9). As desvantagens eu acho que fica mais a critério de interpretação e de ousadia, né? Muitos professores acabam (a desvantagem) se acomodando, vê aquilo que tá lá posto para EF... aí tem anos iniciais, nós temos jogos e brincadeiras, né? Nos anos finais nós temos jogos e brincadeiras apenas no sexto ano com os jogos eletrônicos para o sexto e sétimo, ele não propõe para o oitavo, assim como lutas não propõe para o primeiro e segundo ano e práticas corporais não propõe para nem um nos anos iniciais. Eu acho que essa proposição da BNCC acaba sim, prejudicando aqueles professores que não estudam e não vão ver a realidade dos seus estudantes porque a BNCC deve ser como um indicativo para auxiliar o currículo e não como um currículo, a BNCC não é um currículo de EF. Ela diz que aquilo ali é um mínimo estabelecido, claro que dentro de alguns critérios de interesses, né? por que eu não colocar conteúdos nesse e colocar nesse? Por que alguns professores irão sim, segui-la cegamente. Eu acho que isso é o prejuízo, né? Não pela BNCC em si, mas por conta dos professores, por exemplo, eu utilizo a BNCC como um guia, mas não como caminho. Meu caminho é a prática social dos estudantes e a reflexão sobre a sociedade que está havendo no momento para que eles possam construir o conhecimento que possa dar um discernimento melhor a eles do futuro, uma escolha melhor para eles, né? para que eles possam ver a condição social a qual nós estamos submetidos, por que nós estamos nessa condição, a quem beneficia essa condição e quem quer perpetuar esse benefício. Então a BNCC vem um pouco nessa linha aí, e nós precisamos saber que aquilo ali não é porque não tem na BNCC para o oitavo e nono ano jogos e brincadeiras que o professor não vai trabalhar dentro daquilo que ele achar da realidade da escola, da realidade do momento, da comunidade, da análise da conjuntura mundial para o oitavo e nono ou lutas para o primeiro e segundo ano, já que os menino já veem lutas em desenhos e filmes, no seu dia a dia. Eu, por exemplo, trabalho numa comunidade que é uma das mais violentas de Feira de Santana, que é

o campo limpo. Então, quando eu tive o privilégio de trabalhar nos anos iniciais, eu trabalhava lutas no grupo 5.

Pesquisadora: A BNCC tem influenciado em seu trabalho pedagógico? Como?

Participante 3: A BNCC influencia sim meu trabalho. Eu tento conciliar o que a BNCC explicita com a realidade e necessidade social dos meus estudantes. Nós representamos a classe trabalhadora, que é a classe mais oprimida e eu tento colocar todos os conteúdos, em que pesem os objetivos na BNCC eles levem muito para o conhecimento do esporte, dos fundamentos, da vivência..eu falo muito da questão de gênero, que a BNCC deixou fora, né? Essa questão de disputa de classes, por exemplo. Preconceito nos esportes. Então, a BNCC vai entrar como um guia, mas sempre com a reflexão crítica sobre aquilo que ela coloca, para quem ela coloca e como eu devo agir para que o que está na BNCC esteja a favor da conscientização dos meus estudantes.E aí sobre basquete, por exemplo a gente discute segregação racial. Tem o que na BNCC sobre isso? alguma habilidade sobre a questão dos esportes, segregação racial? não tem!

Pesquisadora: Considerando a realidade do seu contexto de atuação, a BNCC contribui positivamente com o seu trabalho?Como?

Participante 3: Levando em consideração a minha realidade, eu não visualizo contribuição da BNCC contextualizada para as camadas mais populares não. Eu acho que em relação à disciplina que eu antes, eu acho que há a demarcação de que a EF não deve ser recreação e que o conteúdo tem os seus conhecimentos em si. Mas em relação à realidade mesmo não vejo ligação. Porque se eu trabalhar do jeito que ela traz, nas habilidades que ela traz, ela traz os conteúdos muito assim..apolíticos, sabe? como se os alunos fossem robôs, e aprender quem criou, quais circunstâncias, os fundamentos, as regras. Na atualidade está desassociado, para essa ideologia que eu venho, entendeu. Se eu for me guiar cegamente, não, ela não contribui.Ela vai criar estudantes, como eu disse, a apolíticos.Eu acho que a educação não pode ser neutra, ela não é neutra.

