

Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação de Mestrado

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS NUANCES DESTE PROCESSO: AS
PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS/RS**

Christian Peres da Costa

Pelotas, 2024

Christian Peres da Costa

**A Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto da
Educação Física e as Nuances Deste Processo: As Percepções de Docentes
da Rede Municipal de Pelotas/RS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós Graduação em
Educação Física da Escola
Superior de Educação Física da
Universidade Federal de Pelotas,
como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação
Física.

. Orientadora: Franciele Roos da Silva Ilha

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

C837i Costa, Christian Peres da

A Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação Física e as Nuances Deste Processo: As Percepções de Docentes da Rede Municipal de Pelotas/RS [recurso eletrônico] / Christian Peres da Costa ; Franciele Roos da Silva Ilha, orientadora. — Pelotas, 2024.
156 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia, Universidade Federal de Pelotas, 2024.

1. Educação física escolar. 2. Base nacional comum curricular. 3. Formação docente. 4. Currículo e políticas educacionais. I. Ilha, Franciele Roos da Silva, orient. II. Título.

CDD 796

Christian Peres da Costa

A Implementação da Base Nacional Comum Curricular no Contexto da Educação Física e as Nuances Deste Processo: As Percepções de Docentes da Rede Municipal de Pelotas/RS

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas.

Data de Defesa: 10/12/2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Franciele Roos da Silva Ilha (Orientadora)

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Profa. Dra. Andressa Aita Ivo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

Profa. Dra. Mariangela da Rosa Afonso

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, aos meus pais, que me ensinaram o valor da educação muito além da busca por um bom emprego. Desde cedo, me mostraram que o conhecimento tem um propósito maior: compreender o mundo e não ser facilmente enganado por aqueles que detêm o poder.

Minha mãe, Loiveti do Carmo Peres da Costa, dedicou 30 anos de sua vida à biblioteca pública e, desde pequeno, me apresentou ao universo dos livros. Foi com ela que aprendi que a leitura nos permite enxergar além do que está ao nosso alcance. Mesmo diante de todas as dificuldades, fez sacrifícios para que eu pudesse ter uma infância e adolescência saudáveis, garantindo que eu nunca precisasse abrir mão do sonho de ingressar em uma universidade pública.

Meu pai, Luiz Carlos Feijó da Costa, sempre fez questão de me lembrar que eu podia sonhar grande e que o estudo era o caminho para isso. Ele nunca deixou que eu duvidasse das minhas capacidades e, até hoje, ao concluir esta pesquisa de mestrado, continua me incentivando a seguir adiante rumo ao doutorado. Além disso, em dias bons ou ruins, nunca permitiu que eu faltasse à escola, me levando e buscando de bicicleta, faça chuva ou sol. Seu compromisso e dedicação foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Sou profundamente grato à minha orientadora, Franciele Roos da Silva Ilha, por transformar este processo de aprendizado em algo tão leve e enriquecedor.

Agradeço também ao meu colega Rafael Mello, cujo incentivo e apoio foram fundamentais nos momentos mais desafiadores desta jornada.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

Por fim, um agradecimento especial aos meus amigos do RPG, que ajudaram a manter minha sanidade ao longo do caminho, compartilhando risadas e momentos inesquecíveis.

COSTA, Christian Peres. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto da educação física e as nuances deste processo: as percepções de docentes da rede municipal de Pelotas/RS** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada no município de Pelotas/RS em 2020 por meio do Documento Orientador Municipal (DOM), é um documento normativo que segue um modelo tradicional de currículo voltado para interesses mercantilistas, surgindo em um cenário político conturbado no Brasil após o golpe de 2016. Esta dissertação, de caráter descritivo e qualitativo, teve como objetivo analisar as mudanças no trabalho docente dos professores de Educação Física do ensino fundamental em Pelotas/RS decorrentes da implementação da BNCC. Foram realizadas entrevistas com seis professoras da rede municipal, e os dados coletados foram analisados com base no método de análise de conteúdo inspirado em Laurence Bardin. Os resultados indicaram que a implementação da BNCC trouxe desafios significativos, como aumento da carga de trabalho burocrático e desconexão entre as diretrizes do documento e a realidade escolar, sobretudo em termos de infraestrutura e materiais. Apesar disso, foi percebido um otimismo moderado em relação ao futuro da Educação Física, embora este não esteja necessariamente associado à BNCC. A pesquisa também revelou a necessidade de uma organização curricular, aspecto que contribui para a aceitação do documento, mas reforça que a BNCC não é a única solução possível para uma Educação Física de qualidade.

Palavras-chave: educação física escolar; base nacional comum curricular; formação docente; currículo e políticas educacionais.

ABSTRACT

The Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implemented in the municipality of Pelotas/RS in 2020 through the Municipal Guiding Document (DOM), is a normative framework that follows a traditional curriculum model aligned with market-oriented interests, emerging in Brazil's politically turbulent context after the 2016 coup. This dissertation, descriptive and qualitative in nature, aimed to analyze the changes in the teaching practices of physical education teachers in Pelotas/RS's municipal elementary schools due to the implementation of the BNCC. Interviews were conducted with six municipal teachers, and the collected data were analyzed using a content analysis method inspired by Laurence Bardin. The results indicated that the BNCC's implementation brought significant challenges, such as an increased bureaucratic workload and a disconnect between the document's guidelines and the practical realities of schools, particularly regarding infrastructure and resources. Nevertheless, a moderate sense of optimism about the future of physical education was observed, albeit not necessarily linked to the BNCC. The study also highlighted the need for curricular organization, a factor that fosters the acceptance of the document while emphasizing that the BNCC is not the only possible pathway to achieving quality physical education.

Keywords: school physical education; national common curricular base; teacher training; curriculum and educational policies

Sumário

1. Projeto de Dissertação.....	10
2. Relatório do Trabalho de Campo	84
3. Artigo I	91
4. Artigo II	116
5. Considerações Finais	144
6. Referências	149

Apresentação Geral

Para facilitar a compreensão e o percurso neste trabalho, apresentamos a seguir a estrutura na qual ele está organizado:

- **Projeto de Pesquisa:** Este trabalho foi submetido à qualificação em 26 de outubro de 2023. Na ocasião, a banca avaliadora apresentou diversas sugestões direcionadas às diferentes etapas da pesquisa, desde a abordagem metodológica até a análise dos dados. Esforçou-se ao máximo para seguir essas recomendações, de forma a enriquecer os resultados e assegurar que o trabalho atendesse aos mais altos padrões de qualidade acadêmica. Essas contribuições foram fundamentais para orientar e aprimorar as fases finais do desenvolvimento da pesquisa como um todo.
- **Relatório de Campo:** O relatório de campo foi elaborado com o objetivo de documentar detalhadamente todo o processo de pesquisa realizado no ambiente escolar. Ele busca descrever, passo a passo, as atividades realizadas, desde os primeiros contatos com as escolas e professoras participantes até a análise das informações coletadas. Esse documento serve para registrar como cada etapa foi conduzida, incluindo observações de campo, estratégias de abordagem e a coleta de dados, proporcionando uma visão completa das práticas e metodologias aplicadas durante o estudo.
- **Artigo I e II:** Os artigos apresentados neste trabalho constituem os produtos finais da dissertação, elaborados com base nos dados coletados ao longo da pesquisa. Cada um foi cuidadosamente planejado e desenvolvido com o propósito de explorar aspectos específicos dos resultados obtidos, sendo idealizados para publicação em revistas acadêmicas de forma independente.
- **Considerações Finais:** Nesta seção, apresentam-se as conclusões

derivadas das análises realizadas em ambos os artigos, bem como uma síntese geral do trabalho de pesquisa. O objetivo foi reunir os principais achados e reflexões gerados ao longo do desenvolvimento deste estudo, destacando o essencial de todo o percurso acadêmico empreendido.

1.PROJETO DE DISSERTAÇÃO

Universidade Federal de Pelotas
Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Projeto de Qualificação de Mestrado

**A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS NUANCES DESTE PROCESSO: AS
PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS/RS**

Christian Peres da Costa

Pelotas, 2023

Christian Peres da Costa

A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto da educação física e as nuances deste processo: as percepções de docentes da rede municipal de Pelotas/RS

Projeto de qualificação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Pelotas, 2023

Christian Peres da Costa

**A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto da
educação física e as nuances deste processo: as percepções de docentes da
rede municipal de Pelotas/RS**

Projeto de Qualificação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

Data de qualificação: 26/10/2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Franciele Roos da Silva Ilha (Orientadora)

Prof. Dr. Andressa Aita Ivo - (PPGE da UFSM)

Prof. Dr. Mariangela da Rosa Afonso - (PPGEF da UFPel)

Prof. Dr. Luiz Carlos Rigo (Suplente – PPGEF da UFPel)

Resumo

COSTA, Christian Peres da. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto da educação física e as nuances deste processo: as percepções de docentes da rede municipal de Pelotas/RS** Projeto de qualificação de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

O presente estudo busca analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no contexto da Educação Física, investigando as nuances desse processo e suas implicações no trabalho docente, a partir das percepções de professores da rede municipal de ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS. A BNCC é um documento de caráter normativo que visa orientar a formulação de currículos em todo o território brasileiro na educação básica, pública e privada. O processo de construção da BNCC gerou diversas polêmicas, e vem sendo criticado pela ausência de democracia e participação efetiva dos professores da educação básica. Pode-se considerar a atual versão do documento um fruto do momento político em que o Brasil vivia em 2016, após o golpe político que tirou a presidenta Dilma Rousseff do poder e colocou no seu lugar um governo liberal e conservador, que trouxe consigo um MEC de mesmas características. A atual versão desconsidera as outras duas versões anteriores do documento que passaram por um processo de críticas e construção coletiva. A BNCC carrega consigo uma visão mercadológica de educação baseada em uma pedagogia de currículos tradicionais, há muito tempo criticada, que é norteadada pelo desenvolvimento de “competências” (termo mercadológico, advindo do gerencialismo) nos educandos, no intuito de prepará-los para a inserção no mercado de trabalho. Ressalta-se o papel fundamental de promoção do documento exercido pela mídia de massas hegemônica na época do trâmite do projeto no congresso. Torna-se emergente estudar como está sendo o processo de implementação deste documento, como os professores de Educação Física tem experienciado essa transição, para assim entender se essa concepção de Educação Física trazida pelo documento está de

acordo com aquilo que os professores da rede municipal acreditam que deve ser a disciplina, assim como, compreender se existem condições materiais de aplicação, na realidade do município, do que esse documento propõe. Em termos metodológicos, a pesquisa é de abordagem qualitativa, do tipo descritiva, na medida em que serão realizadas entrevistas abertas com professores da rede, guiadas por um roteiro semi-estruturado, às quais serão submetidas ao método de análise de conteúdo de Bardin. Uma análise documental em cima dos documentos Base Nacional Comum Curricular e Documento Orientador Municipal também será realizada. Quanto à justificativa, ela está baseada na necessidade de trazer os professores que estão na base da aplicação desse documento de volta para esse debate, valorizando o que eles têm a dizer do momento de transição para essa nova (velha) forma de educação baseada em competências.

Palavras-chave: BNCC, Educação Física, Ensino Fundamental, Pedagogia das Competências.

COSTA, Christian Peres da. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular no contexto da educação física e as nuances deste processo: as percepções de docentes da rede municipal de Pelotas/RS** Projeto de qualificação de Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Escola Superior de Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS.

Abstract

This study aims to analyze the process of change in the teaching work of Physical Education teachers in the municipal elementary school network in the city of Pelotas/RS generated by the implementation of the BNCC, a normative document aimed at guiding curriculum development throughout the Brazilian territory in basic education, both public and private. The construction process of the BNCC has generated various controversies and has been criticized for the lack of democracy and effective participation of basic education teachers. The current version of the document can be considered a product of the political moment that Brazil experienced in 2016, following the political upheaval that removed President Dilma Rousseff from power and brought in a liberal and conservative government, accompanied by a Ministry of Education with similar characteristics. The current version disregards the two previous versions of the document, which went through a process of criticism and collective construction. The BNCC carries a market-oriented vision of education based on a pedagogy of traditional curricula, long criticized, guided by the development of 'competencies' (a market-driven term) in students, aiming to prepare them for the job market. It is worth noting the fundamental role played by the mainstream mass media in promoting the document during its legislative process. It becomes imperative to study how the implementation process of this document is progressing, how Physical Education teachers have experienced this transition, in order to understand whether this conception of Physical Education brought by the document aligns with what municipal teachers believe the discipline should be, as well as to ascertain whether there are material conditions in the municipality's reality to implement what this document proposes. In terms of methodology, the research adopts a qualitative approach, of a descriptive nature. It

involves conducting open interviews with teachers in the network, guided by a semi-structured script, which will then be subjected to Bardin's content analysis method. Document analysis will also be conducted on the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and the Documento Orientador Municipal. As for the justification, it is based on the need to bring the teachers who are at the forefront of implementing this document back into this debate, valuing what they have to say about the transition to this new (yet old) form of competency-based education.

Keywords: BNCC, Physical Education, Elementary School, Pedagogy of Competences.

SUMÁRIO

1. Trajetória acadêmica e escolha do tema.....	18
2. Introdução.....	23
2.1 Objetivos.....	27
2.1.1 Objetivo geral.....	27
2.1.2 Objetivos específicos.....	27
2.2 Relevância e justificativas.....	27
3. Decisões metodológicas.....	31
3.1 Abordagem da pesquisa.....	31
3.2 Contexto da pesquisa e participantes.....	31
3.3 Instrumentos para a produção de dados.....	33
3.4 Análise de dados.....	34
4. O processo de criação da BNCC e suas contradições.....	39
4.1 O papel da mídia na promoção da BNCC.....	41
4.2 A relação da base com o golpe de 2016.....	43
4.3 A organização da BNCC fundamentada em competências.....	45
5. Os desafios do trabalho docente na Educação Física escolar.....	56
5.1 Que tipo de corpos a educação física escolar da BNCC pretende formar?.....	58
5.2 A precarização do trabalho docente de professores de Educação Física.....	63
Referências bibliográficas.....	66

1. Trajetória acadêmica e escolha do tema

Começo esta obra contando um pouco de minha trajetória acadêmica e dos rumos que me despertaram para esta temática aqui abordada. Meu ingresso no curso de Licenciatura em Educação Física se deu no ano de 2018, tendo vindo do curso de Bacharelado em Educação Física, tinha boa parte da Licenciatura avançada já que pude aproveitar diversas disciplinas que realizei no Bacharelado, ainda mais por ambos os cursos serem da mesma instituição, era possível dizer que entrara no curso de Licenciatura com praticamente mais da metade dele “completo”. Porém, eu tinha pouca, ou quase nenhuma experiência na área pedagógica, principalmente se tratando da prática, não havia até o momento participado de projetos de ensino e extensão, ou pesquisa que me possibilitasse este tipo de vivência, o mesmo poderia se dizer das disciplinas completadas até o momento.

Minhas primeiras experiências com a docência foram proporcionadas por um importante projeto de ensino e extensão intitulado "Educação Física e o enfrentamento às opressões". Esse projeto foi fundamental para me introduzir no universo da Educação Física crítica e reflexiva. Através dele, tive a oportunidade de estudar essa vertente da disciplina e me apropriar de conceitos relacionados a uma visão revolucionária de educação.

Nesse contexto, fui exposto aos princípios da Educação Física Crítico Emancipatória e da Educação Física Crítico Superadora. O projeto consistiu na produção de oficinas voltadas para professores e alunos das redes municipal e estadual de ensino buscando promover uma abordagem crítica e transformadora da Educação Física. Essa experiência enriquecedora culminou na publicação de um livro, resultado de todo o trabalho desenvolvido durante o projeto. Essa atividade de escrita abriu meu horizonte para o mundo da pesquisa, despertando em mim a vontade de aprofundar meus conhecimentos e me dedicar à produção de conhecimento na área educacional.

Assim, essa jornada inicial na docência e na pesquisa reafirmou meu compromisso com uma visão crítica da Educação Física e com o desejo de contribuir para uma prática pedagógica mais consciente, transformadora e alinhada com os ideais de justiça social e emancipação. Além disso, tive a oportunidade de participar em dois outros projetos: Pedala Pelotas e Projeto de Revitalização do Museu Gruppelli.

No Pedala Pelotas, tive meu primeiro contato com a realização de pesquisa na prática. O projeto estava relacionado ao trabalho de mestrado de um colega, e minha participação consistiu na coleta de dados sobre o perfil sociodemográfico dos ciclistas que utilizam as ciclovias de Pelotas. Essa experiência foi enriquecedora, permitindo-me aproximar de colegas da pós-graduação e desmistificar alguns conceitos que eu tinha em relação à pesquisa.

Já no Projeto de Revitalização do Museu Gruppelli, inicialmente entrei para auxiliar em algumas brincadeiras planejadas para um evento especial com os objetos do museu. Essas atividades ao ar livre tinham elementos de aventura na natureza, e minha formação em Educação Física foi importante para contribuir com o projeto do curso de Museologia da UFPel. Durante essa vivência, pude entrar em contato com o mundo do brincar e conhecer as crianças da Zona Rural de Pelotas, próximas das colônias italianas e alemãs, tendo a oportunidade de conhecer sua rica cultura e uma forma diversificada de brincar em relação à Zona Urbana.

Essas experiências foram significativas para a minha formação acadêmica e profissional, permitindo-me ampliar meus horizontes e agregar novos conhecimentos. Cada projeto contribuiu de forma única para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, reforçando ainda mais meu interesse e dedicação à área da Educação Física e à pesquisa educacional.

Devido ao grau de avanço que eu já havia alcançado no curso de licenciatura e às disciplinas que já havia cursado anteriormente, tomei a decisão de não ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa era voltado para alunos que estavam na primeira parte do curso de Licenciatura, e eu considerava essencial a experiência de ser uma primeira porta de entrada para o mundo da docência.

No entanto, surgiu a oportunidade de participar do Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma iniciativa nova que foi lançada em 2020. O PRP também tinha a duração de um ano e meio, dividido em três módulos de um semestre, mas era direcionado para alunos que estavam na metade ou no final do curso, o que se encaixava na minha situação atual.

No PRP, os estudantes do curso de licenciatura em Educação Física se juntavam a professores das redes estadual e municipal, sob a coordenação de professores da Universidade. Esse programa nos proporcionava um espaço para nos aproximarmos do trabalho docente nas escolas participantes, conforme a

concepção de Hypolito (2012), que abrange uma série de trabalhos pedagógicos específicos, bem como questões relacionadas ao funcionamento administrativo da escola e seu encaixe no sistema capitalista em que vivemos. O PRP também nos permitia refletir sobre questões importantes, como "o que a escola deve ensinar" e "como a educação precisa ser". Essa oportunidade foi enriquecedora para o meu desenvolvimento profissional e meu entendimento sobre a complexidade do trabalho docente na área da Educação Física.

Deste modo, ganhamos um espaço para desenvolver estudos voltados à Educação Física escolar, importante destacar que o programa ainda promove a participação em eventos científicos locais, o que também me ajudou a despertar e cultivar o gosto pela pesquisa.

Durante essa aproximação da realidade do trabalho docente, enfrentamos diversas situações, como lidar com as divergências com nosso professor preceptor, que tinha uma visão de educação e Educação Física bastante diferente da nossa. Essa discordância chegou a prejudicar nossa convivência e o desenvolvimento dos trabalhos em grupo. Diante disso, precisamos nos organizar como um coletivo de alunos e lutar pelo que acreditávamos ser correto. Essa experiência foi bastante proveitosa, pois nos mostrou como essas questões podem surgir no ambiente escolar e como é importante buscar uma convivência harmoniosa e construtiva para o desenvolvimento profissional e pessoal de todos os envolvidos.

Os três módulos do PRP foram extremamente significativos, proporcionando diferentes vivências que me aproximaram do trabalho pedagógico. O primeiro módulo foi especialmente marcante, pois coincidiu com o início da pandemia do vírus Sars-Cov-2. Enfrentamos uma situação única, pois o distanciamento social necessário como medida de contenção do vírus tornou as aulas remotas a única opção viável. Em um município como Pelotas/RS, onde já existiam desafios no sistema de ensino público, a pandemia agravou ainda mais a situação. Os professores se depararam com a frustração de não terem as condições ideais de trabalho, enquanto os alunos enfrentavam dificuldades sem precedentes, com acesso limitado ao ensino e falta de apoio adequado por parte do Estado, o que os deixou à margem de uma educação de qualidade. A experiência durante a pandemia trouxe à tona as fragilidades do sistema educacional e nos fez refletir sobre a importância de buscar soluções e melhorias para enfrentar esses desafios no futuro.

Os desafios enfrentados no segundo e terceiro módulos do PRP coincidiram com os momentos mais críticos da pandemia. Como grupo, nossa maior preocupação era encontrar formas de alcançar os alunos mais prejudicados pela situação. Essa busca por soluções foi um tema constante nas escolas, nas reuniões semanais do PRP e até mesmo em conversas particulares entre os membros do grupo. A situação dolorosa exigia que os professores se esforçassem ainda mais em busca de criatividade para superar os obstáculos e garantir um ensino de qualidade, mesmo em meio às adversidades da pandemia. O compromisso com os alunos e o desejo de proporcionar-lhes um ambiente de aprendizado enriquecedor impulsionou nossa busca por novas abordagens pedagógicas e estratégias inovadoras para lidar com os desafios impostos pela situação emergencial.

Nessa situação desafiadora, estávamos vivenciando a implementação do Documento Orientador Municipal (DOM) nas escolas municipais, bem como o Referencial Curricular Gaúcho (RCG) no estado, ambos fundamentados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que acabava de ser introduzida em nossa realidade em Pelotas. A própria criação do PRP estava diretamente relacionada a esse momento de transformação em nossa educação, uma vez que parte do programa foi concebida para abordar a BNCC no contexto da formação inicial das licenciaturas. Assim, o PRP se tornou um espaço valioso para estudarmos, juntamente com os professores das redes municipal e estadual de ensino, essas novas diretrizes de ensino. O programa nos proporcionou uma oportunidade única de refletir sobre a BNCC, o DOM e o RCG, possibilitando o aprofundamento em suas diretrizes e aplicação no contexto das escolas, ao mesmo tempo em que tínhamos a chance de compartilhar experiências.

Nos organizamos em diferentes grupos de estudos dentro do PRP, e apresentamos, uns para os outros, os diferentes documentos orientadores: BNCC, DOM e RCG. Uma experiência muito rica, já que traçamos uma triangulação das visões dos discentes da UFPel, professores municipais e estaduais e coordenadores professores da Universidade, tivemos então uma ampla gama de visões acerca da implementação deste documento, e algo se destacava e me chamava a atenção: a inconformidade dos professores da rede estadual e municipal com a implementação das novas diretrizes.

Ficava claro que aqueles documentos não contemplavam a visão de educação daqueles professores, tão pouco, estavam alinhados com a realidade a

qual eles trabalhavam aqui no município de Pelotas/RS. As principais queixas estavam relacionadas com a desconexão do documento para com a estrutura e disponibilidade de materiais que as escolas ofereciam para eles desenvolverem suas aulas, isso quando pensado na realidade de tempos normais, fora da situação pandêmica, por mais que houvessem documentos desenvolvidos especificamente para aquela situação (que estavam ancorados nas diretrizes dos documentos orientadores DOM, RCG e BNCC) eles não traziam nenhuma solução real para os problemas enfrentados pelos docentes ali.

Diante dessa crescente indignação e interesse no assunto, decidi iniciar conversas com os professores das redes municipal e estadual de ensino com os quais mantinha contato, seja por meio de vivências acadêmicas ou de outros ambientes. Durante essas interações, ficou claro para mim que havia uma expressiva insatisfação geral entre essas pessoas. Ficou evidente que os documentos orientadores que chegavam a partir da BNCC, bem como a própria BNCC, não estavam atendendo às expectativas e necessidades dos professores que atuavam no ensino fundamental e médio das escolas públicas de Pelotas.

Diante desse cenário, senti a responsabilidade de compreender a fundo esse processo, buscando por soluções e, ao mesmo tempo, dando espaço aos professores que pareciam estar sendo ignorados ou tendo suas opiniões silenciadas. Essa jornada se tornou uma busca pelo diálogo e pela valorização das experiências e percepções dos docentes, visando contribuir para um debate mais amplo e construtivo sobre as questões educacionais em nossa realidade local.

2. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que está sendo implementado atualmente em todo país e que afetará por completo a educação básica. Ele é caracterizado por ser normativo, sendo obrigatório por lei (BRASIL, 2018). Ao contrário de documentos que o precederam, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 's) que tinham um caráter não obrigatório.

A BNCC está ancorada no artigo 210 da Constituição Federal, mais especificamente na Lei de Lei nº 9.394 -LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz a necessidade de uma base comum de ensino para os currículos em território nacional com fins de democratizar o acesso ao ensino, sendo essa base comum complementada por uma parte específica a ser elaborada por órgãos locais, a fim de suprir as necessidades de cada região (BRASIL 1996).

No ano de 2014, como aponta Caetano (2020), ganhou força no Brasil um debate em cima do que se chamou de 'direitos da aprendizagem', um debate sobre democratizar o ensino, fruto do Plano Nacional de Educação (PNE) que estava nascendo, ali já havia indícios da promoção do que viria a ser uma aprendizagem com base em competências.

O Plano Nacional de Educação em vigor de 2014 até 2024 reforça a necessidade de uma base nacional comum para os currículos em todo território nacional, indo no mesmo sentido da LDB, falando de um pacto entre as diferentes esferas: municipais, estaduais, federais, em busca do desenvolvimento do que veio a ser a BNCC.

Ao todo, quatro principais documentos sustentam e promovem a necessidade de uma base nacional que defina conteúdos mínimos a serem ensinados em todo o país, sendo eles: LDB, PNE, Constituição de 1988, e as Diretrizes Nacionais Curriculares (HOLANDA, LASCH, DIAS, 2021).

Em maio de 2015 começou o trabalho de criação da BNCC. Um grupo composto de 116 pessoas, dentre elas, professores da educação básica que foram indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que representaram todos os estados da união, também como professores de 35 universidades. A educação física contou com seis professores do ensino básico e mais seis professores do

ensino superior, também com um assessor que era professor do ensino superior que ajudou na coordenação (NEIRA; JÚNIOR 2016).

Em abril de 2017 foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) para o Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da BNCC. Os educadores do Brasil inteiro precisaram voltar as suas atenções para este documento. Até o fim de 2018 a BNCC já havia sido plenamente homologada, da educação infantil até o ensino médio, para entrar em vigor por completo no ano de 2019 (BRASIL, 2018). É preciso ressaltar que o processo de implementação dela se deu através de diferentes formas, dependendo da região do país.

A BNCC mudou bastante desde a primeira versão apresentada, sua primeira versão gerou muitas críticas na época, tanto das forças mais conservadoras, quanto das forças mais progressistas. Foi na segunda versão que ela se mostrou mais promissora e abrangente. Ao ouvir as críticas fundamentadas por professores e membros da sociedade civil, ganhou um tom mais democrático.

Ávila (2020) aponta que um dos grandes ganhos do documento na sua segunda versão foi o olhar atento a populações historicamente marginalizadas e ofuscadas do Brasil. Como mostra Aguiar (2018), no mês de outubro de 2017 a comissão responsável do CNE enviou ao MEC um documento chamado de “Questões e proposições complementares ao Ministério da Educação” que trazia dentre outras questões a necessidade de inclusão de proposições voltadas a cultura indígena, quilombola e afro brasileira no documento (AGUIAR, 2018). Também nesse momento o documento mostrou uma preocupação com a formação continuada dos professores, o que seria fundamental no processo de aplicação de um documento da magnitude da BNCC (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016).

De acordo com Aguiar (2018) a primeira versão foi colocada para consulta pública na internet entre outubro de 2015 e março de 2016, em concordância com os dados do MEC existiram cerca de 12 milhões de contribuições com este primeiro texto, totalizando a participação de por volta de 300 mil pessoas e instituições, tendo estas contribuições sido sistematizadas por um corpo profissional formado por especialistas da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), que serviram como base para a elaboração do que foi a segunda versão do documento. Neste ponto percebemos o caráter de formulação do documento, que ao longo do seu processo manteve constante privilégio a figura do especialista em detrimento do amplo diálogo com as

comunidades escolares às quais este documento em construção estava pretendendo regulamentar.

Porém, é em sua terceira versão que seu caráter gerencialista se destaca, como aponta Ávila (2020) em sua tese, o documento passa a dar ênfase na teoria da pedagogia das competências, as quais discutiremos em seguida. É neste dado momento que o documento mostra a influência que recebeu dos agentes capitalistas que sempre estiveram em volta de sua produção, revelando seu interesse em formar sujeitos com características que são fomentadas pelo mercado de trabalho. Tais características estão implícitas e explícitas dentro das competências gerais da BNCC, são as características: desenvolvimento do sujeito autônomo e pró ativo, bom de comunicação e na resolução de conflitos, resiliente e adaptável (ÁVILA, 2020). Todas essas características são normalmente exigidas pelas empresas privadas na hora de contratar seus funcionários.

A segunda versão do documento foi submetida a uma consulta/discussão com 9 mil educadores através de seminários que foram promovidos pela CONSED e UNDIME, entre junho e agosto de 2016, período onde os principais trâmites do impeachment estiveram em alta (AGUIAR, 2018). Ainda de acordo com Aguiar (2018), a metodologia utilizada para esta consulta foi a divisão por áreas específicas de acordo com os componentes curriculares, coordenado por moderadores que apresentavam slides para serem avaliados pelos participantes, que indicavam o grau de concordância com aquele conteúdo que era ali exposto.

Apesar de na segunda versão ter tentado mostrar um tom mais democrático, se mostrando aberta às críticas e sugestões, a terceira versão da BNCC é movida através de uma política conservadora e neoliberal, baseada em um discurso de eficiência do aprendizado, caminhando no mesmo rumo que é sugerido pelos modelos europeus e estadunidenses (BORGES, 2020). Os interesses do capital em torno da BNCC não se baseiam apenas no lucro que pode ser gerado através de uma reforma educacional do tamanho da que pode haver com a implementação de um documento como a BNCC, através da venda de materiais didáticos, cursos de formação continuada, oferecidos por empresas privadas, nacionais e internacionais (MACEDO, 2018), há também claramente uma disputa pela hegemonia das ideias, pelo caminho que nossa educação irá seguir, e neste sentido, parece que a BNCC tende a contribuir para levar a educação cada vez mais em um sentido conservador

e neoliberal, de acordo com as forças políticas que imperavam no Brasil quando ela foi proposta, apesar dos esforços para fazer maquiagem esse caráter (ÁVILA, 2020).

Também é preciso dizer que a BNCC não foi totalmente abrangente nesta democratização que apareceu em sua segunda versão, ela desconsiderou alguns debates que foram realizados sobre seu currículo, à época de sua primeira versão, fato este que inclusive chegou a ser denunciado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC), em uma queixa enviada ao CNE (ANTUNES, 2019).

Aguiar (2018) destaca que a Educação Física, como área do conhecimento, está em constante reavaliação desde a década de 1980, abraçando diversas visões epistemológicas e correntes filosóficas. Durante a segunda versão da BNCC, críticas foram direcionadas a essas diferentes perspectivas, que são fundamentais para a problematização da disciplina. No entanto, na terceira versão, essas diversas visões foram negligenciadas, e ao ignorar esse processo, corremos o risco de deixar para trás um progresso significativo na disciplina. Essa atitude pode resultar na perda do entendimento da evolução e amadurecimento acumulados ao longo de décadas de trabalho na área de Educação Física.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe mudanças significativas para a Educação Física escolar, mas até que ponto essas diretrizes dialogam com a realidade das professoras da rede municipal de Pelotas/RS? Entre desafios estruturais, limitações materiais e a carga burocrática crescente, a pesquisa busca compreender os impactos dessa reformulação curricular no cotidiano docente, investigando se a BNCC, de fato, contribui para a melhoria da prática pedagógica ou se impõe como mais um obstáculo à Educação Física na escola pública.

2.1 Objetivos

2.1.1 Objetivo geral

A pesquisa aqui proposta tem como objetivo analisar as mudanças no trabalho docente dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS devido à implementação da BNCC.

2.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no contexto da implementação da BNCC e compreender como esses afetaram o seu trabalho;
- b) Analisar o resultado da implementação da pedagogia das competências imposta pela BNCC na aprendizagem dos alunos;
- c) Compreender a perspectiva dos professores de Educação Física sobre a implementação da BNCC e suas visões de futuro para a Educação Física no contexto imposto pela BNCC.

2.2 Relevância e justificativas

No município de Pelotas/RS a BNCC foi implantada através do Documento Orientador Municipal (DOM) (PELOTAS 2020). O DOM foi criado a partir do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) e da BNCC. O RCG é o documento estadual que também tem como base a BNCC (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

O DOM e RCG foram implementados no município de Pelotas no ano de 2020 e no ano de 2019, respectivamente, são dois documentos que se originam a partir da BNCC, portanto, carregam com eles a mesma padronização do currículo e a pedagogia das competências, entre outros problemas que já levantamos. Podemos assumir que todas as críticas e discussões que tecemos até aqui ao documento da BNCC podem ser redigidas a eles também. Eles não só carregam a mesma filosofia, como copiam as competências, as unidades temáticas, objetos de

conhecimento, e até mesmo as habilidades a serem desenvolvidas exatamente da mesma forma que aparecem na BNCC. Podemos tratá-los como consequências advindas da implementação da BNCC.

Uma mudança do tamanho da que é proposta pela BNCC gera muitas dificuldades e complicações, envolve repensar uma série de questões e modificar o trabalho de inúmeros professores da rede de ensino básico. É uma mudança que não pode ser realizada somente por decretos e normas, é necessário investimento. A BNCC promete apostar na formação continuada de professores como um dos meios para sua implementação. Todavia, não encontramos registros no site da Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) do município de Pelotas de cursos de formação continuada para professores da rede municipal, encontramos apenas o registro de alguns encontros que aconteceram com o intuito de discutir as propostas da BNCC.

Existem poucos estudos dedicados a compreender, na prática, como está sendo a transição para a nova educação proposta pela BNCC. É de grande urgência compreender toda e qualquer mudança gerada pela BNCC no ensino básico, dado que estamos entrando em um novo período para nossa educação através dela. Portanto é necessário e de extrema importância: manter a discussão dos impactos que ela está gerando em alta; Discutir os rumos que o tipo de pedagogia das competências imposta por ela está dando à educação; Levantar dados indo a campo, verificando as mudanças que estão ocorrendo nas escolas da educação básica; Dar voz aos professores que estão na base deste processo e que correm o risco hoje de estarem sendo tratados como meros executores deste documento normativo, como aponta Arroyo (2016), documentos como a BNCC acabam por subjugar os professores, deixando a eles apenas o trabalho da aplicação de algo pronto, como diz o autor o trabalho de "esquentar a marmita" como se estes não fossem agentes constantes na formulação de novas formas de se pensar, criar e recriar o currículo.

O estudo de Ávila e Gonçalves (2022) inspirou em algum sentido esta proposição de pesquisa, nele os autores realizaram uma ideia semelhante de pesquisa no município de Rio Grande/RS e constataram que lá a BNCC está trazendo coisas positivas e negativas em sua implementação. Como pontos positivos são ressaltados a sistematização de conteúdos e a diversidade destes conteúdos, como pontos negativos foi ressaltado a inviabilidade da BNCC devido a

sua desconexão com a situação dos professores, isto é, o documento não leva em conta a falta de estrutura e de materiais para que seja aplicado o que nele é proposto, segundo os professores entrevistados. É possível que no município de Pelotas/RS a situação possa estar indo por um caminho bastante parecido, dado a proximidade das cidades e suas semelhanças culturais.

Romig *et. al.* (2022) trouxeram em seu estudo algumas perspectivas de professores da rede municipal de Canguçu sobre o processo de implementação da BNCC por lá, também como dos alunos de escolas públicas, como eles estavam experienciando esse momento de transição. Os autores mostram como os professores do município não se sentem representados pela atual BNCC, além de destacarem o caráter hierarquizado, tanto de implementação como de elaboração do documento, ainda ressaltam a falta do oferecimento de formação continuada a eles para a devida apropriação dos conteúdos propostos.

Podemos considerar que a educação brasileira ganhou um novo rumo com a implementação da BNCC, tamanha são suas pretensões e poderes estabelecidos por lei. Queremos com esta pesquisa ajudar a entender que rumo é esse, jogar luz nestes processos de mudanças, sob o rigor de um método científico bem estabelecido, que possa ser replicável.

É necessário jogar luz nos aspectos mercadológicos trazidos pela pedagogia das competências, uma vez que eles são trazidos de maneira implícita pela BNCC, visto que: "O que está implícito na noção de currículo oculto é a noção de que se conseguirmos desocultá-lo, ele se tornará menos eficaz, ele deixará de ter os efeitos que tem pela única razão de ser oculto. (SILVA, 1999 p. 80)"

Com esta pesquisa aqui proposta pretendemos gerar um material crítico e reflexivo, que possa ser utilizado na formação inicial de alunos dos cursos de licenciatura em Educação Física. Alunos que poderão assim entender como professores mais experientes estão lidando na prática com as implicações dela, adiantando assim para eles alguns dos desafios que irão enfrentar em seu trabalho docente, com seus primeiros contatos com as normas da BNCC. A BNCC à primeira vista pode parecer bastante promissora (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016), é necessário desenvolver um senso crítico nos formandos em educação física para que não acabem comprando facilmente a proposta dela.

Pretendemos com essa dissertação criar um vasto material que possa ser usado para diferentes tipos de publicações, que se tornem didáticas e de fácil uso para nosso público alvo.

3. Decisões metodológicas

3.1 Abordagem da pesquisa

Esta pesquisa terá um caráter de investigação qualitativa, dado que o objeto de nossa busca reside na experiência e na vivência dos professores de educação física da Educação Básica, portanto alguns de nossos objetivos só poderão ser alcançados com a interpretação do subjetivo, dos detalhes que não poderiam ser explicados apenas com métodos quantitativos (MINAYO, 2012).

Com uma abordagem qualitativa, adotamos uma postura de investigação que vai além da ideia de neutralidade do pesquisador. Reconhecemos que o pesquisador faz parte da realidade que está sendo investigada, tornando impossível ser um agente neutro nesse processo. Por isso, essa abordagem nos permite ter sensibilidade com o contexto cultural e educacional de nosso estudo. Nós, como pesquisadores, nos vemos como agentes comprometidos em transformar essa realidade em favor daqueles que são dominados e oprimidos pelas forças sociais vigentes (TRIVINOS, 1987).

A pesquisa que planejamos realizar se enquadra no caráter descritivo, seguindo a perspectiva de Gil (2002), pois tem como objetivo descrever um fenômeno social no campo da educação. Nesse sentido, concentra-se na análise do trabalho docente de professores em um segmento específico da rede pública de ensino.

Ao adotar essa abordagem, almejamos oferecer uma análise abrangente e completa do fenômeno em estudo, considerando suas implicações tanto no contexto específico quanto em perspectivas teóricas mais amplas. Com isso, pretendemos contribuir para a construção de um conhecimento sólido e embasado, capaz de fornecer subsídios para a reflexão e o aprimoramento das políticas educacionais.

3.2 Contexto da pesquisa e participantes

O estudo será conduzido com professores de Educação Física de ensino fundamental do município de Pelotas/RS que tenham, no mínimo, cinco anos de experiência no ensino na rede pública. Acreditamos que, quanto mais tempo de atuação como professor, mais esses indivíduos serão capazes de fazer uma análise

comparativa entre o período anterior à implementação da BNCC e o período posterior a ela. Dessa forma, eles terão melhores condições para perceber as implicações que esse documento trouxe para suas práticas pedagógicas.

Serão escolhidos seis professores de diferentes Zonas Administrativas de Pelotas, conforme a divisão estabelecida no site oficial da prefeitura municipal (PORTAL, 2023). Será aceito apenas um professor de cada região administrativa, totalizando seis professores, sendo obrigatória a inclusão de ao menos um professor que atue na zona rural de Pelotas, seguindo o mapa fornecido pela Prefeitura (PUBLIC, 2023). Essa abordagem permitirá uma ampla representação das diversas áreas da cidade, enriquecendo a coleta de informações e proporcionando uma visão abrangente sobre as experiências dos professores em relação à implementação da BNCC.