Pesquisadora: Você gostaria de tecer mais alguma consideração a respeito do tema?

Participante 3: Eu acho que é muito bom que você tá fazendo esse trabalho, parabenizar por esse estudo da BNCC. Eu acho que ele é de fundamental importância para esse conhecimento, para essa reflexão sobre a BNCC para esse elo entre a BNCC e os profissionais de EF. Acho que mais pesquisas precisam ser realizadas e aí esmiuçar mesmo a BNCC em relação a cada componente, a cada elemento da cultura corporal; como é que a BNCC traz esporte? e aí fazer uma crítica fundamentada a colocação do esporte, por exemplo. O esporte, segundo a BNCC, como ele se caracteriza. Apesar de ter os outros elementos, ela coloca sete classificações para o esporte, isso não é à toa, né? E aí a gente vê essa esportivização da EF sendo acirrada ainda mais com a BNCC para aquelas pessoas que não tem esse conhecimento crítico. Então, eu acho que a gente poderia sim fazer outros estudos pegando cada um conteúdo, uma parte da BNCC, a gente consegue melhorar e chamar o time dessas pessoas que refletem a BNCC outros professores que se acham apolíticos ; quando você não toma

lado nenhum você tá sempre do lado das classes mais abastadas porque a ideologia que a gente fica sem fazer nada infelizmente é a dominante, né? eu acho que como Althusser, ele fala que a escola é um aparelho ideológico do estado. enquanto os professores continuarem sem refletir sobre porquê mesmo a BNCC traz sete classificações para o esporte e ginástica coloca apenas ginástica geral para os anos iniciais todo? por que a ginástica competitivas não ganham destaque? A ginástica competitiva, por exemplo, ginástica rítmica, artística vai entrar só lá em esportes (em técnico-combinatório)? Então, a ginástica entra apenas para técnico-combinatório. Então é isso, que essa e outras pesquisas possam ajudar a nossa área a pensar sobre as circunstâncias que estamos.

Transcrição da quarta entrevista

Feira de Santana, Bahia, 19 de dezembro de 2022.

Entrevista individual, plataforma google meet, 20min17seg.

Pesquisadora: Fale um pouco da sua trajetória. O que te levou a chegar nessa atuação profissional

Participante 4: Quando fiz a licenciatura foi sem ainda ter uma ideia da profissão que queria. Comecei a cursar Ef pelo meu contato com esportes e por causa das dúvidas em relação à musculação. O que me levou a atuação profissional na escola foi questão financeira. Casou a possibilidade de ajuda financeira e é uma experiência nova.

Pesquisadora: Qual sua formação (bacharel/licenciatura), instituição e ano que concluiu a graduação?

Participante 4: Licenciatura/uefs/2007

Pesquisadora: Quanto tempo de serviço da educação básica?

Participante 4: menos de 1 ano

Pesquisadora: Você atua com em outro componente curricular?

Participante 4: Artes, para complementar a carga horária de 20 horas

Pesquisadora: Você mantém outras atividades profissionais ou de estudo além das horas de aula? Quais?

Participante 4: Sim, policial, 40 horas e estudo para concursos.

Pesquisadora: Qual a função da EF na escola?

Participante 4: Formar cidadãos críticos capazes de ter uma análise mínima crítica voltada à saúde corporal e as outras dimensões da EF, no âmbito social

Pesquisadora: Você tem como base alguma abordagem pedagógica da EF para suas ações educativas?

Participante 4: Se eu abordo alguma eu tô abordando sem saber porque basicamente eu escolho o assunto, dentro da BNCC e vou seguindo o que é previsto nela de acordo com o livro (colocar o nome do livro)

Pesquisadora: Na sua opinião, quais os conteúdos da EF escolar?

Participante 4: Danças, jogos e brincadeiras, lutas, atividades de aventuras, ginástica etc.

Pesquisadora: Como você define a BNCC?

Participante 4: É o eixo norteador de todo profissional da área de licenciatura, eu acho que é um planejamento a nível nacional para que todos os alunos tenham um acompanhamento pelo menos básico, mas que alcance a todos, a nível nacional.

Pesquisadora: Na escola em que você atua houve reuniões/formações para a discussão da BNCC? O que foi discutido?

Participante 4: Pelo menos no tempo que eu tenho lá, não.

Pesquisadora: Você considera que a BNCC trouxe vantagens e desvantagens para a EF escolar? Quais?

Participante 4: Minha experiência como professor é pouca, mas eu tenho experiência como aluno. Minha experiência na Ef enquanto aluno era limitada à correr ou jogar bola. A prática de Ef era muito limitada, então eu acho de extrema importância a BNCC porque ela amplia a atuação do profissional e coloca objetivos a serem alcançados. Uma vez que a bncc não fecha o conteúdo, abrindo a possibilidade de você fazer as suas adaptações, eu acredito que em relação a isso ela não traga desvantagens. Existe uma desvantagem que eu enxergo é a seguinte: vou dar um exemplo, jogos eletrônicos, ela traz uma ideia geral, mas fora de muitas realidades. Ela explora, por exemplo, jogos eletrônicos com coisas que estão totalmente fora da realidade, pelo menos da escola que estou e acredito que da realidade de Feira de Santana. Nesse aspecto deixa muito a desejar porque ela tá muito fora da realidade tanto em questões materiais e às vezes ela tá fechada em culturas que não são regionalizadas. Por exemplo, dança, ela fecha muito nas outras culturas que não são a cultura regionalizada. eu acho que ela falha nesse sentido de explorar equipamentos que não temos condições na escola pública e de conteúdos gerais fora da realidade de alguns contextos.

Pesquisadora: A BNCC tem influenciado em seu trabalho pedagógico? Como?

Participante 4: Tem influenciado bastante, no sentido de dar um direcionamento das abordagens nos determinados ciclos, tanto em relação aos conteúdos e para que eu esteja dentro de um contexto que se houver alguma cobrança externa eu sei que estou fazendo aquilo que é correto, aquilo que é preciso para que não achem que meu trabalho não é um trabalho profissional, principalmente para a gente que é da área de EF que é meio que discriminado, tem gente que acha que a gente não tem conteúdo. então eu acho que é importante por isso.

Pesquisadora: Considerando a realidade do seu contexto de atuação, a BNCC contribui positivamente com o seu trabalho? Como?

Participante 4: Sim, norteador os conteúdos que serão abordados nos ciclos de forma sucessiva, trazendo um panorama global de conhecimento (o conhecimento daqui é o mesmo que pode ser ensinado em todo o Brasil), nesse sentido é positivo. Ela contribui positivamente, contudo ela traz algumas práticas, alguns conteúdos que não conseguiremos atingir, por diversos fatores, falta de materiais, falta de contextualização com a realidade dos alunos, ela foge um pouco disso, tanto da questão material quanto da questão ideológica e o do contexto em que os alunos vivem. Nesse aspecto deixa a desejar.

Pesquisadora: Você gostaria de tecer mais alguma consideração a respeito do tema?

Participante 4: Um recado para quem for gestor e tenha contato com esse material (para quem fez esse documento) é de que os investimentos nas escolas estejam de acordo com a teoria. Investimentos em estruturas para as aulas de Ef, seja quadrado, seja materiais que elas devem condizer com a exigência que nos é feita como profissionais. Devemos dar um conteúdo, mas temos que ter a condição disso e isso é através de estrutura.

Transcrição da quinta entrevista

Feira de Santana, Bahia, 23 de dezembro de 2022.

Entrevista individual, plataforma google meet, 38min35seg.

Pesquisadora: Fale um pouco da sua trajetória. O que te levou a chegar nessa atuação profissional

Participante 5: Escolho EF por uma questão de identificação. Desde criança muito envolvida com jogos, brincadeiras e esportes. E durante a graduação eu fiz o concurso para prefeitura de Feira quando pedia só o magistério.