A amostra será selecionada de forma intencional, pois esta pesquisa busca envolver professores que atuam no ensino fundamental do município de Pelotas/RS, e que tenham experiência tanto antes quanto depois da implementação da BNCC. Dessa forma, poderemos obter informações valiosas sobre os impactos desse documento na prática pedagógica desses profissionais. De acordo com as ideias de Richardson (2017), a amostra intencional se refere a uma seleção propositada dos elementos, levando em conta critérios específicos definidos no planejamento da pesquisa, bem como as hipóteses formuladas pelo pesquisador. Nesse contexto, o pesquisador direciona-se propositadamente a certos grupos que deseja investigar para obter suas opiniões e contribuições. Esse tipo de amostragem estratégica permite abordar questões específicas da pesquisa com maior foco e precisão, resultando em uma coleta de dados mais direcionada e relevante para os objetivos do estudo.

Optamos por selecionar professores que ministram aulas nos anos finais, do 6º ao 9º ano, visando obter um perfil homogêneo no que diz respeito ao trabalho docente. Essa abordagem busca alinhar os dados coletados ao princípio da homogeneidade de Bardin, proporcionando consistência para análise e interpretação.

Escolheremos diferentes escolas com o objetivo de obter uma ampla variedade de realidades, contextos comunitários e estruturas de ensino presentes na rede municipal de Pelotas. A tese de Ávila (2020) destaca que a implementação da BNCC pode afetar de maneira bastante distinta os diversos distritos de Pelotas,

devido às suas diferentes características culturais. Portanto, ao abranger escolas de diferentes regiões, poderemos compreender melhor como a BNCC é percebida e aplicada em cada contexto específico, enriquecendo nossos resultados e reflexões sobre o tema.

3.3 Instrumentos para a produção de dados

Optaremos pelo método de entrevista semi estruturada, que consiste em elaborar perguntas como guia para auxiliar na condução das entrevistas. No entanto, valorizaremos a liberdade dos professores para responderem às perguntas de acordo com suas próprias perspectivas e experiências. Eles terão total autonomia para conduzir a entrevista da maneira que acharem mais adequada, podendo se expressar livremente.

O método de entrevista semi estruturada contribui para uma compreensão mais aprofundada da situação que queremos analisar, conforme aponta Mattos (2005). Esse método possibilita uma conversa autêntica e aberta, permitindo ajustes durante o processo para uma melhor compreensão de ambas as partes envolvidas.

Manzini (1991) destaca que a entrevista na pesquisa social é um método de investigação eficaz quando o foco é entender o fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, e não apenas a partir de registros externos. Dessa forma, uma conversa informal pode se tornar uma ferramenta valiosa para a coleta de dados. Ao escolher esse método, buscamos criar um ambiente de confiança e empatia com os professores, possibilitando que eles expressem suas opiniões e experiências de forma genuína, o que enriquecerá nossa pesquisa e contribuirá para uma análise mais completa.

As entrevistas serão agendadas tanto por e-mail como por telefone, facilitando a comunicação com os professores. O pesquisador irá visitar pessoalmente as escolas em busca dos docentes para as entrevistas. A busca pelas escolas será realizada por meio do site oficial da prefeitura de Pelotas, onde estão disponíveis os endereços e telefones de contato das instituições educacionais (ESCOLAS, 2023). Essa abordagem permitirá alcançar os professores de forma eficiente, garantindo a participação de diferentes escolas e enriquecendo a diversidade de perspectivas em nossa pesquisa.

Antes de conduzir as entrevistas que farão parte da pesquisa, realizaremos duas entrevistas-teste, que não serão consideradas no estudo, mas servirão como uma etapa de treinamento e aprimoramento do roteiro semi estruturado. Essa fase piloto permitirá que o pesquisador ganhe maior familiaridade com o método de entrevista e refine o roteiro, garantindo uma abordagem mais consistente e eficiente durante as entrevistas reais. Com isso, estaremos preparados para conduzir as entrevistas de forma mais precisa e obter informações relevantes para a pesquisa.

É preciso ir a campo sem pretensões formais e ampliar o grau de segurança em relação à abordagem do objeto, inclusive, se possível, realizar algumas entrevistas abertas, promover o redesenho de hipóteses, pressupostos e instrumentos, buscando uma sintonia fina entre o quadro teórico e os primeiros influxos da realidade. O olhar analítico deve acompanhar todo o percurso de aproximação do campo (MINAYO, 2012, p. 3).

A identidade dos professores será rigorosamente preservada durante e após o estudo. Para garantir essa proteção, utilizaremos codinomes ao nos referirmos a eles durante as análises. Esse procedimento está em conformidade com o termo de consentimento livre, que será fornecido aos entrevistados. O termo de consentimento livre e esclarecido fornecerá todas as informações necessárias sobre o estudo, incluindo detalhes sobre como ele será conduzido. Dessa forma, os entrevistados terão total compreensão do estudo e poderão dar seu consentimento de forma consciente e informada. A garantia da confidencialidade é essencial para a ética e integridade da pesquisa, proporcionando aos participantes a segurança e tranquilidade necessárias para compartilharem suas perspectivas e experiências de forma aberta e confiante.

Ressalta-se que este projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFPel (CAAE nº 77584524.1.0000.5317) após o processo de qualificação e teve início somente após sua aprovação (parecer nº 6.745.087).

3.4 Análise de dados

As entrevistas serão gravadas utilizando o celular do pesquisador e, posteriormente, serão submetidas a uma análise qualitativa, utilizando o método de Bardin (1977) de análise de conteúdo. Esse método permitirá uma investigação minuciosa, com o objetivo de discutir o material coletado em relação aos

fundamentos teóricos já explorados, bem como aos novos conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa. Além disso, serão incluídos documentos relevantes na análise, enriquecendo ainda mais o estudo.

O processo de análise seguirá três estágios fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e a fase de tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Cada etapa contribuirá para a compreensão aprofundada dos dados e a extração de significados relevantes dos relatos dos professores.

Na fase de pré-análise, será realizada a organização das entrevistas coletadas. Inicialmente, todas as entrevistas serão cuidadosamente transcritas. Essa etapa é fundamental para garantir que o material coletado esteja pronto para a análise subsequente. A transcrição permitirá uma leitura detalhada das respostas dos entrevistados, proporcionando uma base sólida para o processo de análise de conteúdo. Com as entrevistas devidamente transcritas, estaremos prontos para avançar para a próxima etapa da pesquisa, na qual buscaremos identificar e compreender os temas e padrões emergentes presentes nas falas dos participantes.

Geralmente esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação da hipótese e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 1977, P. 95).

A pré-análise seguirá todas as regras propostas por Bardin (1977). A regra da exaustividade garantirá que todas as entrevistas sejam incluídas no processo de análise, com exceção apenas de entrevistas com problemas técnicos que impossibilitem sua transcrição ou partes que comprometam a fidedignidade da análise de conteúdo.

A regra da homogeneidade será seguida, assegurando que todas as entrevistas tenham sido coletadas com um mesmo método padrão, o que contribuirá para a consistência e confiabilidade do estudo.

A regra da representatividade será cumprida com todos os entrevistados sendo professores com experiência na docência tanto antes quanto depois do período de implementação da BNCC. Essa abordagem garantirá uma abrangente representação de perspectivas, possibilitando uma análise mais completa e significativa dos impactos da BNCC na prática pedagógica desses profissionais. Seguindo essas regras, a pré-análise será conduzida de forma cuidadosa e

sistemática, assegurando que todos os dados coletados sejam tratados com a devida atenção e respeito, a fim de extrair percepções relevantes e conclusões significativas para a pesquisa.

Sobre a fase de exploração do material, nosso primeiro foco será na unidade de registro, conceito explicado por Bardin em sua obra:

A unidade de registro. -É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no concernente aos critérios de distinção das unidades de registro. Efectivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, o <tema>, por exemplo, enquanto que outros se efectuam a um nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a <palavra> ou a <frase> (BARDIN, 1977, p. 104).

Optaremos pela unidade de registro “tema”.

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis (Bardin, 1977, p. 105).

Realizaremos a codificação de todas as falas dos professores que estejam relacionadas com a BNCC e que se vinculem aos objetivos desta pesquisa. Algumas das unidades de registro que podem surgir, considerando o foco de nossa investigação, incluem:

Falas sobre a diversidade de conteúdos presentes na BNCC;

- Percepções sobre a padronização imposta pela BNCC no trabalho docente;
- Abordagens relacionadas à maneira como a BNCC impacta o trabalho dos professores;
- Discursos acerca da adequação da BNCC à realidade da estrutura, materiais e tempo disponíveis para o planejamento das aulas;
- Aumento da carga de trabalho devido à burocracia imposta pela BNCC.

Além dessas, outras unidades de registro serão elaboradas conforme novas temáticas surgirem a partir das experiências e relatos dos professores. Estamos abertos a descobrir novas implicações e perspectivas através deste estudo,

enriquecendo nossa análise com as percepções trazidas pelos próprios professores entrevistados.

Em seguida, vamos nos aprofundar na unidade de contexto: buscaremos esclarecer o contexto de cada uma das unidades de registro, adicionando ao lado delas, em cerca de duas ou três orações, um texto que descreva a situação em que aquela temática aparece no material.

Ao final desta fase de exploração do material, teremos todas as falas dos professores relacionadas à BNCC codificadas, com registros que separarão as temáticas de cada uma delas, acompanhadas de descrições que esclareçam o contexto em que estão inseridas. Isso nos permitirá compreender mais profundamente as percepções e experiências dos professores em relação à BNCC, enriquecendo nossa análise e possibilitando uma interpretação mais significativa dos dados coletados.

Na fase de tratamento dos resultados (inferência e interpretação), iniciaremos realizando a categorização dos conteúdos coletados. Esse processo consistirá em agrupar as unidades de registro relacionadas à BNCC em categorias temáticas relevantes. Dessa forma, poderemos identificar padrões e tendências emergentes nas falas dos professores, possibilitando uma análise mais aprofundada e uma compreensão abrangente das percepções e vivências relacionadas à BNCC.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 1977, p. 117).

Realizaremos a organização dos elementos textuais preparados nas fases anteriores em categorias de conteúdos, o que nos permitirá concluir a análise de forma mais estruturada e coerente. Nesta última fase, daremos lugar à inferência e à interpretação dos dados. É o momento mais significativo de nossa análise, no qual o pesquisador se dedicará a examinar minuciosamente o material coletado e organizado, com o intuito de produzir um conhecimento inovador sob o rigor científico. "A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não

vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (MINAYO, 2012, p. 3)”.

Nesta etapa, estaremos atentos para identificar conexões, padrões, e significados subjacentes nas falas dos professores, buscando percepções valiosas que contribuirão para a compreensão mais profunda dos impactos da BNCC em suas práticas pedagógicas. A inferência e a interpretação são fundamentais para conferir sentido e relevância aos dados coletados, e para proporcionar uma contribuição significativa para a área de estudo em questão.

É nesta etapa que realizaremos o cruzamento dos materiais provenientes das entrevistas com o referencial teórico, juntamente com a análise documental da pesquisa, buscando alcançar os objetivos traçados para este estudo.

A análise documental será realizada com base nos seguintes materiais: BNCC DOM, além de outros documentos que se mostrarem relevantes ao longo da execução da pesquisa. Essa análise será conduzida de forma distinta dos demais trabalhos que comporão nossa revisão bibliográfica, visto que:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45).

4. O processo de criação da BNCC e suas contradições

Aguiar (2018) evoca a necessidade para um projeto governamental que pretende ditar o que é essencial para o aprendizado de jovens, crianças e adolescentes, como a BNCC, de deixar bem claro qual o marco referencial daquilo que ela busca, do início ao fim, de onde pretende-se chegar, a autora fala de se desenhar o universo ideal daquilo que se busca, as utopias, os sonhos, para que se defina claramente os objetivos de aprendizagem, no entanto, a BNCC estaria no sentido oposto disso, trilhando o caminho do imediatismo.

A obra de Aguiar (2018) nos conta sobre um movimento de resistência realizado dentro do CNE a partir de três conselheiras, que diante do apressado processo de aprovação da terceira versão do documento, que ocorreu no dia 7 de dezembro de 2017, se posicionaram contra a aprovação do documento pelo órgão. Mendonça (2018) ressalta que tanto o processo de criação do CNE, como da LDB de 1996, foram processos muito mais abrangentes e de melhor construção se comparados ao da BNCC, que nós, enquanto nação, conseguimos garantir que a democracia fosse plenamente respeitada durante esses trabalhos, ao contrário do que foi visto com a base. Também de encontro a isso, Alves (2018) lembra que os debates à época dos PCN's foram de muito mais abrangência e também democráticos, o que fez com que os PCN's fossem recusados em forma de diretrizes nacionais, e o resultado da ampliação desse debate foi no sentido da elaboração das DCNs, o que é um avanço em termos de qualidade daquilo que se produziu.

Ainda é preciso considerar como o democrático processo de construção das DCNs, que comparadas a BNCC são muito mais amplas e ricas de possibilidades, foi passado por cima com a elaboração da base, tal qual ela é hoje, Oliveira (2018) destaca que o que cumpre hoje a BNCC já era um papel cumprido pelas próprias DCNs.

Destacamos a seguir os votos das três conselheiras, pois acreditamos que são de grande importância para a construção deste trabalho, e articulam bons argumentos que nos ajudam a compreender a natureza da atual e última versão da BNCC. Começamos com o voto da conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar:

Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores (AGUIAR, 2018, p.22).”

Em seguida destacamos o voto da Conselheira Aurina Oliveira Santana:

Declaro que sou contrária à aprovação do Parecer da BNCC por entender que o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular, e endosso integralmente o pronunciamento da Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar. Dito isso, reitero o meu voto contrário ao Parecer e Resolução nos termos em que foram apresentados (AGUIAR, 2018, p.22).”

E por último, mas, não menos importantes, levantamos o destaque do voto da Conselheira Malvina Tania Tuttman:

Declaro publicamente o meu voto divergente ao Parecer apresentado, observando que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica. Com esses argumentos, reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado (AGUIAR, 2018, p.22).

Os votos das conselheiras Márcia Angela da Silva Aguiar, Aurina Oliveira Santana e Malvina Tania Tuttman ressoam como um eco da preocupação com os rumos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Seus argumentos destacam a importância de preservar a integridade da Educação Básica, não apenas no sentido curricular, mas também no contexto democrático e republicano.

Aguiar, ao apontar que a BNCC rompe com princípios conceituais e fere a gestão democrática das escolas públicas, evidencia a necessidade de uma visão abrangente da educação que respeite a diversidade de realidades educacionais. Santana, ao endossar a importância de incluir o Ensino Médio na BNCC, sublinha a relevância de uma base curricular que englobe todas as etapas da Educação Básica.

Tuttman, por sua vez, enfatiza o papel do Conselho Nacional de Educação (CNE) como órgão de Estado, sublinhando a importância do diálogo democrático e republicano. Seu voto destaca a necessidade de garantir que os processos de elaboração de diretrizes educacionais sejam transparentes e inclusivos.

Esses votos não apenas revelam a preocupação com o atual estado da BNCC, mas também indicam um compromisso com a construção de políticas educacionais que promovam uma educação de qualidade, inclusiva e democrática para todos os brasileiros. São vozes que ecoam a importância do debate e da participação ativa na construção do futuro da educação no Brasil, reforçando a necessidade de buscar um consenso que respeite os princípios fundamentais da Educação Básica.

São perspectivas que, por exemplo, não receberam o devido destaque dos principais veículos de mídia durante o período em que o debate sobre a BNCC estava em seu auge no Congresso. Nesse momento, quando a opinião pública deveria ter um grande peso, essas vozes não foram devidamente ouvidas.

4.1 O papel da mídia na promoção da BNCC

É importante ressaltar como a mídia hegemônica teve um papel importante na propaganda pela BNCC, uma rápida busca pelas notícias da época de 2015 e 2016, anos cruciais na formulação do documento, podemos ver sugestões, como de Finlândia (2016) de que a formulação da base seria uma forma de aproximação da qualidade da educação de países como a Finlândia (país conhecido pelo alto nível de educação) o que pode facilmente servir como um apelo em favor da BNCC.

Ainda mais absurda fica essa associação, quando levamos em conta que em diversos países do mundo, como afirma Oliveira (2018) ideias de padronização a nível nacional do currículo, que trilhavam um caminho tal qual o caminho que a

BNCC segue, estavam sendo descartadas por se provarem falhas na prática. O que não se leva em consideração nesse tipo de associação é a comparação do quanto esses países investem em seus educadores.

Ou matérias como Educação (2016) que tentam associar a formulação da base com a “necessidade” (entre aspas porque é levantada de forma leviana e bastante ideológica) de uma educação financeira, importante ressaltar que normalmente o que é chamado assim por este tipo de instituição, não passa de um tecnicismo financeiro romantizando o capitalismo, imbuído de ideologia neoliberal.

Para além da promoção midiática trazida por grandes jornais, Bukowski, Centenaro e Fávero (2021) apontam que talvez o principal impulso midiático tenha acontecido através dos grupos como Todos Pela Educação (TPE), Movimento Pela Base (MPB) e o próprio MEC a partir do ano de 2016. Os autores evidenciam que as principais publicações destes órgãos eram no sentido de tentar vender a BNCC como um documento cujo foco se dá na equidade, na democratização da Educação, como também em tentar elucidar a necessidade de uma base comum e de como ela ajudaria a educação, os autores também mostram que o tipo de publicação que esteve em menor quantidade foram aquelas que traziam a BNCC enquanto pauta política.

Já Freitas e Silva 2018 realizaram uma análise aprofundada em uma das propagandas mais veiculadas pelo MEC no ano de 2017, a propaganda Base... (2016), publicada no YouTube, cujo o intuito era passar a imagem que uma base comum para todos traria oportunidades iguais, não importando se a escola é privada ou pública, se o aluno é rico ou pobre. Os autores realizam uma análise do discurso que é produzido pela propaganda, onde boa parte do que é construído ali se encontra na ausência: retratam um Brasil que não existe, escolas limpas e muito bem cuidadas, todo aluno ali em boas vestes com condições de moradia, no claro sentido de apagar a pobreza existente no Brasil. Freitas e Silva 2018 concluem que a intenção de propagar a ideia de uma base padronizada para todos, e vendê-la como equidade de oportunidades de ensino para todos, é jogar no colo dos alunos e professores a responsabilidade por quaisquer fracassos que venham a existir, como iremos discutir mais a fundo em seguida.

Tokarnia (2016) trás um título bastante sugestivo: “Base Curricular deve reduzir desigualdades na educação, diz especialista”, que induz o leitor diretamente a ideia de que o que vem se propondo é uma ferramenta de combate a

desigualdade no campo da educação, quando na verdade, no corpo da notícia, a “especialista” como é chamada pela matéria, traz justamente a idéia contrária ao que foi anunciado, pelo menos em relação ao que vinha se produzindo da base à época. Percebe-se que de forma geral a acadêmica entrevistada não repercute os principais pontos que vinham sendo debatidos à época, a entrevista é bastante superficial, e acaba por gerar um enunciado que facilmente pode ser visto como uma pregação em favor da aprovação da base.

O estudo de Frangella (2021) analisa a mesma propaganda citada logo acima, em um mesmo sentido coloca em discussão como o conceito de democracia está constantemente sendo levantado nas propagandas midiáticas criadas através do MEC em favor da BNCC, em duas principais formas: Primeiro na tentativa de pregar que um documento que padronize a educação está a democratizando; E segundo, na tentativa de enaltecer o processo de construção do documento, superdimensionando as consultas públicas via questionário eletrônico, no sentido de tentar fazer isso parecer muito mais democrático do que realmente foi.

4.2 A relação da base com o golpe de 2016

A última versão da BNCC surge em meio ao maior tumulto político da história recente do Brasil: O golpe político e jurídico de 2016. Quando esta última versão da BNCC passou a ser discutida na câmara federal, os impactos causados pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff, que havia recém acontecido, afetavam todas as putas que por ali passavam.