Pesquisadora: Qual sua formação (bacharel/licenciatura), instituição e ano que concluiu a graduação?

Participante 5: Licenciatura plena - currículo antigo/uefs/2004/pós na UNEB 2013-mestrado em Educação

Quanto tempo de serviço da educação básica?

Participante 5: 21 anos

Pesquisadora: Você atua com em outro componente curricular?

Participante 5: Não.

Pesquisadora: Você mantém outras atividades profissionais ou de estudo além das horas de aula? Quais?

Participante 5: Sim, atuo em uma academia de musculação/coordenadora responsável e também me envolvo no PRP/preceptora-recebo estudantes da UEFS no CPM.

Pesquisadora: Qual a função da EF na escola?

Participante 5: Eu entendo que a gente tem essa possibilidade de ampliar o repertório cultural do estudante. Fazer com ele tenha acesso a todo esse arcabouço da cultura corporal que foi construído pela humanidade, mas como complemento não, como um dos elementos para a formação humana deles. Então a nossa função dentro da EF é essa formação humana que acontece dentro dessa troca de experiências, dessa possibilidade que a gente oferece e desenvolve na escola e esse pensar sobre que foi tudo construído, pensar esse cidadão que está na escola, mas que se envolve com a sociedade nesse ambiente todo da cultura corporal.

Pesquisadora: Você tem como base alguma abordagem pedagógica da EF para suas ações educativas?

Participante 5: Eu dialogo com algumas tendências ou abordagens da EF (crítico-superadora, crítico emancipatória e com o currículo cultural de EF). Eu saí da Universidade com mais aproximação com a crítico superadora e crítico emancipatória e durante a atuação na escola fui me aproximando do currículo cultura de EF que faz parte de estudos mais recentes, tem o pessoal da USP que tem um grupo de pesquisa e também vem desses movimentos mais recentes que toda educação passa sobre os estudos de identidade, de multiculturalismo. Então é algo que vem depois da faculdade. Na hora de pensar a organização do trabalho pedagógico, do planejamento, na hora de pensar qual o meu objetivo com essa disciplina para a formação do estudante eu tomo como referência essas três abordagens.

Pesquisadora: Na sua opinião, quais os conteúdos da EF escolar?

Participante 5: Há muitos anos, antes da BNCC eu já trabalhava com esses cinco grandes eixos da EF: brincadeiras e jogos, esporte, ginásticas, lutas e dança. E aí pincelava com essas práticas corporais de aventura, dentro de conteúdos de esporte, dentro de jogos e brincadeiras, fazia muito caça ao tesouro e me envolvia com outras atividades que pincelava nesse entendimento das práticas corporais de aventura. Estão presentes nesses cinco grandes eixos. Quando vem a BNCC, eu já começo a dialogar com essa organização desses seis grandes eixos, além dos cinco que citei, acrescenta-se as práticas corporais de aventura mais notadamente. Mas inicialmente eu trabalhava com esses cinco grandes eixos e aí dentro desses grandes eixos, eu escolhia os conteúdos levando em consideração alguns elementos apresentados por essas abordagens, por exemplo, a relevância social desse conteúdo na comunidade que estava presente, fazia essa sondagem com os estudantes também, o que ficava mais próximo para eles, o que era comum deles, além de pensar nessa ampliação do repertório cultural. Então esses elementos eram pensados para se montar um currículo, para se pensar dentro desses grandes eixos, quais seriam os conteúdos que eu desenvolveria durante o ano letivo. Importante eu demarcar que eu nunca dava o mesmo conteúdo todos os anos. Aliás, o esporte (futsal) quando eu trabalhava com esporte era um conteúdo (ou futsal ou futebol) que eu ficava alternando entre as turmas e tendo aquele entendimento de espiralidade, para o conteúdo ir se complexificando e esse conteúdo acabava se repetindo. Mas nos demais eu faço uma grade curricular do sexto ao nono para que seja o mais amplo possível, para que meu aluno do sexto ano tenha um repertório cultural, mas quando ele chegar no nono ano ele tem um outro e vai para o ensino médio ampliando, aprofundando e quem sabe tenha mais alguns. Porque a gente tem um leque tão grande, que se a gente for pensar em brincadeiras e jogos, por exemplo, é muita coisa.