Era tempo de uma grande vitória dos conservadores, e políticos deste espectro ainda estavam com a visibilidade em alta, a BNCC acabou sofrendo grande influência devido a este momento político que o país vivia. Uma nova política econômica havia acabado de chegar ao poder, e com ela, o teto de gastos que limita o gasto com a educação brasileira (SANTOS; FUZII 2019), dentre algumas outras medidas privatistas como: reforma trabalhista Lei nº 13.467 de 2017 (BRASIL, 2017), que traz consigo diversas implicações no campo da seguridade e dos direitos sociais, diversos cortes a programas sociais através da Lei Orçamentária Anual (LOA), algumas mais autoritárias que intervieram diretamente no funcionamento do CNE e Fórum de Educação Nacional (FNE) (DOURADO e OLIVEIRA, 2018). Medidas que vão justamente em direção oposta a algumas

conquistas que vínhamos tendo nas últimas décadas, como destacam Dourado e Oliveira (2018), dentre elas: A aprovação da Emenda Constitucional 59/2009 que aumentou a faixa etária da obrigatoriedade escolar em crianças e adolescentes definindo sua universalização até o ano de 2016; A aprovação do Plano Nacional de Educação sem vetos, trazendo grandes avanços em relação a expansão da educação, sendo esse pensado agora como uma política de estado e não política de governo, garantindo 10% do Produto Interno Bruto (PIB) de investimento a educação; Ampliações no CNE com a criação de diversas comissões voltadas para: educação indígena, gestão democrática, educação a distância, formação inicial e continuada de professores; A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), trazendo a abrangência de uma formação plural e diversa.

Tokarnia (2016b) mostra um pouco dos trâmites políticos envolvendo a produção da base e o processo do impeachment em curso, que apesar de não ter realizado nenhuma inferência para o governo que assumiria após a derrubada da presidenta Dilma Rousseff, o então Ministro da Educação, Aloizio Mercadante, se diz no mínimo inseguro em relação ao que viria caso fosse concretizado o impeachment.

Aguiar (2018) aponta que logo após o golpe houve um movimento imediato destituindo as forças democráticas dentro do MEC e uma reviravolta na correlação de forças no CNE. A autora conta que mesmo com forças privatistas ganhando vez através do novo governo que se instaurava, havia um bravo movimento de resistência orquestrado por três conselheiras.

Compreendendo a complexidade desse contexto político repleto de desafios e transformações que cercaram a formulação da última versão da BNCC, torna-se claro que as influências das mudanças políticas, como o impeachment de 2016 e a implementação de políticas econômicas e medidas privatistas, tiveram um impacto significativo nesse processo. É importante ressaltar que esse período de mudanças políticas profundas coincidiu com a elaboração da BNCC, deixando marcas notáveis na sua composição e diretrizes.

No próximo tópico, mergulharemos na análise da estrutura da BNCC, especificamente na maneira como essa base se organiza em competências. Investigaremos como essa abordagem influencia o cenário educacional brasileiro e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes do país.

4.3 A organização da BNCC fundamentada em competências

Vamos compreender primeiramente como os conteúdos da educação física estão organizados dentro da BNCC, nos interessa aqui a organização do ensino fundamental, que é para onde este estudo irá se voltar, então deixaremos o ensino médio de lado em nosso debate.

Inicialmente é preciso lembrar que a educação física está alocada dentro da área das linguagens. A partir daí os conteúdos estão postos em seis unidades temáticas, que incluem (ou deveriam incluir) todas as práticas corporais, são elas: brincadeiras e jogos, lutas, ginásticas, esportes, danças, atividades de aventura urbana e na natureza. Cada uma destas unidades temáticas está segmentada em objetos de conhecimento. Cada objeto de conhecimento terá atrelado a ele uma gama de "habilidades específicas" a serem desenvolvidas. Habilidades estas que estão baseadas nas dez competências que o documento lista que irão guiar de forma geral todas as habilidades a serem desenvolvidas em todos os objetos de conhecimento da educação física. São estas as competências designadas à educação física:

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, os sentidos e os 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.
- (BRASIL, 2018, p. 225).

A BNCC se mostra contraditória e inconsistente em muitos sentidos. A própria seleção de conteúdos se dá de forma muito arbitrária onde ela não consegue justificar de forma clara a própria distribuição dos objetos de conhecimento. Onde no ensino fundamental os últimos anos são cerceados de jogos e brincadeiras, e os primeiros anos dos conteúdos de lutas. Fora isso, há sempre uma organização interna destes conteúdos que não fica muito clara (NEIRA 2018).

Neira (2018) indaga acerca da forma organizacional que os objetos de conhecimento estão distribuídos questionando questões como: Por que, nos primeiros anos, optou-se por organizar os temas de jogos, brincadeiras, danças e lutas com base na proximidade geográfica, indo do contexto comunitário para o global? O que motivou a distinção entre aquelas de origem africana e indígena? As crianças nos 1º e 2º anos desconhecem a existência de lutas, práticas corporais de aventura ou jogos eletrônicos? E quanto aos estudantes nos 8º e 9º anos, eles estão excluídos de jogos ou brincadeiras? Por que o critério geográfico não foi considerado na definição dos temas relacionados a esportes, ginásticas e práticas corporais de aventura? Qual foi a razão por trás da alteração na distribuição das danças nos anos finais?

Neto, Dias e Santo (2021) ressaltam que, mesmo que o 8º e 9º ano tenham sido excluídos do escopo de jogos e brincadeiras como objeto de conhecimento, esse mesmo tema ressurge no ensino médio sem a definição de critérios específicos para orientar essa inclusão. Essa falta de critérios estabelecidos implica na falta de consistência e de coerência da proposta curricular.

Neira (2018) nos mostra como em alguns aspectos dos objetos de conhecimento o documento simplesmente não parece estar conectado com a realidade. Ele espera que os professores consigam trabalhar com uma quantidade de conteúdos muito acima da realidade do que os professores das redes municipais do Brasil podem trabalhar. Este é um problema que parece se repetir em muitos outros aspectos ao longo do documento: a desconexão com a realidade dos professores. Isto está vinculado ao problema do documento ignorar o tamanho do Brasil, e a realidade particular da infinitude de situações que existem em cada canto do país.

A padronização geral de conteúdos que a BNCC trás implica em diversos problemas. É certo que há a necessidade de certa sistematização do conhecimento

em etapas bem estabelecidas, que facilitem a vida dos estudantes que precisam por alguma razão trocar de uma escola para outra, podendo ser ou não da mesma cidade. Nosso ensino carece desse tipo de sistematização, que assegure que qualquer estudante em uma situação dessas não seja prejudicado, que na nova escola ele encontre um nível de desenvolvimento de conteúdos próximo ao da escola que ele deixou para trás.

Kunz (1994) nos primeiros passos da abordagem pedagógica crítico emancipatória já apontava que a EF carecia de uma identidade enquanto parte do campo curricular, Holanda, Lash e Dias (2021) apontam que essa bagunça e falta de identificação acerca do que deve ser a EF Escolar é mais agravada nela, do que em outras disciplinas, que segundo os autores, já teriam o seu campo teórico melhor definido, embora isso seja algo bastante difícil de se afirmar categoricamente, e necessitaria de uma análise melhor elaborada para se afirmar.

Holanda, Lash e Dias (2021) lembram que diversos autores, de grande importância para a EF e sua formação enquanto parte do campo curricular vem apontando a necessidade de uma maior organização e progressão de conteúdos, uma vez que a EF há muito vive um certo espontaneísmo organizacional de conteúdos, onde um professor pode chegar a ministrar diversas vezes o mesmo conteúdo em diferentes etapas do ensino, sem um maior planejamento didático adequado, a solução do que estes autores vêm apontando poderia se traduzir em uma base nacional, algo que pudesse dar conta de resolver essa “bagunça interna” como Holanda, Lash e Dias (2021) chamaram.

Mas, para além de uma nacionalização acerca do que deve ser a EF, o que a BNCC faz é uma padronização que caminha em outro sentido. Ela passa da linha ao não levar em conta as dimensões continentais do Brasil e o multiculturalismo nele inserido.

Sobre tal padronização, Alves (2018) ressalta que por mais que tente-se padronizar o currículo, direcioná-lo em toda dimensão possível, na educação escolarizada o resultado deste currículo colocado na prática, sempre será diverso, por mais que essas ações escolares se assemelham, a autora conta que nunca existiu, nem nunca existirá, a repetição do que foi realizado por docentes e discentes de um ano para outro, ou de uma escola para outra.

Não existe uma taxonomia que possa definir todas as práticas corporais, é necessário a compreensão de que sempre há um contexto para o qual a prática

corporal está inserida, a BNCC parece ignorar este fato. Por exemplo, faço o seguinte questionamento: será que existe uma forma de definir se um professor está trabalhando o conteúdo de jogos e brincadeiras, ou se é o esporte de invasão futebol, ao trabalhar jogos pré desportivos de futebol com uma tonalidade lúdica em sua prática? Não é um documento que poderá definir algo assim, apenas a intenção do professor.

Gomes e Souza (2021) apontam como o próprio conceito de desenvolvimento de competências está diretamente atrelado a teoria do capital humano, onde em poucas palavras explico: o aluno dentro desta perspectiva é visto como aprimorável, na medida em que desenvolve as competências é educado, ganha em capital, aumenta o seu valor de mercado. Dentro desta perspectiva, o sujeito é visto como subserviente ao mercado, sendo tratado como produto de um modelo de educação, como sujeito coisa. O indivíduo ganha valor de mercado ao se tornar mais maleável, sociável, resiliente, apto executor das habilidades desenvolvidas no processo. Ele aprende a aprender, aprende a fazer, aprende a conviver, e aprende a ser (GOMES; SOUZA, 2021).

A BNCC trás um trato que se assemelha à gestão de empresas quando se refere à competência dos professores. Dividindo os professores de acordo com seus saberes usando como parâmetro o quanto eles conhecem a própria BNCC, dividindo assim em quatro estágios os professores: inicial (recém formados); Probatório (desenvolve competências e habilidades); Altamente eficiente (apresenta habilidades e competências mais complexas); Líder (responsabilidade e compromissos mais amplos). Avalia portanto os professores dentro de uma perspectiva que tende a ser cada vez mais quantitativa em detrimento do qualitativo (GOMES; SOUZA, 2021). Arroyo (2016) aponta como o conhecimento acerca de certas produções humanas relacionadas à cultura corporal não poderiam ser quantificáveis da forma como os gestores da educação mercantilista gostariam que fosse, e portanto, estes objetos da cultura tendem a serem deixados de lado nesse modelo educacional promovido pela BNCC.

Nesse sentido a BNCC não está sozinha, ela conta com uma série de normas e decretos que empurram cada vez mais o ensino, de forma geral, nessa direção. A BNCC pode ser considerada a força motriz principal desta concepção educacional, que visa a teoria das competências e uma educação cada vez mais

padronizada de acordo com as diretrizes da OCDE dentre outras instituições internacionais (OSTERMAN, SANTOS, 2021).

Sacristán (2011) elucida como a linguagem não pode ser tida como inocente ou neutra, a semântica que ronda essa linguagem mercadológica, mais especificamente a que ronda o termo competência no meio educacional tem como objetivo direcionar a educação em um rumo:

Com essa perspectiva, cabe deduzir que utilizar as *competências* no discurso educacional é optar por um discurso, por uma forma de entender os problemas, de ordená-los, condicionar o que faremos e também pode ser uma arma contra outros discursos, um motivo para ocultar certos problemas e desqualificar outras estratégias pedagógicas e políticas que ficam escondidas ou são excluídas. É optar por uma tradição, mesmo pensando se tratar de algo completamente novo (SACRISTÁN, 2011),

É importante ressaltar que essa influência internacional não se esgota apenas na proposição de modelos de currículos, elas normalmente caminham junto de proposições que buscam alinhar a formação inicial de professores, formação continuada também como adentrar principalmente em questões voltadas à administração escolar (CAETANO, 2020).

Caetano (2020) explica que estas diretrizes educacionais impostas por países de capitalismo dominante (Estados Unidos e países da Europa ocidental) implicam em uma visão performista do trabalho docente, veem o ambiente escolar como uma empresa a ser gerenciada e aperfeiçoada, visam transformar questões administrativas tal qual uma empresa que busca pelo lucro, e deixam de fora aquilo que seria o mais importante quando o assunto é educação: a compreensão de quem são os indivíduos que compõe aquela comunidade discente e como estes indivíduos aprendem. O que não dialoga de nenhuma forma com a concepção de gestão democrática na escola que é trazida pelo artigo VI do Artigo 206 da Constituição Federal de 1988.

Como parte da implementação da BNCC algumas iniciativas vêm junto, como estratégia de integração do documento de forma plena, que vão desde a formação continuada de professores até a modificação em alguns aspectos dos cursos de licenciatura, que já estão em vigor. A primeira das iniciativas é o programa de residência pedagógica, uma continuação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com duração de três semestres, onde tanto

professores da rede básica como os estudantes em formação ganham um espaço para o estudo da BNCC.

A alteração na formação inicial de professores ocorre por meio da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (BRASIL, 2019), a qual promoveu uma significativa modificação na distribuição de carga horária dos cursos de licenciatura, introduzindo mudanças substanciais:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Observa-se, neste modelo, uma notável ênfase nos conteúdos relacionados aos objetos de conhecimento propostos pela BNCC, com uma menor atenção dedicada aos conteúdos mais universais relacionados à educação.

O segundo item vem por meio de uma modificação no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), onde foram incluídas as competências da BNCC. O terceiro é a formação continuada de professores das redes de ensino básico, onde o aprendizado destes professores deverá inclusive ser avaliado, julgado, e recompensado. Por último através do estágio probatório, onde o professor em formação será tutelado por um professor mais experiente e terá suas competências avaliadas ao final deste período (GOMES; SOUZA, 2021).

Normalmente o julgamento e a avaliação que são realizados por estes modelos implementados de cima para baixo, no sentido de países dominantes para países dominados, se dão através de provas como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o próprio Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, uma tradução para *Programme for International Student Assessment* (PISA) ou Prova Brasil, modelos cujo o foco se dão em cima das disciplinas de português e matemática, ignorando muitas vezes as outras disciplinas, desse modo, consideradas menos importantes (CAETANO, 2020).

Nesse sentido, Sacristán (2011) aponta como testes como PISA valorizam cada vez mais conhecimentos que possam se estabelecer dentro de uma métrica facilmente quantificável, no intuito de se avaliar da forma mais fácil (e assim, superficial) possível. Ao passo que aprendizados, que dificilmente poderiam ser quantificáveis em números, vão deixando de ser prioridade, dentro desses aprendizados que são deixados de lado, estariam os da mais valiosa sorte, como as diversas formas de expressão humana, da arte, da linguagem, da cultura local, dos sentimentos, dentre tantos outros.

Quanto às formas de se avaliar e premiar professores, Oliveira (2018) nos trás a necessidade de repensar a meta 7 do PNE, que é bastante abrangente em suas estratégias desenhadas e trás a possibilidade de professores serem gratificados conforme o desempenho dos seus alunos em testes como o IDEB, o autor reforça que pode levar a um conhecido processo de exclusão de alunos, ou no mínimo, reforçar esse processo.

O currículo proposto pela BNCC trás a concepção de que existem três elementos fundamentais atrelados a todas as práticas corporais, que são eles: O movimento corporal, a organização interna (podendo ser de maior complexidade, como de menor complexidade) que seria pautada por uma lógica específica da prática corporal e por último, o produto corporal, que está atrelado a como aquela prática corporal poderá ser utilizada, como para o lazer, ou como para cuidado com a saúde (BRASIL 2018). Neira (2018) aponta a contradição existente aqui, visto que o documento tenta parecer abrangente em relação à cultura corporal e acaba criando fronteiras desnecessárias nas práticas corporais.

Arroyo (2013) mostra como o currículo está sempre em disputa e tensão. De um lado a norma reguladora que historicamente vem tentando (há décadas) centralizar a educação, sistematizar, controlar o trabalho docente reduzindo professores a meros executores de uma norma prevista em lei e do outro lado dessa disputa está posta a autonomia e consciência dos professores que devem lutar pela liberdade de sua criatividade, de trazer novas estratégias pedagógicas, inovações, que só eles dentro de seu contexto sabem como fazer. Ao encontro disso, Vianna (2016) em seu parecer alerta que a possibilidade da BNCC ser esquecida, deixada de lado, burlada, pelos professores existe uma vez que ela venha a se tornar um documento que em sua essência não faça com que os professores se sintam representados.

A discussão proposta pelo autor antecede a primeira versão da BNCC, mas é extremamente atual e relevante para nosso debate, visto que aquilo que Arroyo (2013) alerta sobre o que ele chama de "ressacralização conservadora dos conteúdos" nada mais é do que o que temos visto diante da atual BNCC: uma redução dos conteúdos curriculares a meras competências e habilidades que são mensuráveis e podem ser treinadas, onde os professores são tratados como aqueles que treinam essas habilidades em seus alunos, e que podem ser aprovados ou reprovados, julgados como competentes ou incompetentes com base se são ou não são bons executores de suas tarefas.

Fica exposto a contradição da BNCC que é característica do modelo político neoliberal que trás consigo o estado mínimo/máximo: o estado é máximo na hora de ser o regulador da atividade docente, ditando tudo aos mínimos detalhes de como ela deve ser, delimitando o papel do professor, porém, o estado é mínimo quando relacionado às questões como investimento em infraestrutura, remuneração dos trabalhadores da educação, criação de políticas públicas de qualidade (ANTUNES, 2019).

O currículo proposto pela BNCC se mostra bastante conservador e tecnocrata em alguns aspectos, isso fica claro quando analisamos a semântica de algumas palavras que ela usa. É o exemplo de como ela se utiliza da palavra "competência" na hora de ditar aquilo que os alunos necessitam aprender dentro dos segmentos das unidades temáticas. A forma que é utilizada a palavra competência remete ao especialista, que pouco necessita pensar na ação, que executa a tarefa com facilidade (NEIRA 2018).

Citamos anteriormente as dez competências que a BNCC lista dentro do componente curricular educação física, vale agora citarmos as dez competências gerais que ela disponibiliza, as quais irão inspirar todo o conteúdo de todos componentes curriculares:

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. (BRASIL, 2018, p. 10-11).

A principal base que o documento se sustenta na proposição destas competências está relacionada à OCDE (BRASIL, 2018). Borges (2020) ainda aponta como essa pedagogia das competências, que estão associadas às necessidades imediatas do mercado, se assemelha às ofensivas neoliberais dos anos 1990 na educação Brasileira, falava-se muito na necessidade de adaptar a educação e o currículo com as mudanças que aconteciam no mundo do trabalho. Instituições como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) agiram em conjunto por uma reformulação nos currículos escolares dos países envolvidos para adequação ao mercado de trabalho, assim como pelo apelo de uma privatização em massa (ANTUNES, 2019).

Esses tipos de iniciativa comumente vem tentando estabelecer padrões globais para fins de diagnosticar os problemas da educação, como se estes

problemas se dessem de forma extremamente semelhante mundo a fora, desconsiderando a realidade local de cada povo, a fim de criar receitas padronizadas como solução, que nada dizem sobre os problemas do mundo real, da realidade específica do lugar em questão, não contribuem no sentido de se pensar como adequar práticas pedagógicas aos estudantes dessa realidade, de como motivá-los, é possível ver o claro viés positivista dessa forma de se pensar e formular indicadores como PISA e IDEB (SACRISTÁN, 2011).

O próprio termo “competência” pode ser considerado em disputa por significado, em diferentes contextos vem possuindo diferentes atribuições, da forma que é tratado na BNCC como mobilização de conhecimentos, habilidade, atitudes e valores não é algo novo, remete às teorias tecnicistas do currículo vindas do EUA (LOPES, 2018). Na visão do autor Lopes (2018), as competências formulariam não uma base de onde se quer partir, ou seja, um ponto inicial, mas sim serviria para apontar para onde queremos chegar, ou seja, apontam assim para que tipo de sujeitos pretendem formar.

Nesse sentido, Ávila (2020) analisa também o caminho gerencial empresarial que a BNCC empurra a educação, ela aponta como o documento não trata os professores como sujeitos autônomos, mas, os trata como meros executores do próprio documento. Além disso, a autora chama a atenção para as parcerias público privadas que sempre estiveram presentes, desde a elaboração da primeira versão do documento, e em como os interesses dos grupos privados que cercam a BNCC foram se moldando ao longo do caminho, em uma busca pela hegemonia das ideias que compõe a política em volta da BNCC.