Pesquisadora: Como você define a BNCC?

Participante 5: Para mim é um documento orientador, como ele se coloca. Ele orienta, aponta algumas possibilidades, mas quem vai definir o caminhar pedagógico será eu na minha escola. Abaixo da BNCC, está o DSRB (Diretrizes Curriculares do Estado da Bahia). Então é um outro documento que vem também e traz ainda mais duas unidades temáticas diferentes da Base. Mas para mim BNCC é um documento orientador que eu acho que para orientar, para dar esse olhar, para não dizer assim “não eu não posso ficar o ano todo dando só esporte, esse é o meu objetivo dentro da escola, possibilitar só o esporte?”. Então serve para possibilitar essa ampliação porque você sabe que tem colegas nossos que vem do esporte, ou vem da dança ou das diversas áreas aí e acabam tendenciando e trabalhando com os alunos do sexto ao nono ano o mesmo conteúdo. Então isso me preocupa e me preocupar com isso me faz entender que esse documento orienta o trabalho.

Pesquisadora: Na escola em que você atua houve reuniões/formações para a discussão da BNCC? O que foi discutido?

Participante 5: Houve reuniões com a coordenação pedagógica que veio apresentando as competências, as competências por área, veio nessa visão mais geral. A visão dentro da EF foi

feita por nós professores nas ACs e de ter esse olhar mais crítico de analisar o que era possível ou não dentro dessa realidade nossa da escola.

Pesquisadora: Você considera que a BNCC trouxe vantagens e desvantagens para a EF escolar? Quais?

Participante 5: Dentre as vantagens eu reforço esse entendimento de ter esse reconhecimento de seis áreas, seis grandes eixos da EF. Isso eu acho uma grande vantagem, mas também se a coordenação pedagógica não tiver esse acompanhamento, esse alinhamento com o professor ele também não vai ter certeza de que trabalhar com esses seis grandes eixos está acontecendo. Toda a perspectiva neoliberal que aparece na bncc, ligada muito a talvez eixos que eu não concorde dentro da escola. As pessoas questionam muito a fragilidade teórica e isso aconteceu também com os pcns que também houve esse movimento de crítica, de dizer que era uma salada de fruta...e tem algumas coisas também que apresentam como elementos que são tão afastados da nossa realidade, mas é por isso que entendo que isso também é uma desvantagem. Mas é por isso que entendo que é só um documento orientador que não é um livro didático, que não é a minha pesquisa na internet, não é a produção de um material próprio meu didático, mas que tudo isso vai acabar ajudando na organização do trabalho. E aí, eu apontaria destacadamente essa desvantagem de aparecer, de trazer algumas coisas redundantes, por exemplo, elementos como as dimensões do conteúdo, e a gente vai para Zabala que diz que são três procedimental, conceitual e atitudinal, se você para pra analisar, essas oito elas estão contidas nessas três. Então, assim, eu não sei se é para inventar uma reescrita, um reconhecimento de um novo tempo, dessas mudanças que acontecem de forma muito lenta. Por exemplo, no oitavo ano aparece danças de salão, pode ser irreal em algumas comunidades e em outras seja mais real, é por isso que a gente tem que entender como um documento orientador. Outra coisa que eu não gosto da BNCC é quando faz essa associação entre os sextos e sétimos, oitavo e nono. Eu acho que tinha que estar amplo, tinha que estar separado, mas o DCRB já traz essa separação. Só se a escola assumir que vai trabalhar com ciclos e eu consigo planejar e acho interessante trabalhar com a ideia do ciclo, mas quando você vai para o miudinho da escola você não está trabalhando por ciclo, você está trabalhando por ano. então é um documento que orienta, mas também deixa algumas lacunas.

Pesquisadora: A BNCC tem influenciado em seu trabalho pedagógico? Como?

Participante 5: Ela influencia me confirmando um caminho que eu já vinha trilhando, da escolha do trabalho por cinco eixos, auxilia nessa organização, nesse trato com o colega de entender que a gente não pode ficar num conteúdo só um ano inteiro e de entender também que o conteúdo que debate em sala de aula é o mesmo conteúdo que eu levo para o laboratório de informática, para o auditório e para a quadra. Porque existe uma dificuldade entre os nossos colegas de entender que se eu to trabalhando determinado conteúdo em sala, ele também tem que ser ampliado para todos os outros espaços que a gente vai desenvolver. Mas tem gente que não entende isso. Então nesse sentido de organização, de condução do colega, de diálogo com o colega a bncc vem auxiliando. Mas ela não me prende, ela não me fecha, não me amordaça porque é a realidade, aqui no meu contexto de escola que eu vou reconhecer

e dialogar com o que é possível e proposto, é aquilo ali que vai definir, inclusive levando em consideração materiais didáticos, os espaços, a comunidade que eu atendo...levando tudo isso em consideração.

Pesquisadora: Considerando a realidade do seu contexto de atuação, a BNCC contribui positivamente com o seu trabalho?Como?

Participante 5: Só nesse elemento da orientação desses seis grandes eixos de trabalho. Se é significativo, se é positivo, você está fazendo um bom trabalho que você está tentando analisar isso. Mas eu que tô vivendo lá no miudinho da minha escola eu não vejo muita diferença, para mim não fez muita diferença porque eu já vinha trabalhando nessa perspectiva de ampliar talvez para um outro professor que tivesse limitado ali... e não é que eu acolho tudo da bncc, porque por, exemplo, eles colocam danças de salão no sétimo e oitavo e nono ano, eu trabalhei com danças brasileiras, com arrocha, que é uma dança de salão. Então, assim, tomar a ferro e fogo, entender como uma bíblia e dizer amém? Nunca! Mas que ela vem alinhando e trazendo essas possibilidades de ampliar o repertório cultural dos estudantes, se assim tiver sendo acolhido pelos professores, né? Aí precisa de formação para a gente se debruçar sobre o documento, analisar e ter essa visão crítica porque muitos criticaram, mas não se aproximam, sabe? eu acho que a gente tem que se apropriar e dizer assim: com isso aqui eu concordo, com isso aqui eu não concordo, ah, essa proposta aqui é inviável na minha escola, mas isso aqui até poderia ser...então esse olhar é importante.

Pesquisadora: Você gostaria de tecer mais alguma consideração a respeito do tema?

Participante 5: O DCRB (que também traz propostas) já está pronto para o ensino fundamental e faz um movimento que é importante: ele coloca capoeira como unidade temática dentro da EF. Então, assim, a capoeira na Bahia, em Salvador tem um destaque muito grande, então esse é um reconhecimento da capoeira como unidade temática é um reconhecimento de algo que é muito próprio da cultura baiana e dos grandes centros como Feira. Talvez quando você chegue no interior do Estado, a capoeira não tenha esse destaque. Mas só quem tá lá em outro estado vai poder falar isso, vai poder fazer uma leitura e dizer: olha vamos trabalhar esse conteúdo dentro da unidade temática de lutas porque aqui no nosso município a capoeira não tem esse destaque então vamos trabalhar dentro de outra unidade e não como uma unidade temática. Outro elemento da DCRB que se difere da BNCC é que ele tem outra unidade temática chamada saúde, lazer e práticas corporais, alguma coisa assim. aí eu digo assim, para mim, saúde atravessa todos os conteúdos da Ef, eu posso falar de dança e falar de saúde, de jogos e brincadeiras, ginástica e falar de saúde. Então eu não atuo com essa proposta de uma unidade temática para falar de saúde. então esses documentos vêm mas quem faz essa leitura analítica, reflexiva somos nós professores e aí na nossa área infelizmente a gente ainda tem uma fama muito difícil de ser superada que é do professor dar a bola e ficar olhando os meninos jogarem. então eu acho que esses documentos vêm para modificar isso, a formação inicial faz isso, os nossos estudos de formação fazem isso e aí a gente tem que ir num

grande número de coisas que também inclui aí esses documentos para poder fazer uma EF mais significativa para as gerações futuras.