Ávila (2020) ainda discute como o documento não dá o devido espaço para a diversidade cultural, ela aponta que o documento é incapaz de gerar um currículo abrangente que se faça incluir a cultura quilombola e respeite a diversidade, já que as pretensões do documento caminham no sentido de uma homogeneização e padronização da educação, não deixando espaço para culturas que ficaram à margem da sociedade brasileira.

A BNCC está rodeada de diversas instituições conhecidas como *think tanks* neoliberais, que são instituições de cunho político, filosófico e propagandista que existem para investir na disseminação de ideias liberais em todos os ramos da sociedade. Tanto na política, como na educação, no debate público, mídia e etc. Um dos principais *think tanks* interessados na BNCC é o movimento Todos Pela

Educação (TPE) que traz consigo diversos grupos empresariais que o sustentam, são eles: Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco. O grupo teve muitos de seus membros entre o processo de criação da BNCC também como do Plano Nacional de Educação (PNE) do ano de 2014, além de ter uma enorme ramificação em inúmeros setores da educação em todo território nacional (MIRANDA, 2019)

A fundação Lemann é outro dos principais grupos empresariais por trás da BNCC, criada pelo homem mais rico do Brasil, Jorge Paulo Lemann, possui uma série de cursos de formação que designam influenciar nos moldes da educação do país, até mesmo trabalhando na formação de políticos para disseminar suas ideias (MIRANDA, 2019). Isso também ocorreu com a reforma do ensino médio, onde estes mesmos agentes somaram força na promoção de sua aprovação, aliados a: Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso, de acordo com Adrião e Peroni (2018), serviram como condutores do processo de aprovação dessas políticas de educação, cabe a nós, professores, pesquisadores, alunos a necessidade de compreender a fundo os interesses destes agentes, uma vez que são contrários aos interesses da classe dos professores, e aquilo que pregam vai na direção oposta do que vem sendo produzido ao longo dos anos no campo de pesquisa da educação.

Como vimos anteriormente, o currículo não é, nunca foi, e nunca será um campo neutro, de forças isentas e desinteressadas, e o que podemos afirmar, é que assim também não é a presença dos agentes capitalistas que estão na disputa por ele. Como caracterizam Adrião e Peroni (2018), a BNCC desde o início de sua criação é objeto de disputa, onde forças antagônicas estão lutando por ela, ou em certa medida, contra ela, ou ainda, resistindo.

A filantropia envolvida com estes agentes empresariais que sempre estiveram em volta da BNCC nada tem a ver com boa vontade. Como apontam Ball e Olmedo (2013), a nova filantropia surge como uma forma de investimento no meio social, onde os agentes capitalistas só o fazem porque esperam algum retorno. No caso da educação, os resultados deste tipo de filantropia podem trazer uma mudança ideológica na sociedade que beneficie seus “investidores”.

5. Os desafios do trabalho docente na Educação Física escolar

Conforme discutimos ao longo deste trabalho, a elaboração do currículo da Educação Física, assim como qualquer outra orientação para isso, deve estar ancorada na realidade concreta, levando em conta as particularidades locais de cada contexto. Receitas globais que ignoram essas especificidades pouco contribuem para uma abordagem efetiva. É essencial que as propostas sejam pensadas considerando a materialidade do ambiente educacional em que serão aplicadas, respeitando as características únicas de cada comunidade, escola e grupo de alunos. Somente assim poderemos construir um currículo significativo e alinhado com as necessidades reais dos estudantes e da sociedade em que estão inseridos.

Lopes (2018) levanta a necessidade de se compreender que diferentes indivíduos aprendem de diferentes formas, o Brasil é multicultural, cada canto do país abriga uma cultura diversificada, isso produz uma gama de diferentes necessidades de formas de currículo, que precisa ser sentido, conectado com o contexto no qual ele será inserido.

A BNCC faz uso da palavra "democracia" ou seus derivados em 52 ocasiões ao longo do documento, demonstrando uma preocupação significativa com esse conceito. Ela o apresenta de diversas maneiras, seja como ponto de partida ou como objetivo a ser alcançado. No entanto, é crucial analisar minuciosamente o que o documento realmente está buscando ao enfatizar esse caráter radicalmente democrático, ou seja, qual é a sua concepção de democracia na prática.

Nas cinco primeiras ocorrências em que o documento menciona democracia ou palavras relacionadas a ela, é notável que a expressão "inclusiva" acompanha a palavra democracia. Nas duas primeiras vezes, "inclusiva" funciona como complemento nominal de "sociedade", indicando o tipo de sociedade que a BNCC busca. No entanto, é importante questionar se a BNCC está verdadeiramente alinhada com princípios democráticos e se realmente visa à construção de uma sociedade inclusiva.

O conceito de "democracia" que a BNCC adota parece fundamentar-se na padronização do currículo, impondo o que considera essencial a todos os alunos. Entretanto, como discutido anteriormente, a padronização não é sinônimo de democracia, especialmente em um país com realidades tão desiguais. Conforme

apontado por Oliveira (2018), tratar alunos de contextos tão diversos de forma igualitária pode, na verdade, perpetuar a desigualdade, pois a verdadeira igualdade requer o entendimento das necessidades individuais de cada aluno, de cada comunidade e de cada rede de ensino, respeitando suas culturas e contextos específicos. Streck (2021) p. 12 questiona: “Deve-se tratar diferentes de forma igual? Até onde e quando o tratamento diferenciado reforça desigualdades travestidas de diferenças?”

Lopes (2018) ressalta a insuficiência da crença de que a imposição de uma única proposta pedagógica para todas as escolas garantiria um desempenho uniforme e o cumprimento de metas. Ele enfatiza que essa abordagem apenas encobre a verdadeira questão, que reside na desigualdade social, indo além de fatores puramente pedagógicos, estratégicos e conteudistas. Em outras palavras, o alerta de Lopes (2018) destaca que a concepção de democracia introduzida pela BNCC mascara o problema real, que é a desvalorização dos profissionais da educação e as dificuldades estruturais nas famílias dos alunos.

Oliveira (2018) fala da necessidade de se aprofundar na desigualdade, de se trazer uma pluralidade de caminhos possíveis, para aquelas que percorrem diferentes trajetórias, que adentram a escola trazendo diferentes realidades econômicas, sociais, com diferentes formas de participarem do processo de ensino e aprendizagem da escola, pois, assim, para a autora seria esse o único caminho possível para se atingir a equidade.

A desigualdade econômica pode ser facilmente associada a baixos resultados escolares, como demonstram Helene e Mariano (2020), existe uma correlação direta entre o grau de desigualdade econômica e baixos níveis de desempenho acadêmico escolar, ou ainda, quanto mais alta a renda familiar, melhor são os resultados escolares das crianças e adolescentes da família. E justamente no Brasil estamos vivendo um cenário de agravamento do aumento da desigualdade, onde o IBGE vem mostrando como a concentração de renda tem aumentado nos últimos anos¹.

Para concluir, fica claro que a elaboração de um currículo de Educação Física exige a consideração das particularidades locais e uma análise crítica sobre como

¹ Disponível em:

<https://g1.globo.com/economia/noticia/2019/10/16/concentracao-de-renda-volta-a-crescer-no-brasil-e-m-2018-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 15 de dez de 2022.

os princípios democráticos são aplicados na prática. A busca pela equidade no sistema educacional é um desafio constante, especialmente diante do aumento da desigualdade econômica no Brasil. Isso nos leva a reconhecer a importância de uma abordagem adaptativa que atenda às diversas necessidades de alunos e comunidades.

5.1 Que tipo de corpos a educação física escolar da BNCC pretende formar?

Como vimos anteriormente, o campo teórico da Educação Física já pensou o corpo através de diversas perspectivas, desde a assepsia social, alavancando o eugenismo e dando força às pseudociências que promoviam o racismo, o corpo voltado para o trabalho dentro de um regime capitalista, o corpo como vitrine de nações em guerra, o corpo na perspectiva biologicista, psicologista, o corpo a ser emancipado para então modificar a sociedade no qual ele está inserido, e mais recentemente o corpo enquanto identidade.

Dentre as variadas formas as quais a EF tratou o corpo, quais delas estão implícitas e explícitas na BNCC? É certo pensarmos que o documento parece tentar não tomar partido, por assim dizer, de nenhuma abordagem pedagógica específica, ou ao menos, tenta não se identificar com nenhuma delas, isso também é corroborado pelo fato do documento não explicitar de forma alguma ao longo de seu corpo quais são suas ancoragens teóricas também como, não revela quais são os autores que dão o rumo teórico e ideológico a ele.

Arroyo (2016) trás diversas indagações acerca do processo de formulação de um documento que visa construir uma educação formal nacionalizada unificada em relação a que corpos esse documento pretende formar dentro do contexto brasileiro, em uma nação que historicamente sempre dividiu seus cidadãos de acordo com a cor, o formato, o tamanho, o sexo e o gênero de seus corpos, o autor ainda lembra como isso está tão presente em nossa formação enquanto país, que era possível até mesmo perceber um padrão nos corpos que tomavam o poder à época da terceira e atual versão da BNCC, se referindo a então posse de Michel Temer, todos com uma mesma cor, gênero e uma faixa etária parecida.

O que Arroyo (2016) faz é lembrar que não é possível pensar em corpos que chegam à escola apenas para receber conteúdos, e desenvolver habilidades

mínimas consideradas essenciais, é necessário compreender a diversidade de corpos presentes na sociedade, corpos que sofrem violência diariamente, que são estigmatizados, excluídos, moldados.

Nesse sentido, é fácil assumir, que a EF Escolar atual não pode desconsiderar a divisão cultural, econômica e social que se relaciona diretamente com as práticas da cultura corporal, é preciso entender antes de tudo, que os corpos dos brasileiros são marcados por resistência, lutas diárias, assim como lutas históricas, e que essas marcas estão presentes nos corpos daqueles adentram as nossas escolas, como Neira (2011) reverbera, cada vez mais a escola precisa estar preparada para acolher as diversas culturas existentes em nosso país, que antes excluídas, agora estão conseguindo avançar na inclusão, através de muita luta e suor derramado. Qualquer discurso produzido por um documento que pretenda regulamentar nossa disciplina e que não leve isso em consideração, ou que não projete a devida atenção a esses fatores, estará marcado pelo atraso e o retrocesso na forma de pensar a EF.

A BNCC admite que um corpo não é apenas o seu estado biológico, natural e orgânico ocupando um espaço físico, ela busca abranger um pouco do significado de corporeidade ao introduzir a definição daquilo que ela considera Educação Física Escolar (apesar de não trazer o termo corporeidade nenhuma vez dentro do espaço da unidade temática Educação Física), podemos ver essa significação no trecho introdutório a seguir:

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, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. 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, 2018, p. 215).

Porém o que vemos ao longo do documento é muito mais um trato acerca do corpo biológico, o qual deve ser ensinado uma manutenção de saúde e de boas práticas sociais, e não formas efetivas de se pensar os diversos corpos nos diversos contextos brasileiros, que como já dito antes, são tão diferentemente classificados. Não parece haver portanto uma preocupação em refletir sobre questões fulcrais acerca do corpo inserido na sociedade brasileira.

Quando discutimos a temática do corpo, que não pode, e nunca está dissociada da noção de corporeidade, é impossível não considerarmos as discussões de gênero que tem ganhado espaço científico, político, social, trazendo um salto qualitativo no senso comum popular, onde essa temática tem avançado bastante, e árduas conquistas têm sido realizadas.

Em contrapartida, vimos um pensamento reacionário se levantar na última década, como de fato, uma reação ao que vem se avançando em diversas áreas sociais. Temas relacionados ao gênero dos corpos têm estado no centro dessa disputa. Como lembram Bessa-Oliveira e Ortiz (2020), tivemos um presidente eleito que em sua campanha teve como principal pauta que guiou seus discursos a demonização a qualquer tipo de problematização relacionada ao corpo generificado, tendo tornado popular o termo “ideologia de gênero” usado para estigmatizar qualquer forma crítica de se pensar o que tem sido as segregações e violências presentes em nossa sociedade atual, também como historicamente, que se ancoram e tentam se legitimar na diferença dos papéis atribuídos aos diferentes gêneros dos corpos.

Como já discutido anteriormente, a estruturação desse pensamento reacionário que aflora nos dias de hoje esteve presente na formulação do documento, quando na transição da segunda para a terceira versão vimos ser retirado do documento temáticas importantes relacionadas às problemáticas de gênero, Bessa-Oliveira e Ortiz (2020) destacam como o que sobrou no documento é uma visão muito própria de quem vê o corpo e o gênero em sentidos puramente biológicos de forma geral, como podemos ver claramente no trecho a seguir:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial. Nos anos finais, são abordados também temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, assuntos de grande interesse e relevância social nessa faixa etária, assim como são relevantes, também, o conhecimento das condições de saúde, do saneamento básico, da qualidade do ar e das condições nutricionais da população brasileira (BRASIL, 2017, p. 325).

Como também destacam Bessa-Oliveira e Ortiz (2020), não pensamos que esse trato biológico acerca do corpo que é trazido pelo documento tenha menos

importância, ou em que em última instância devesse ser deixado de lado, seria tão equívoco quanto o que temos hoje, a crítica que se faz é justamente em não tratar do corpo em seus múltiplos sentidos.

Quando tratamos de gênero, não é possível pensar somente no corpo biológico, uma vez que as divisões que se atribuem aos diferentes gêneros, são atribuições de cunho político, produções de diferenças que partem do campo social, e não do campo biológico. Essas produções de diferenças precisam estar como prioridade a serem problematizadas, em um documento como a BNCC, que precisa estar atento ao que vem se produzindo no campo da educação, tanto nos estudos sobre gênero, como nos Estudos Culturais, que tem ganhado espaço cada vez mais.

Quando tratamos da EF, as marcas deixadas pela estigmatização de gênero às mulheres são extremamente evidentes, e explicam diversas problemáticas extremamente atuais neste campo de estudo, assim como explicam diversos fenômenos presentes nas aulas de EF. Até bem pouco tempo atrás, no ano de 1979, para ser mais preciso, estava vigente o decreto emitido pelo Conselho Nacional de Desporto que proibia mulheres de participarem de determinados esportes, justificado à época nos ombros de pseudo ciência, que dizia estar a serviço da manutenção de um corpo voltado para a maternidade, evocando uma explicação biológica, sem base material alguma. É um fato que está presente até os dias atuais, uma vez que é notório que as meninas nas aulas de Educação Física ainda possuem resistência à prática destes desportos que eram até então recentemente proibidos. Como evidencia a clássica obra de Goellner (2005), mulheres têm sido vítimas de uma forma agressiva e violenta de se impor a manutenção de um conceito de “feminilidade”, criado no âmago da masculinização da sociedade capitalista, sendo deixadas na sombra, em segundo plano, em espaços de mídia, clubes e associações esportivas, na EF escolar, ou seja, o acesso a cultura corporal é marcado por uma segregação de gênero no Brasil.

Uma EF atual, que considere toda a sua história, e suas diversas tendências pedagógicas, para englobar o que há de melhor em cada uma, e descartar aquilo que só trouxe atraso ao campo, deveria estar preocupada em como lidar com estas questões supracitadas, em alinhamento com o que vem se pesquisando na área, e não na busca de criar objetos de conhecimento que se articulam tão diretamente

com teorias que talvez estejam ligadas a uma forma tradicionalista e conservadora de se pensar a educação.

Quando se pensa o gênero de forma puramente biológica na Educação, se está criando barreiras de acesso às mulheres, por no mínimo ocultar a problemática que as mantém tão afastadas de práticas da cultura corporal, da ciência, e do acesso a uma vida material igualitária aos homens.

Arroyo (2016) indica que essa forma de tecer o discurso sobre o corpo, pode acabar sendo também uma forma de ocultar a realidade brasileira, ao indagar quais seriam estes corpos representados no documento e quais os corpos não estariam, nos faz refletir:

Corpos-Trabalho resistentes com suas famílias de trabalhadores empobrecidos, aos padrões classistas, sexistas, racistas do trabalho capitalista. que saberes, valores, identidades, culturas de corpos, de trabalho aprendem nessas experiências extremas precoces e pela vida afora? Esses saberes, culturas corpóreas, identidades, valores serão reconhecidos no trabalho dos corpos na Educação Física? E na BNC? (Arroyo, 2016, p. 24.)

Neste contexto, fica evidente a complexidade e a urgência de repensar a Educação Física Escolar no Brasil, especialmente no que diz respeito ao tratamento do corpo e das questões de gênero. Como vimos ao longo deste tópico, a BNCC atual ainda carece de uma abordagem mais abrangente e sensível às diversas manifestações da corporeidade e das identidades de gênero presentes em nossa sociedade.

No próximo segmento, exploraremos ainda mais a intensificação e proletarianização do trabalho docente dos professores de Educação Física, bem como as subcondições enfrentadas por esses profissionais em suas áreas de atuação. É crucial compreender como essas condições afetam o ensino da Educação Física e, conseqüentemente, a formação dos alunos, especialmente em um contexto em que a diversidade de corpos e identidades é tão marcante.

Vamos nos voltar para questões que permeiam o universo desses educadores e das práticas pedagógicas da Educação Física, buscando uma compreensão mais completa das lutas e desafios que enfrentam diariamente. Afinal, é somente através desse entendimento que poderemos encontrar caminhos para uma Educação Física mais inclusiva, igualitária e reflexiva, capaz de contribuir para

a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa com todas as suas diversidades.

5.2 A precarização do trabalho docente de professores de Educação Física

Conforme mencionado anteriormente, conceber a democracia sob a perspectiva da educação universal não se resume a estabelecer diretrizes idênticas para todos. Em sua essência, isso implica, primordialmente, na criação de condições materiais equitativas para todos os alunos. Esse processo, por sua vez, pavimenta o caminho em direção à igualdade de oportunidades no acesso a uma educação de excelência, garantindo que ela seja acessível a todos.

Ao abordarmos a Educação Física, é fundamental ressaltar que a qualidade da prática pedagógica está fortemente condicionada à disponibilidade de recursos físicos e materiais. Esses recursos englobam não apenas os materiais didáticos, mas também um ambiente físico apropriado para as atividades práticas. A razão para essa dependência está intimamente relacionada à natureza diversificada dos conteúdos abordados pela cultura corporal.

A cultura corporal envolve uma rica variedade de conhecimentos, habilidades e práticas, que vão desde atividades esportivas tradicionais até danças, ginásticas, jogos recreativos e muito mais (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Algumas dessas manifestações demandam espaços apropriados e, frequentemente, a disponibilidade de materiais básicos para sua prática.

Por exemplo, esportes de equipe como futebol, basquete ou vôlei demandam espaços adequados, seguros, protegidos do sol e da chuva. O ensino de dança pode envolver uma sala voltada para essa finalidade. Além disso, a disponibilidade de materiais variados, como bolas, raquetes, cones, cordas e outros, é importante para enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos.

Em algumas ocasiões, esses espaços e recursos didáticos estão disponíveis, mas em outras, infelizmente, não. Quando estão disponíveis, muitas vezes precisam ser compartilhados com outros professores que têm aulas simultâneas. Além disso, é importante destacar que, mesmo quando temos acesso a espaços como quadras e materiais como bolas, muitas vezes isso representa apenas uma fração do que é

realmente necessário. Isso pode limitar as opções de práticas na Educação Física, muitas vezes direcionando o foco para atividades mais tradicionais e esportivas (BERNARDI, MOLINA NETO, 2016).

Trabalhos como Santos Costa (2018), Hernandes Neto e Constantino (2019), Teixeira e Ferreira (2018) têm demonstrado as péssimas condições de trabalho que os professores de EF de diversas redes públicas de ensino enfrentam há muito tempo. Teixeira e Ferreira (2018) apontam que os professores entrevistados em seu estudo evidenciam que a falta de infraestrutura, como uma quadra adequada para a prática desportiva, por exemplo, com marcações, solo minimamente apropriado e preparado, assim como a falta de materiais didático pedagógicos em geral são as principais barreiras para uma melhora qualitativa em suas práticas pedagógicas.

É lamentavelmente comum que os professores de Educação Física, mesmo aqueles que desempenham suas funções nas redes públicas de ensino, ou seja, deveriam ter seus recursos financiados pelo poder público, frequentemente se vejam obrigados a utilizar recursos pessoais para assegurar o mínimo necessário para suas aulas (BERNARDI, MOLINA NETO, 2016). Essa situação ocorre devido à falta de investimentos adequados e de apoio por parte das autoridades competentes, o que muitas vezes coloca os educadores na posição de terem que preencher essas lacunas financeiras com recursos próprios.

Antes de entrarmos em debates teóricos sobre a inclusão de conteúdos específicos no currículo escolar para todos os estudantes do país, é fundamental estabelecer a igualdade de acesso a essas práticas. Isso é crucial para promover a igualdade de oportunidades no ensino e aprendizado. Antes de considerarmos a inclusão, por exemplo, da ginástica artística como um conteúdo comum para todos os alunos, é necessário refletir sobre os requisitos para que todos tenham acesso a uma abordagem de qualidade desse conteúdo na escola. Isso envolve não apenas a disponibilidade de materiais didáticos e espaços físicos adequados, mas também o apoio teórico aos professores, incluindo o acesso à teoria didática e a diversos recursos relacionados à ginástica artística.

Por fim, é imperativo considerar as condições de trabalho dos professores. Diante das longas jornadas e da exaustão que esses profissionais muitas vezes enfrentam, muitas vezes ultrapassando os limites da saúde em busca de condições mínimas de subsistência, é legítimo questionar a viabilidade de abranger uma ampla gama de conteúdos exigidos pela BNCC. Quando criticamos esses professores por

recorrerem às chamadas aulas livres ou excessivamente esportivizadas (DARIDO, 1999) e argumentamos que é necessário diversificar os conteúdos das aulas de Educação Física, devemos nos perguntar se estamos, em primeiro lugar, preocupados em melhorar as condições de trabalho desses profissionais. Ou será que simplesmente acreditamos que uma ordem, uma diretriz curricular, é suficiente para que eles mudem completamente sua prática docente?

Referências bibliográficas

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES COMO CAMPO PARA OS NEGÓCIOS? *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 49-53.

AGUIAR, Márcia A. da S. Relato da Resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação Mediante Pedido de Vista e Declarações de Votos. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 9-22.

ALVES, Nilda. PNE, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: RELAÇÕES POSSÍVEIS? *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 44-49.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O currículo como materialização do Estado gerencial: a BNCC em questão. **movimento-revista de educação**, Niterói, n. 10, p. 43-62, 2019.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n. 48, p. 15-31, 2016

ÁVILA, Cristiane Bartz de. **Estado Gerencial, BNCC e a Escola: o currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS**. 2020. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2020.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf. Implementação da BNCC da educação física nas escolas municipais de ensino fundamental em Rio Grande/RS. **Pensar a Prática**, Rio grande, v. 25, 2022.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antonio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, p. 33-47, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BASE Nacional Comum Curricular. [S. l. s. n.]. 2016. 1 vídeo (32 seg). Publicado pelo canal Ministério da Educação.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>

Acesso em: 12/12/2022.

BERNARDI, Guilherme Bardemaker; MOLINA NETO, Vicente. IMPLICAÇÕES DA PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 2, n. 19, p. 339-349, 2016.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; ORTIZ Marcela dos Santos. BNCC – Caminhos e (Im)possibilidades para gênero: porque a educação escanteou as mulheres e seus corpos?. *Educação em Revista*, Marília, v.21, p. 73-88, 2020.

BORGES, Kamylla Pereira. Eu vejo o futuro repetir o passado. **Revista Pedagógica Chapecó**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020.

BRASIL. CNE/CP n.º 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso: 20/04/2018

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14/12/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer sobre a versão 3 da BNCC para a Educação Física.** Relator: Alexandre Jackson Chan Vianna, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Bufon; FÁVERO, Altair Alberto . Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, Canoas/RS, v. 20 n. 50. abr/jun 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

DARIDO, S. C. Educação física na escola : questões e reflexões. Araras: Topazio, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 38-42.

Escolas - Portal das Escolas Municipais. Disponível em: <<https://site.pelotas.com.br/educacao/portal/escolas/>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FINLÂNDIA atualiza currículo nacional para dar mais autonomia aos professores. **Veja**, São Paulo, 30 de mar. de 2016.

Disponível em:
<<https://veja.abril.com.br/educacao/finlandia-atualiza-curriculo-nacional-para-dar-mais-autonomia-aos-professores/>>

Acesso em: 11/12/2022

FRANGELLA, R. O QUE SE DISPUTA NA/COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–7, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57084. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57084>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FREITAS, Ronaldo Adriano de; SILVA, Silmara Dela. “Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”? A propaganda sobre educação no governo Temer. **Revista Investigações - Linguística e Teoria Literária**. Pernambuco: v. 31, n. 2. 2018.

EDUCAÇÃO financeira é tema sugerido para nova base nacional curricular. **G1**, São Paulo, 22 de fev. de 2016.

Disponível em:
<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/educacao-financeira-e-tema-sugerido-para-nova-base-nacional-curricular.html>>

Acesso em: 11/12/2022

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.

GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. Formação de professores em Educação Física pós-BNCC. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 858-873, 2021.

HELENE, Otaviano; MARIANO, Leandro. EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE NA DISTRIBUIÇÃO DE RENDAS. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020.

HERNANDES NETO, P.; CONSTANTINO, P. R. P. As condições para a Educação Física em escolas técnicas estaduais paulistas: um estudo sobre os recursos e a infraestrutura escolar. **Motrivivência**, v. 31, n. 57, 18 mar. 2019.

HOLANDA, G. I. DA S.; LASCH, J. V.; DIAS, R. F. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1–18, 3 mar. 2021.

HYPOLITO, A. Trabalho Docente. **Presença Pedagógica**, v.18, n.108, p.66-70, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO. *In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes(Orgs). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.*

MACEDO, Elizabeth. “A BASE É A BASE”. E O CURRÍCULO O QUE É?. *In:*

AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MANZINI; E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, 1991. p, 149-158.

MATTOS, Pedro Lincoln CL. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública-RAP**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 823-846, 2005.

MENDONÇA, Erasto Fortes,. PNE E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): IMPACTOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 34-37.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIRANDA, Edgar da Silva. **Educação científica e cultura política democrática: um estudo sobre o processo de recontextualização de elementos de formação política na prática do ensino de ciências nas séries iniciais**. 2019. Tese (Doutorado). Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

NEIRA, M.G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n.14, p.195-206, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza. A educação Física na BNCC:

procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./ dez. 2016.

NETO, Gabriel Paes; DIAS, Alder de Souza; SANTO, Vanessa Costa do Espírito. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: uma análise das contradições e fragilidades. **Revista Educação e Emancipação**, p. p.139-164, 29 mar. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DO GOLPE DE 2016: DEBATES ATUAIS, EMBATES E RESISTÊNCIAS. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 55-60.

OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno brasileiro de ensino de física**. Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1381-1387, 2021.

PELOTAS. **Documento Orientador Municipal, v. 1**. Secretaria Municipal de Educação e Desporto: Pelotas, 2020.

Portal Pelotas. Disponível em:
<<https://www.pelotas.com.br/storage/gestao-da-cidade/mapas/area-urbana/U01-MODELO%20URBANO.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

Public Information Map. Disponível em:
<<https://www.arcgis.com/apps/PublicInformation/index.html?appid=cabeded4e3694e62902096cced3acbb3>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

ROMIG, Igor Darlan Krause, et al. “Conteúdos de Educação Física escolar e a implantação da BNCC”. **Motrivivência**, vol. 34, no 65, setembro de 2022. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e86495>.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: *Educar por Competências: O que há de novo*, Porto Alegre: Artmed: 2011.

SANTOS, Barbara Cristina Aparecida dos; FUZII, Fabio Tomio. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019.

SANTOS COSTA, M. D. C. TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONDIÇÕES E A JORNADA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, 13 jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRECK, Danilo Romeu. Desigualdade e Educação: mais uma revolução inacabada?. **Conjectura: Filosofia E Educação**, v. 26, 2021.

TEIXEIRA, Francisco Claudeci Faustino; FERREIRA, Heraldo Simões. A realidade dos professores de educação física no ensino fundamental I e II, em uma escola pública da sede do município de Massapê – CE. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 572–587, 2 maio 2018.

TOKARNIA, Mariana. Base Curricular deve reduzir desigualdades na educação, diz especialista. **Agência Lupa**, Brasília, 15 de mar. de 2016. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/base-curricular-deve-buscar-reducao-de-desigualdades-na-educacao-diz-especialista>> Acesso em: 15/12/2022

TOKARNIA, Mariana. MEC intensifica anúncios com proximidade da votação do impeachment no Senado. **Agência Brasil**, Brasília, 07 de maio de 2016. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/mec-intensifica-anuncios-com-proximidade-da-votacao-do-impeachment-no>> Acesso em: 11/12/2022

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987

Apêndices

Apêndice A - Matriz analítica com roteiro de questões.

Perguntas que antecedem:

Há quanto tempo tu te formou como professor de Educação Física?

Há quanto tempo estás trabalhando como professor no município de Pelotas?

Objetivos específicos	Questões associadas
<p>a) Identificar os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no contexto da implementação da BNCC e compreender como esses desafios afetaram seu trabalho docente;</p>	<p>Como a BNCC tem mexido com a sua rotina escolar? Além do lado pedagógico, como ela influencia nas burocracias e outras questões?</p>
<p>b) Analisar o resultado da implementação da pedagogia das competências imposta pela BNCC na prática pedagógica dos professores de Educação Física;</p>	<p>A BNCC tem ajudado no processo de aprendizagem dos alunos?</p> <p>Teve alguma mudança significativa na sua prática pedagógica, antes e depois da BNCC?</p> <p>Teve alguma mudança significativa nos conteúdos escolhidos para as suas aulas antes e depois da BNCC?</p>
<p>c) Compreender a perspectiva dos professores de Educação Física sobre a implementação da BNCC e suas visões de futuro para a Educação Física no</p>	<p>O que melhorou, de forma geral, com a BNCC?</p> <p>O que piorou, de forma geral, com a BNCC?</p> <p>Qual a sua perspectiva de futuro para a Educação Física nos moldes da BNCC?</p> <p>Com a realidade de materiais e de espaço físico que você tem disponível hoje na escola, é possível aplicar o que é exigido pela BNCC?</p>

contexto imposto pela BNCC.	
	<p>Você teve acesso a algum tipo de formação continuada sobre a BNCC?</p> <p>SE SIM:</p> <p>O curso foi significativo?</p> <p>O curso estava dentro do seu horário de trabalho?</p> <p>Você se sente apto a preparar aulas seguindo as orientações da BNCC?</p> <p>Você pensa que existe a necessidade de um documento como a BNCC para normatizar o currículo da EF?</p> <p>Existe algo que você gostaria de falar e que não foi abordado na entrevista?</p>

Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Christian Peres da Costa
 Instituição: Universidade Federal de Pelotas
 Endereço:
 Telefone: (53)991377366

Concordo em participar do estudo Implicações Acerca da Implementação da Base Nacional Comum Curricular nas Aulas dos Professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino Fundamental do Município de Pelotas/RS. Estou ciente de que estou sendo convidado a participar voluntariamente do mesmo.

PROCEDIMENTOS: Fui informado de que o objetivo geral será analisar o processo de mudança no trabalho docente de professores de Educação Física da rede municipal de ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS gerado pela implementação da BNCC, cujos resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usadas para fins de pesquisa. Estou ciente de que a minha participação envolverá uma entrevista de roteiro semiestruturado.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Reconheço e compreendo os riscos envolvidos na pesquisa, incluindo possíveis constrangimentos e a exposição de informações pessoais. Concordo que todas as medidas serão tomadas para proteger minha privacidade. Os dados coletados serão mantidos em formato PDF por 5 anos e, após esse período, serão excluídos. Em caso de violação de sigilo, meus dados serão imediatamente descartados.

BENEFÍCIOS: Os benefícios de participar da pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores do estudo responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será assinado por mim e arquivado na instituição responsável pela pesquisa.

Nome do participante/representante legal: _____

Identidade: _____

ASSINATURA: _____

DATA: ____ / ____ / ____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR: Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através do meu endereço acima. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa da ESEF/UFPel – Rua Luís de Camões, 625 – CEP: 96055-630 - Pelotas/RS; Telefone CEP (53)3273-2752.

ASSINATURA DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL: _____

Apêndice C - Lista de Escolas

A seguir, apresentamos as listas das escolas organizadas conforme as zonas administrativas do município de Pelotas. Essas listas foram utilizadas como referência para realizar o sorteio das escolas e das professoras que participaram da pesquisa. Cada zona administrativa engloba todas as escolas municipais que oferecem o Ensino Fundamental II dentro de sua respectiva área geográfica. Essa organização foi essencial para garantir que a amostra da pesquisa fosse representativa e refletisse de maneira abrangente as diferentes realidades do município.

Areal (Zona Leste)

E.M.E.F. Afonso Vizeu
E.M.E.F. Almirante José Saldanha da Gama
E.M.E.F. Bibiano de Almeida
E.M.E.F. Cecília Meireles
E.M.E.F. Círculo Operário Pelotense
E.M.E.F. Joaquim Nabuco
E.M.E.F. Jornalista Deogar Soares
E.M.E.F. Núcleo Habitacional Dunas
E.M.E.F. Piratinino de Almeida

Barragem (Zona Oeste)

E.M.E.F. Dona Maria Antônia
E.M.E.F. Osvaldo Cruz
E.M.E.F. Santa Terezinha

Centro (Zona Central)

Colégio Municipal Pelotense
E.M.E.F. Dr. Joaquim Assumpção

E.M.E.F. Jeremias Fróes

E.M.E.F. Luciana de Araújo

E.M.E.F. Nossa Senhora do Carmo

Fragata (Zona Oeste)

E.M.E.F. Antonio Joaquim Dias

E.M.E.F. Balbino Mascarenhas

E.M.E.F. Dona Mariana Eufrásia

E.M.E.F. Dr. Alcides de Mendonça Lima

E.M.E.F. Nossa Senhora de Lourdes

E.M.E.F. Olavo Bilac

Laranjal (Zona Leste)

E.M.E.F. Dom Francisco de Campos Barreto

E.M.E.F. Dr. Brum de Azeredo

E.M.E.F. Luiz Augusto de Assumpção

Porto / São Gonçalo (Zona Sul)

E.M.E.F. Carlos Laquintinie

E.M.E.F. Ferreira Vianna

Três Vendas (Zona Norte)

E.M.E.F. Antônio Ronna

E.M.E.F. Cel. Alberto Rosa

E.M.E.F. Dr. Mario Meneghetti

E.M.E.F. Francisco Caruccio

E.M.E.F. Frederico Ozanan

E.M.E.F. Independência

E.M.E.F. Jacob Brod

E.M.E.F. Machado de Assis
E.M.E.F. Ministro Fernando Osório
E.M.E.F. Núcleo Habitacional Getúlio Vargas
E.M.E.F. Nossa Senhora das Dores
E.M.E.F. Professora Daura Ferreira Pinto
E.M.E.F. Santa Irene
Prof. Maria Helena Vargas da Silveira

Fora do distrito urbano

E.M.E.F. Almirante Raphael Brusque
E.M.E.F. Bruno Chaves
E.M.E.F. Dona Maria Joaquina
E.M.E.F. Dr. Berchon
E.M.E.F. Erasmo Braga
E.M.E.F. Evaristo da Veiga
E.M.E.F. Garibaldi
E.M.E.F. Henrique Peter
E.M.E.F. Honorina Torres
E.M.E.F. Júlio de Castilhos
E.M.E.F. João da Silva Silveira
E.M.E.F. João José de Abreu
E.M.E.F. Lima e Silva
E.M.E.F. Ministro Arthur de Souza Costa
E.M.E.F. Márcio Dias
E.M.E.F. Nestor Elizeu Crochemore
E.M.E.F. Professora Braulinda Fernandes
E.M.E.F. Waldemar Denzer
E.M.E.F. Wilson Muller

Relatório do Trabalho de Campo

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
Escola Superior de Educação Física – ESEF
Curso de Pós-Graduação em Educação Física
Mestrado em Educação Física
Área de Concentração: Movimento Humano, Educação e Sociedade
Linha de Pesquisa: Formação Profissional e Prática Pedagógica



Relatório de Trabalho de Campo
A IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS NUANCES DESTE PROCESSO:
AS PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE PELOTAS/RS

Christian Peres da Costa

Pelotas, 2024

1. O percurso

Este relatório tem como objetivo descrever o percurso seguido pelo pesquisador ao longo deste trabalho, detalhando cada etapa do processo de pesquisa, não apenas em termos técnicos, mas também abordando o impacto e as aprendizagens proporcionadas ao pesquisador durante essa jornada.

A ideia deste projeto de pesquisa teve origem em meu envolvimento no projeto de residência pedagógica, conforme relatado em outro momento deste trabalho. A consolidação da proposta, contudo, resultou de uma ampla revisão de literatura no portal de periódicos da CAPES, focando na temática da Educação Física e BNCC. Esse levantamento incluiu a leitura detalhada de trabalhos anteriores e posteriores à implementação da BNCC, abrangendo tanto realidades mais amplas, com representações de diferentes contextos do Brasil, quanto realidades específicas, próximas ao município de Pelotas. Também foram realizadas leituras das três principais versões da própria BNCC.

Após a consolidação da proposta, o primeiro passo foi elaborar um roteiro semiestruturado detalhado para as entrevistas, considerando que essa etapa seria crucial para o sucesso do trabalho, uma vez que representava o núcleo da obtenção de dados. Para garantir que todos os aspectos essenciais fossem abordados em cada conversa, criei um questionário com perguntas cuidadosamente alinhadas aos objetivos da pesquisa, permitindo que os principais pontos do estudo fossem explorados de forma consistente em todas as entrevistas.

Com o roteiro pronto, foi hora de selecionar os professores que participariam da pesquisa. Primeiro, elaborei uma lista com todas as escolas municipais que atendem aos anos finais do ensino fundamental, organizadas conforme as sete regiões administrativas de Pelotas. Como o objetivo era realizar seis entrevistas, inicialmente sorteamos uma das regiões para ser excluída, exceto a zona rural, que precisou ser incluída. Em seguida, escolhi aleatoriamente uma escola de cada região.

Com a lista de escolas selecionadas, comecei a entrar em contato com cada uma, mas logo percebi que o processo seria mais complicado do que o esperado. O contato com as secretarias, a apresentação do projeto e a solicitação de encaminhamento ao diretor ou professor de Educação Física mostraram-se

demorados. Com essa experiência, decidi buscar diretamente o contato dos professores de Educação Física daquelas escolas. Para isso, utilizei um grupo de WhatsApp de professores do município de Pelotas, do qual já faço parte, facilitando o acesso direto aos docentes.

A estratégia consistiu em contatar diretamente os professores de Educação Física das escolas selecionadas, perguntando quem seria o professor com mais tempo de atuação atendendo aos anos finais. Esse método se mostrou muito mais eficaz, pois os professores compreendiam a proposta de forma mais direta e menos burocrática, rapidamente direcionando-me ao docente-alvo da pesquisa. O processo fluiu tranquilamente; precisei re-sortear apenas uma escola, pois, em um caso, nenhum professor aceitou participar ou respondeu à proposta de entrevista.

Busquei sempre realizar as entrevistas em momentos oportunos para as professoras, aproveitando seus tempos de trabalho docente na escola. Sabendo da rotina extenuante dessas profissionais, procurei não ser invasivo, para que o processo de coleta fosse o mais tranquilo possível. Além disso, essa abordagem possibilitou que eu conhecesse diferentes escolas inseridas em realidades diversas dentro do município onde também atuo, enriquecendo o entendimento do contexto educacional local.

Assim, todas as entrevistas ocorreram na escola onde cada participante lecionava, considerando que, geralmente, as professoras atuam em mais de uma instituição. As entrevistas foram realizadas, na maioria das vezes, na sala de professores ou na sala de convivência, com exceção de duas que aconteceram na biblioteca da escola.

Após a gravação, tornou-se um padrão as professoras me apresentarem os espaços da escola, os materiais disponíveis para as aulas, um pouco sobre os alunos e até um breve histórico do lugar. Essas visitas práticas me permitiram fazer um exercício mental constante, conectando a teoria à prática e refletindo sobre a aplicação do currículo da BNCC no contexto real de cada escola. Nesse processo, buscava também me colocar no lugar dessas professoras, refletindo sobre as complexidades e desafios que elas enfrentam em seu trabalho cotidiano.

Ao longo desse percurso, tive a oportunidade de conhecer diferentes escolas, sempre com um olhar docente atento aos detalhes – desde a disposição da quadra e dos materiais até a forma como cada espaço se adequava (ou não) às diretrizes

da BNCC. Busquei entender quais oportunidades as professoras teriam de trabalhar dentro dessas realidades tão distintas.

Foi interessante perceber como, mesmo pertencendo ao mesmo município, as escolas apresentavam estruturas e formas de organização bastante diferentes.

A primeira escola que visitei, localizada no centro, à primeira vista parecia muito bem estruturada: uma enorme quadra poliesportiva e materiais de qualidade. No entanto, durante a entrevista, logo ficou claro que a realidade era mais complexa. Apesar da boa infraestrutura, a escola enfrentava problemas estruturais e uma superlotação que sobrecarregava os professores, dificultando o trabalho pedagógico. Ainda assim, havia um esforço coletivo para preservar o espaço e manter um ambiente de qualidade.

Na segunda escola, a realidade era bem diferente. Com um espaço menor e uma única quadra poliesportiva cercada por salas de aula próximas, havia pouco espaço para sombra e lazer. Durante a visita, precisei aguardar a professora no meio do recreio, o que me permitiu interagir com diversos alunos. Esse momento foi especialmente interessante, pois me fez perceber diferenças culturais entre as escolas através da forma como os alunos se relacionavam e interagiam comigo.

A terceira escola foi a mais distante da zona central e, também, a mais carente em infraestrutura. Não havia quadra poliesportiva – apenas um espaço de chão batido, sem goleiras ou rede de vôlei, exigindo criatividade dos professores para transformar aquele ambiente em um local propício à prática esportiva. Diferente das demais visitas, essa foi uma escola onde me senti menos à vontade. O acesso aos alunos foi mais restrito, pois fui conduzido diretamente para a entrevista de maneira mais formal e objetiva.

As duas últimas escolas apresentavam um perfil semelhante: pequenas, mas com um grande número de alunos e contextos culturais bastante diversos. Nessas visitas, tive conversas muito enriquecedoras com as professoras, que se estenderam além da pesquisa. Compartilhamos experiências sobre a prática pedagógica e discutimos diferentes formas de ensino, trocando ideias sobre os desafios e possibilidades da Educação Física no contexto escolar.

De maneira geral, conhecer novas escolas e interagir com colegas de profissão foi tão enriquecedor quanto a pesquisa em si. A experiência de campo ampliou meus horizontes, me permitiu conhecer diferentes realidades e trouxe novas perspectivas para o meu próprio trabalho. Mais do que coletar dados, essa

vivência me ensinou muito e reafirmou a importância da troca entre profissionais da educação.

Com os dados obtidos, o primeiro passo foi transcrever todas as entrevistas. Esse processo foi realizado ouvindo as gravações e transcrevendo diretamente para o computador, o que também funcionou como uma espécie de pré-análise do material. Em seguida, iniciamos o trabalho de organização e separação das categorias, que foram inicialmente baseadas nas perguntas do questionário semiestruturado. O questionário foi desenvolvido com o objetivo de ser uma ferramenta capaz de direcionar a conversa para pautas específicas, facilitando a criação das categorias de análise. Vale ressaltar que esse não foi o único procedimento utilizado na criação das categorias; também foram empregados outros métodos que agruparam temas conforme a sua adequação e relevância ao estudo.

O próximo passo foi a realização da inferência dos dados, seguindo o método proposto por Laurence Bardin. A análise das categorias resultou na elaboração de dois produtos, que se traduziram em dois artigos presentes neste trabalho.

2. O perfil das entrevistadas

Embora os sujeitos desta pesquisa estejam protegidos por sigilo para garantir sua privacidade, é relevante apresentar o perfil das professoras participantes. Essa introdução busca contextualizar quem são essas profissionais que, de forma singular, contribuíram para a realização deste trabalho.

Na primeira tabela, apresentamos informações como idade (em anos), gênero (todas mulheres cis), etnia, tempo desde a formação inicial e tempo de experiência no trabalho docente. Já na segunda tabela, detalhamos o nível de escolaridade, o local onde realizaram a formação inicial e a área de atuação, indicando a etapa da educação básica em que cada professora trabalha.

Nome	Idade	Gênero	Etnia	Tempo de Formação	Experiência Docente
Prof 1	37	Mulher	Branca	14 anos	12 anos
Prof 2	32	Mulher	Branca	10 anos	8 anos

Prof 3	43	Mulher	Negra	21 anos	20 anos
Prof 4	31	Mulher	Branca	10 anos	9 anos
Prof 5	48	Mulher	Negra	21 anos	17 anos
Prof 6	36	Mulher	Negra	14 anos	6 anos

Nome	Nível de Escolaridade	Local de Formação Inicial	Área de Atuação
Prof 1	Mestra	ESEF/UFPEL	Fundamental I e II
Prof 2	Especialista	ESEF/UFPEL	Fundamental II
Prof 3	Doutora	ESEF/UFPEL	Fundamental I e II
Prof 4	Mestra	FURG	Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio
Prof 5	Especialista	ESEF/UFPEL	Fundamental I e II
Prof 6	Especialista	ESEF/UFPEL	Fundamental I e II

ARTIGO I

“Impactos da Implementação da BNCC no Trabalho Docente de Educação Física na Rede Municipal de Pelotas/RS: Análise das Mudanças na Prática Pedagógica e na Rotina Escolar”

Impactos da Implementação da BNCC no trabalho docente de Educação Física na rede municipal de Pelotas/RS: as mudanças na prática pedagógica e na rotina escolar

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que visa padronizar o ensino básico em todo o território nacional, refletindo modelos tradicionais de currículo. Este estudo, originado de uma dissertação de mestrado, de caráter descritivo e qualitativo, teve como objetivo principal analisar as mudanças provocadas pela implementação da BNCC no trabalho docente dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino fundamental de Pelotas/RS. Para isso, foram realizadas entrevistas com seis professoras de Educação Física do município, e os dados obtidos foram analisados com base na metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados indicaram que, embora a BNCC possa estar aumentando significativamente a demanda de trabalho dos docentes, ela também parece trazer benefícios à aprendizagem dos alunos, principalmente por meio da organização imposta pelo documento. No entanto, de maneira geral, as participantes relataram que não houve grandes mudanças em suas práticas pedagógicas e na escolha de conteúdos, e expressaram a percepção de que a BNCC está desconectada das realidades e necessidades específicas de suas escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Base Nacional Comum Curricular; Educação Física; Prática pedagógica; Trabalho docente.

ABSTRACT: The Base Nacional Comum Curricular (BNCC) is a normative document that aims to standardize basic education across the entire national territory, reflecting traditional curriculum models. This study, derived from a master's thesis with a descriptive and qualitative nature, had as its main objective to analyze the changes caused by the implementation of the BNCC in the teaching practices of Physical Education teachers in the municipal elementary education network of Pelotas/RS. To achieve this, interviews were conducted with six Physical Education teachers from the municipality, and the data obtained were analyzed based on the methodology proposed by Bardin. The results indicated that, although the BNCC may be significantly increasing the workload of teachers, it also appears to bring benefits to students' learning, primarily through the organization imposed by the document. However, in general, the participants reported that there were no significant changes in their pedagogical practices or content selection, and they expressed the perception that the BNCC is disconnected from the specific realities and needs of their schools.

KEYWORDS: National Common Curricular Base; Physical Education; Pedagogical practice; Teaching work.

RESUMEN: La Base Nacional Común Curricular (BNCC) es un documento normativo que busca estandarizar la educación básica en todo el territorio nacional, reflejando modelos tradicionales de currículo. Este estudio, derivado de una tesis de

maestría, de carácter descriptivo y cualitativo, tuvo como objetivo principal analizar los cambios provocados por la implementación de la BNCC en el trabajo docente de los profesores de Educación Física de la red municipal de educación primaria de Pelotas/RS. Para ello, se realizaron entrevistas con seis profesoras de Educación Física del municipio, y los datos obtenidos fueron analizados según la metodología propuesta por Bardin. Los resultados indicaron que, aunque la BNCC podría estar aumentando significativamente la demanda de trabajo de los docentes, también parece generar beneficios en el aprendizaje de los estudiantes, principalmente a través de la organización que impone el documento. Sin embargo, en términos generales, las participantes informaron que no hubo grandes cambios en sus prácticas pedagógicas ni en la elección de contenidos, y expresaron la percepción de que la BNCC está desconectada de las realidades y necesidades específicas de sus escuelas.

PALABRAS CLAVE: Base Nacional Común Curricular; Educación Física; Práctica pedagógica; Trabajo docente.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que está em fase de implementação em todo o país, com impacto direto sobre a educação básica. Diferente de seus antecessores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que eram de caráter orientativo e não obrigatório, a BNCC tem força de lei e sua aplicação é mandatória (BRASIL, 2018).

A BNCC está fundamentada no artigo 210 da Constituição Federal e na Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação estabelece a necessidade de uma base comum para os currículos em todo o território nacional, com o objetivo de democratizar o acesso à educação. Além disso, prevê que essa base comum seja complementada por uma parte específica, desenvolvida por órgãos locais, para atender às particularidades de cada região (BRASIL, 1996).

A criação da BNCC foi marcada por um processo bastante conturbado, gerando uma série de críticas ao longo de sua elaboração. A versão em vigor é a terceira, precedida por duas outras versões que chegaram a ser denominadas "democráticas", como aponta Neira (2018). No entanto, a versão final do documento deixou de incorporar diversas melhorias e avanços que haviam sido conquistados nas versões anteriores durante seu processo de desenvolvimento (ÁVILA, 2020).

A versão mais recente da BNCC foi elaborada em meio a um dos momentos mais conturbados da história política recente do Brasil: o golpe jurídico e político de 2016. Durante as discussões sobre essa nova versão no Congresso, os desdobramentos e impactos do golpe que afastou a presidenta Dilma Rousseff influenciavam as decisões e debates que aconteciam naquele período.

A Educação Física está inserida na área das linguagens e organiza seus conteúdos em seis unidades temáticas que englobam diversas práticas corporais: brincadeiras e jogos, lutas, ginásticas, esportes, danças e atividades de aventura, tanto urbanas quanto na natureza. Cada uma dessas unidades é subdividida em objetos de conhecimento, que, por sua vez, estão associados a habilidades específicas a serem desenvolvidas. Essas habilidades são fundamentadas nas dez competências listadas no documento, que orientam todas as habilidades a serem trabalhadas na Educação Física (BRASIL, 2018).

O currículo da BNCC adota uma abordagem que, em certos aspectos, pode ser considerada conservadora e tecnocrática, como destacado por Neira (2018). Isso é evidente na escolha de termos utilizados no documento, como a palavra "competência", que descreve o que os estudantes devem aprender nas unidades temáticas. Neira (2018) aponta que o uso desse termo remete a uma visão tecnicista, onde a execução de tarefas é tratada de forma eficiente, quase automática, refletindo a ideia de um especialista que age sem grande reflexão sobre a ação.

Em Pelotas/RS, campo de pesquisa do presente estudo, a BNCC está integrada ao Documento Orientador Municipal (DOM). Assim, o DOM incorpora integralmente a BNCC de Educação Física, funcionando essencialmente como uma reprodução das diretrizes nacionais (PELOTAS, 2020).

Cabe salientar que este trabalho é fruto de uma dissertação de mestrado, ao trazer um recorte da mesma, abordando os seguintes objetivos específicos: a) identificar as alterações na rotina escolar desses educadores; b) avaliar os efeitos da BNCC no aprendizado dos alunos; c) averiguar se ocorreram mudanças na prática pedagógica e na seleção de conteúdos; e, d) compreender se a implementação do documento trouxe melhorias ou agravou a situação atual.

Ressalta-se, ainda, que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e aprovada, garantindo que todos os procedimentos metodológicos seguissem os princípios éticos necessários.

Decisões Metodológicas

Essa pesquisa foi conduzida com um caráter descritivo e qualitativo, conforme definido por Gil (2002). Seu objetivo foi descrever um fenômeno social relacionado à educação, com foco na análise do trabalho docente na Educação Física Escolar da rede pública municipal de ensino.

A amostra foi estabelecida de maneira intencional, conforme orientações de Trivinos (1987). Primeiramente, as escolas da rede municipal de ensino foram classificadas de acordo com suas respectivas regiões administrativas e a presença de anos finais. Em seguida, uma escola foi sorteada em cada região. Com as escolas selecionadas, buscamos por professores, priorizando aqueles com maior tempo de atuação na instituição.

Foram selecionadas seis professoras de diferentes Zonas Administrativas de Pelotas, conforme a divisão territorial definida pela Prefeitura Municipal (PORTAL, 2023). As Zonas Administrativas são divisões criadas para facilitar a organização e gestão de serviços públicos, sendo cada uma responsável por uma área específica do município. Cada região administrativa teve a representação de apenas uma professora, totalizando seis participantes, sendo uma delas da Zona Rural, conforme o mapa fornecido pela Prefeitura (PUBLIC, 2023). Essa abordagem garantiu uma ampla representação das diversas áreas da cidade, enriquecendo a coleta de informações e oferecendo uma visão abrangente das experiências das professoras em relação à implementação da BNCC.

Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas semiestruturadas, com duração média de vinte minutos. Após a gravação, as entrevistas foram transcritas e analisadas por meio de um método inspirado na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Na análise, preserva-se a identidade das professoras, sendo esses mencionados por números de 1 a 6.

No total, foram desenvolvidas oito categorias de análise, das quais quatro são abordadas e exploradas em profundidade neste artigo, gerando os tópicos de discussão que se seguem.

Mudanças na rotina escolar e aumento da demanda de trabalho

A BNCC representa um aumento significativo na carga de trabalho das professoras do ensino básico, que já lidavam com demandas elevadas. Estudos, como o de Estudos, como o de Ávila (2022), indicam que o documento trouxe uma sobrecarga adicional, principalmente devido às exigências burocráticas. Entre elas, destaca-se o preenchimento de extensos formulários com códigos de habilidades e competências, muitas vezes desalinhados com a realidade prática das escolas. Além disso, as professoras precisam registrar manualmente, em cada aula, o código da “habilidade” trabalhada no diário de classe, documento que posteriormente passa pela revisão da coordenação escolar.

Diante desse cenário, consideramos essencial debater com as entrevistadas, que lidam com essa realidade diariamente, como a BNCC tem impactado sua carga de trabalho docente. Houve uma quase unanimidade nas respostas, com cinco professoras relatando algum tipo de aumento em suas demandas de trabalho docente, principalmente em termos burocráticos.

A professora 2 foi a única que nos relatou não ter nenhum tipo de impacto em maior demanda de trabalho docente, como percebemos em seu posicionamento: “eu acho que não muda muito na rotina, é só pra tu ter mesmo na parte legal, porque a gente trabalha tudo que tem no contexto escolar, tudo que temos de oportunidade (Professora 2).” Observamos que essa opinião se diferencia significativamente das demais, como veremos nas análises subsequentes.

A Professora 4, por exemplo, nos elucida que a burocracia ocasionada pela BNCC não traz melhorias concretas, nem promove mudanças significativas, apenas aumenta a demanda de trabalho docente:

acabou aumentando essa carga mais burocrática de sentar e fazer documentos, preencher coisas. Como por exemplo o diário de classe, tu tem que seguir todos aqueles números maravilhosos, que às vezes tu precisa se encaixar ali, o que não é tão fácil. Então acaba que aumentou a nossa carga de trabalho. Não facilitou nem dificultou, aumentou. Eu vejo como um aumento daquilo que a gente já costumava fazer de certa maneira, e precisou modificar para encaixar no que é pedido ali (PROFESSORA 4, 2024).

De encontro ao entendimento da Professora 4 que destaca o aumento da carga burocrática de trabalho, temos a fala da Professora 5: “Confesso que a parte burocrática é um pouco chata, né? Então te confesso que às vezes tem muitas coisas que eu nem sigo da BNCC”. A Professora 5 explica o porquê de não

conseguir alinhar a sua prática pedagógica totalmente com a BNCC, trazendo a tona a falta de conexão das indicações da BNCC com a realidade do trabalho dos professores de Educação Física:

a parte burocrática que tu precisa registrar aqueles códigos, e às vezes os códigos meio que não batem com o que tu realmente vai trabalhar, então tu tem que tá adaptando, né? Mas é adaptação. Tu tem que adaptar, que às vezes nem tudo que tá ali dá pra ti fazer, com a realidade que tu tem, com os materiais que tu tem, com a comunidade que tu trabalha, as vezes nem tudo tu consegue fazer do jeito que tá (na BNCC), então tem que adaptar. (Professora 5, 2024).

É interessante notar que esse tema é levantado pela professora 5 muito antes de chegarmos à discussão sobre a conexão do documento com a realidade dos materiais, do espaço e do tempo de aula disponíveis para os professores. Isso demonstra que essa questão é realmente emergente, surgindo em diferentes contextos, pautas e abordagens ao longo da entrevista.

A Professora 3 compartilha uma perspectiva semelhante às respostas que já analisamos anteriormente, abordando a burocracia e a necessidade de se adaptar ao documento. “A coisa da burocracia que ficou um saco, né? Porque daí tu trabalha com a capacidade física, nesse planejamento, mas daí precisa ir lá buscar o código que tu vai trabalhar nesse dia (Professora 3, 2024).” Mesmo a professora 1, que em análises subsequentes pareceu ter uma posição favorável ao documento, nos trás algumas críticas quanto ao aumento da demanda burocrática: “A parte burocrática eu acho que ficou bem mais trabalhosa, vamos dizer assim. E tivemos que readequar nossos planos, nossos objetivos, tudo de acordo com a BNCC. (Professora 1, 2024).” Indo de encontro a professora 6, que também precisou se adequar: “É mais a questão que a gente precisa colocar sempre os códigos nas chamadas. Não é que é chato, mas é que antes a gente acabava colocando ali o conteúdo direto (Professora 6, 2024).

Observamos que quase todas as professoras relataram a necessidade de modificar suas rotinas, ajustando-se às exigências da BNCC. A única exceção foi a Professora 2, que para ela, a BNCC não impacta diretamente suas atividades pedagógicas, destacando uma perspectiva diferenciada em relação ao documento das demais professoras.

Dentro dessa discussão, destacamos algumas mudanças positivas mencionadas por duas professoras, a Professora 1 e a Professora 2. Ambas

ressaltaram a praticidade de ter os códigos disponíveis, o que facilita a seleção de conteúdos: “Como está ali pronto, acaba às vezes facilitando de pegar ali os objetos e, enfim” (Professora 1, 2024). Além disso, elas notaram uma melhoria na organização curricular da Educação Física, considerando que a BNCC proporciona uma direção mais clara sobre o que deve ser ensinado em cada série: “Ele te deu um norte que a gente nunca teve: ‘o que temos que trabalhar em tal série, até tal série’. Nessa parte, é um respaldo, te dá mais ou menos um norte...” (Professora 2, 2024). Essa estrutura, segundo elas, parece contribuir para um planejamento mais eficaz e focado. Porém, em uma outra discussão, sobre as mudanças no processo de aprendizagem dos alunos relacionadas à BNCC, a Professora 2 acaba concordando que a burocracia atrapalha, muito embora ela esclarece que esse fator está também relacionado ao período de volta as aulas presenciais no pós pandemia, não podendo ser atribuído única e exclusivamente à BNCC:

“eu acho que ela veio no pós pandemia, ela vem um pouquinho antes, mas a gente começa a ter obrigatoriedade de cumprir a burocracia em um contexto bem complicado, de pós pandemia, onde o aluno vem com a aprendizagem bem defasada (Entrevista 2, 2024).”

Portanto, em relação ao aumento da carga de trabalho, há um consenso quase unânime entre as professoras de que a BNCC elevou significativamente essa carga, intensificando as jornadas de trabalho que já eram extenuantes. Essa elevação forçou as professoras a se adaptarem ao currículo, muitas vezes de maneira não benéfica e puramente burocrática.

Embora tenha havido algumas melhorias, como mencionaram duas professoras sobre a praticidade e organização que a BNCC trouxe ao trabalho docente, é importante destacar que os pontos negativos relacionados às mudanças na rotina e ao aumento da carga de trabalho superam as vantagens. As professoras relataram que essas alterações frequentemente resultaram em um sentimento de sobrecarga e desmotivação, o que compromete a qualidade do ensino e o bem-estar profissional. Essa dualidade evidencia que, apesar de algumas inovações, os desafios enfrentados pelas professoras são, em sua maioria, mais negativos do que positivos, o que levanta questões críticas sobre a eficácia e a real contribuição da BNCC para a Educação Física.

Efeitos da BNCC no aprendizado dos alunos

A organização da BNCC tem sido alvo de críticas consistentes, especialmente devido à falta de um marco teórico claramente estabelecido. O documento falha em explicar de maneira convincente por que os conteúdos estão distribuídos da forma como estão, deixando uma lacuna significativa na justificativa pedagógica. Em nenhum momento, a BNCC oferece uma base teórica e metodológica sólida que permita entender os fundamentos de suas diretrizes. Além disso, a ausência de uma explicação clara sobre o método utilizado para a construção do currículo gera incerteza entre os educadores, que se veem obrigados a seguir orientações sem compreender totalmente os princípios que as sustentam. Isso enfraquece a capacidade dos professores de colocarem o currículo em ação de maneira crítica e contextualizada.

Uma crítica relevante, apresentada por Neira (2018), questiona a ausência do objeto de conhecimento "Jogos e Brincadeiras" nos 8º e 9º anos, como se essa faixa etária não precisasse explorar esse importante conteúdo da Educação Física. Neto, Dias e Santo (2021) destacam que, se a intenção fosse considerar o objeto de conhecimento "Jogos e Brincadeiras" como algo infantil para os alunos do 8º e 9º anos, essa justificativa seria inconsistente. Afinal, esses conteúdos retornam no ensino médio para um aprofundamento maior, evidenciando que não há lógica em excluí-los dessas séries apenas com base na faixa etária.

Outro exemplo citado é a exclusão do objeto de conhecimento "Lutas" nos 1º e 2º anos, sugerindo que essas práticas não são apropriadas para crianças dessa idade, sem qualquer justificativa pedagógica. O formato atual de distribuição de conteúdos parece arbitrário, pois em nenhum momento é explicado ou fundamentado.

A fala da Professora 6 ilustra o efeito desse tipo de limitação imposta pela distribuição de conteúdos em sua prática pedagógica:

Às vezes, tem conteúdos que ele acaba dando uma engessada também, ali para os maiores, nos sextos e sétimos eu não dou, é outro professor, atletismo que é um conteúdo que eu gosto de trabalhar, no oitavo eu não consigo trabalhar porque só tem lá pro sextos e sétimos anos, até eu consigo trabalhar uma coisa ou outra, mas aí eu saio do conteúdo, aí tem que colocar lá na chamada, os códigos. (PROFESSORA 6).

Nesse caso, vemos uma professora disposta e capacitada a trabalhar com um conteúdo no qual tem familiaridade e interesse, mas que se vê limitada pela maneira arbitrária com que o currículo distribui os temas. Essa situação exemplifica como um currículo centralizador e rígido pode frustrar iniciativas pedagógicas que poderiam beneficiar diretamente a aprendizagem dos alunos, ao invés de promover a flexibilidade necessária para atender às demandas reais da prática docente.

Diante de todas essas arbitrariedades e questionáveis critérios utilizados pelo documento para organizar a distribuição dos conteúdos de Educação Física ao longo do ensino fundamental, consideramos essencial discutir com as entrevistadas como a implementação da BNCC tem impactado o processo de aprendizagem dos alunos. O que observamos é que a maioria das professoras relatou algum tipo de melhoria, que será analisada a seguir.

Quatro professoras destacaram melhorias significativas no processo de aprendizagem dos alunos. A professora 1 foi especialmente enfática ao afirmar que houve uma evolução nesse aspecto, atribuindo isso à nova organização do currículo: "Eu acho que, de certa forma, sim. Deu uma organizada, eu acho, em relação aos conteúdos" (Professora 1, 2024).

A Professora 5 destacou uma melhora no processo de ensino, atribuindo isso à maior diversidade de conteúdos que a BNCC introduziu. Ela ressaltou como o novo currículo ampliou o repertório de temas trabalhados na Educação Física: "Eu acho assim, deu até uma boa revolucionada, acho que ela é bem abrangente, né? No meu ponto de vista. Eu acho que abriu um pouco mais. Essa questão de trazer mais conteúdos, diferentes..." (Entrevista 5, 2024). Esse ponto de vista encontra eco no estudo realizado por Ávila e Gonçalves (2022), que, em uma pesquisa com professores da cidade de Rio Grande/RS, evidenciaram percepções semelhantes. As professoras desse estudo também creditaram à BNCC uma melhora, destacando a diversidade e a sistematização dos conteúdos como fatores que trouxeram mais clareza e amplitude ao trabalho docente. Essas percepções sugerem que, para alguns profissionais, a reorganização e o maior leque de temas realmente favoreceram o processo pedagógico, possibilitando abordagens mais variadas e ricas nas aulas de Educação Física.

A Professora 4 expressou que não acredita que a BNCC tenha realmente trazido melhorias significativas no processo de aprendizagem dos alunos. Um ponto importante é que, como em outras partes das entrevistas, a questão da desconexão

entre a BNCC e a realidade das escolas emergiu novamente, mesmo antes de abordarmos esse tópico diretamente. Isso reforça como essa crítica está presente de forma constante ao se discutir qualquer aspecto do documento, sugerindo que a desconexão com as condições reais das escolas é uma problemática recorrente:

Eu acho que ela deveria ajudar no processo de aprendizagem dos alunos, mas na prática eu não sei se tem esse efeito realmente. Ela deveria padronizar, colocar todos que estão na mesma faixa em uma caixinha, ok. Mas eu não sei se isso realmente acontece. Por exemplo, tu pegas uma escola de bairro, tu tens uma realidade, tu pegas uma escola de centro, tu tem uma realidade. Não é tão fácil, por mais que tu queira padronizar, não é tão fácil tu padronizar duas realidades completamente diferentes com aquilo. Tu pega uma escola que quando chove não tem como chegar, e outra escola que tá no centro da cidade, que tu tens ônibus na esquina, na frente, do lado, então as realidades são um pouco diferentes. Por mais que se tenha essa questão de tentar facilitar o acesso e tudo mais, pode ser que não seja exatamente assim que aconteça. Mas, na teoria deveria, na prática, não sei. Acredito, inclusive, que não. (Professora 4, 2024).

A fala da professora expõe uma crítica central: a tentativa de padronização da BNCC desconsidera as diferenças estruturais e socioeconômicas entre escolas de regiões distintas, o que compromete a efetividade do documento. Esse aspecto foi recorrente nas entrevistas, evidenciando como a falta de adaptação às diversas realidades escolares enfraquece o impacto positivo que a BNCC poderia ter sobre a aprendizagem. Embora o documento ofereça uma sistematização de conteúdos, sua aplicação prática, especialmente em contextos tão diversos, é vista com ceticismo.

A declaração da Professora 4 reflete exatamente a crítica levantada por Ávila (2020) sobre a incapacidade da BNCC em reconhecer e integrar a diversidade cultural brasileira, especialmente em relação às culturas quilombolas. A autora destaca que o documento falha em construir um currículo verdadeiramente inclusivo, uma vez que suas diretrizes favorecem uma homogeneização e padronização da educação. Essa perspectiva desconsidera e marginaliza várias expressões culturais, contribuindo para a exclusão de grupos que não encontram representação na sociedade brasileira.

A Professora 3 expressa a opinião de que não houve uma melhoria significativa na aprendizagem dos alunos. Ela observa que, na verdade, a única possível melhoria poderia ser observada entre professores que não possuíam uma

organização prévia antes da implementação da BNCC, forçados a adotar novos métodos de planejamento. No entanto, para aqueles que já estavam acostumados a se planejar de forma estruturada, a professora acredita que as práticas pedagógicas permaneceram inalteradas. Ela afirma: “Não, nesse sentido eu acho que não mudou nada. Talvez pra quem não trabalhasse antes com esse tipo de planejamento, de fazer os planos de aula” (Professora 3, 2024).

A Professora 2 é clara ao afirmar que não percebe qualquer melhoria na aprendizagem dos alunos. Ela ressalta que a implementação da BNCC ocorreu no contexto do retorno às aulas após a pandemia, sugerindo que esse fator pode ter influenciado a situação. Segundo ela, a BNCC não contribuiu de forma alguma para o avanço no aprendizado: “Eu acho que a aprendizagem não mudou nada” (Entrevista 2, 2024).

De maneira geral, embora as críticas e os desafios abordados ao longo desta análise sejam significativos, podemos concluir que quatro professoras mencionaram alguma forma de melhoria na aprendizagem dos alunos atribuída à BNCC. No entanto, é importante notar que essas opiniões frequentemente vieram acompanhadas de ressalvas e críticas, indicando uma percepção crítica em relação à eficácia da implementação. Em contrapartida, duas professoras foram bastante assertivas ao afirmar que não perceberam qualquer avanço com a adoção da BNCC. Essa discussão é fundamental, pois, considerando as pretensões e o alcance do documento, é essencial que ele efetivamente contribua para melhorias tangíveis no processo de aprendizagem. Se isso não ocorrer, a justificativa para sua implementação se torna questionável.

Mudanças na prática pedagógica e escolha de conteúdos

Arroyo (2013) aponta que o currículo é um campo de constante tensão e disputa. De um lado, temos a tentativa histórica de centralização da educação por meio de normas reguladoras, que buscam controlar e sistematizar o trabalho docente, transformando os professores em meros cumpridores de diretrizes legais. Do outro lado, está a resistência dos professores, que lutam por sua autonomia, defendendo sua liberdade de criar e implementar novas práticas pedagógicas adequadas ao contexto em que atuam. Vianna (2016) complementa essa visão ao sugerir que, se a BNCC não for capaz de representar as vozes e necessidades dos

professores, há o risco de que ela seja ignorada ou contornada por eles, tornando-se irrelevante no cotidiano escolar.

A reflexão trazida por Arroyo (2013), embora anterior à primeira versão da BNCC, continua extremamente pertinente para nossa análise atual. Ele alerta sobre o que chama de "ressacralização conservadora dos conteúdos", um fenômeno que se reflete claramente na BNCC vigente. Esse processo reduz os conteúdos curriculares a simples competências e habilidades mensuráveis, que podem ser treinadas e avaliadas. Nesse contexto, os professores são vistos como técnicos que apenas treinam essas habilidades nos alunos, sendo julgados como competentes ou não com base na execução de suas funções.

A BNCC estabelece que todas as práticas corporais são orientadas por três elementos principais: o movimento corporal, a estrutura interna (variando em complexidade conforme a prática), e o produto corporal, que diz respeito ao propósito da atividade, seja lazer, saúde ou outro fim (BRASIL, 2018). No entanto, Neira (2018) questiona essa abordagem, apontando que, embora o documento busque abranger a diversidade da cultura corporal, ele acaba impondo limites desnecessários. Ao tentar classificar rigidamente as práticas corporais, a BNCC ignora as múltiplas interpretações que uma mesma atividade pode ter, dependendo da cultura que a observa. A crítica se aprofunda ao destacar a dificuldade de enquadrar certas atividades: como decidir se uma prática pertence a Jogos e Brincadeiras, Esportes, ou até Ginástica? As nuances da cultura corporal são complexas, e muitas vezes só podem ser verdadeiramente entendidas por quem vivencia a prática e pelo propósito que o professor estabelece em sua prática pedagógica.

O currículo proposto pela BNCC revela um viés conservador e tecnocrático, perceptível na escolha e uso de certos termos. Um exemplo disso é a utilização da palavra "competência" para descrever o que os alunos precisam aprender dentro das unidades temáticas. Esse uso reforça a ideia de um especialista que executa tarefas sem reflexão crítica, simplesmente seguindo instruções. Neira (2018) aponta que essa abordagem está alinhada a uma lógica capitalista, onde o objetivo é formar indivíduos que atendam às demandas do mercado, operando como peças eficientes em um sistema, sem questionamento ou autonomia.

Diante do contexto em que a BNCC se insere, consideramos essencial discutir como ela impacta a prática pedagógica das professoras entrevistadas, uma

vez que essa questão pode ser central para o nosso estudo. Compreender até que ponto a BNCC impõe limitações, oferece suporte, ou até mesmo se torna irrelevante no dia a dia dessas profissionais.

A Professora 3 relatou que a implementação da BNCC praticamente não alterou sua prática pedagógica nem a escolha dos conteúdos que leciona. A única mudança mencionada foi a adoção da nova divisão dos esportes, destacando que agora utiliza categorias como esportes de rede e parede ou esportes de raquete, algo que antes não fazia. No entanto, ela foi enfática ao afirmar que, fora essa pequena adaptação, nada mais mudou em relação à seleção dos conteúdos: “Tem uma questão que eu acho bacana, que usei, que a gente tem usado na Educação Física, que é a coisa da divisão dos esportes, esportes de rede e parede, de raquete, isso eu não usava desse jeito. (Professora 3, 2024).”

A Professora 6 citou novamente como a organização curricular trazida pela BNCC a beneficiou, agora referente a sua prática pedagógica e seleção de conteúdos, acabou fazendo com que a escolha dos conteúdos não se tornasse repetitiva entre os seus pares:

“Acredito que sim. Porque teve esse alinhamento, por onde me guiar para dar aula. Aqui nós somos três professores, às vezes eu fazia meu planejamento por trimestre, nesse trimestre vou trabalhar isso, no outro trimestre fazia outro planejamento, agora ficou tudo mais alinhado, eu tento seguir uma sequencia, às vezes acontecia de a gente trabalhar um conteúdo de novo, porque a gente não lembra, mas agora eu consigo alinhar melhor meu conteúdo (Entrevista 6, 2024).”

Ela também destaca que agora a escola possui livros didáticos, o que contribui para sua prática pedagógica, e facilita a promoção de novos conteúdos e abordagens em suas práticas: “Aqui na escola a gente recebeu livro também. Antes a gente não tinha. Veio ano retrasado. Tem vindo assim livros com conteúdo.” Aqui fica evidente como a Educação Física ainda carece de incentivos didáticos estruturados, algo que outras disciplinas já possuem há bastante tempo. O fato de uma professora de Educação Física considerar inovador o acesso a esses recursos em 2024 mostra o atraso na valorização e no desenvolvimento de materiais pedagógicos específicos para a área. Isso reflete, em parte, a falta de uma identidade consolidada da Educação Física, enquanto campo teórico e disciplina essencial na educação básica, como apontado por Kunz (1994).

Já a Professora 1 é bem direta em nos relatar que sua organização pedagógica e a escolha de conteúdos melhoraram diante das novas diretrizes: "...eu acabo utilizando ela. Vou com meus conteúdos, meu planejamento das aulas, enfim, de acordo com o que pede ali, então acaba dando uma organizada e ajuda (Professora 1, 2024)." Semelhante a posição da Professora 2, que embora menos enfática e com algumas ressalvas, diz que a BNCC ajudou nessa parte:

Eu acho que como a gente vê ali, aquelas habilidades são muitas, a gente acaba tentando abranger o maior número de possibilidades, tenta pegar outras habilidades e pôr em prática. Nisso, eu acho que sim, acho que ajudou (Professora 2, 2024).

Entretanto, ela logo destaca que essas melhorias ocorrem dentro de limites claros. A imposição de uma diversidade maior de conteúdos muitas vezes não consegue ser aplicada na prática devido à falta de estrutura. Ao ser questionada sobre mudanças na configuração de novos conteúdos, sua resposta reflete essa dificuldade: "Eu acho que um pouco sim. Acho que dentro do que a gente consegue fazer... tu tenta abranger diferentes práticas (Professora 2, 2024)."

As Professoras 4 e 5 relatam que não houve nenhuma mudança significativa em suas práticas pedagógicas com a implementação da BNCC. Elas afirmam que, na maioria das vezes, apenas ajustam seus conteúdos para que se encaixem em algo que já faziam anteriormente. A Professora 5 menciona uma leve mudança na escolha dos conteúdos, mas esclarece que isso não se deve à BNCC, e sim a novos cursos e formações que ela busca constantemente: "Algumas coisas eu mudei. Mas não muito por conta da BNCC, mudei porque sei lá, até os próprios cursos que vamos fazendo vão te abrindo a mente e tu vai ali acrescentando (Professora 5, 2024)."

A Professora 4 destaca que busca não modificar sua prática pedagógica de maneira significativa, pois valoriza a organização curricular que já construiu. No entanto, ela aponta a constante necessidade de se adaptar ao que a BNCC exige, reajustando alguns aspectos de seu planejamento para se adequar ao documento, sem perder a essência de sua prática. Essa tensão entre o planejamento do professor e as demandas da BNCC é algo recorrente:

Eu tento não mudar. Claro, por exemplo, esse ano, fazia muito que eu não pegava um oitavo ano, última vez que dei aula para um oitavo ano foi antes

da pandemia, esse ano eu voltei a ter uma turma de oitavo ano, pensei “Vou dar uma olhada nos conteúdos, que propõe ali”. Dei uma olhada e pensei “Tá. Mais ou menos dá pra encaixar o que vou trabalhar aqui”. Tira uma coisinha daqui, um objetivo dali e vai tentando encaixar. Às vezes tu quer trabalhar uma coisa que não tem ali, mas tu quer (Professora 4, 2024).

Isso reflete a dificuldade de manter uma prática pedagógica que considere a realidade da sala de aula enquanto cumpre as exigências impostas pela BNCC. Embora a maioria das professoras entrevistadas tenha relatado mudanças em sua prática pedagógica e na escolha de conteúdos após a implementação da BNCC, é difícil afirmar que essas alterações sejam amplamente positivas. As Professoras 6 e 1 destacaram aspectos claramente benéficos das mudanças, apresentando uma visão mais otimista. No entanto, as Professoras 3 e 2 mencionaram mudanças graduais, quase insignificantes, com a Professora 2 acrescentando várias ressalvas. Por outro lado, as Professoras 4 e 5 indicaram que não houve nenhuma mudança significativa em suas práticas, reforçando a percepção de que as adaptações impostas pelo documento em diversos aspectos podem ser consideradas insignificantes.

A fala da Professora 4, ao final de sua entrevista, sintetiza bem a percepção de insignificância do documento BNCC no contexto da Educação Física:

eu acho que é bem isso que te falei agora por último, acho que pra Educação Física é meio que um tanto faz, é legal termos um documento orientador, eu acho isso ótimo. Mas, um documento orientador, não uma regra. E não tem na verdade, a gente não tem essa obrigação de seguir aquilo ali. Deveria? Deveria talvez. Eu gosto da ideia da Educação Física não ser uma coisa fechada. Meu pensamento vai por aí, essa coisa de não estar trancado dentro de uma caixa que tu precisa seguir aquilo ali linha por linha. E é isso, meu pensamento vai mais ou menos por aí PROFESSORA 4, 2024).

Essa fala deixa claro que, apesar da necessidade de uma orientação, como sugere Darido (2005), os professores de Educação Física, historicamente prejudicados pela falta de investimentos na área, têm lidado com um currículo muitas vezes anárquico, onde o professor se vê na posição de mero administrador de materiais. Embora exista na área uma carência de orientação curricular estruturada e de valorização da disciplina, não se deve abrir espaço para a imposição de um currículo centralizador.

Impactos contraditórios: benefícios e dificuldades com a BNCC

Nesta categoria, destacamos um momento específico das entrevistas em que trata das melhorias e das dificuldades trazidas pela BNCC, após abordarmos temas como o impacto da BNCC na rotina escolar, discutimos se a burocracia adicional sobrecarregava ou não as professoras. Também exploramos as mudanças na prática pedagógica, a possível melhoria na aprendizagem dos alunos, e como a escolha dos conteúdos foi afetada. A partir desse ponto, sentimos ser importante adotar uma abordagem mais direta, questionando de maneira clara o que realmente melhorou ou piorou com a implementação da BNCC, além do que já havia sido discutido. Buscamos, assim, um "veredito" a respeito da BNCC, se ela tem efetivamente ajudado essas professoras em suas práticas. O resultado foi um debate enriquecedor e profundo, cujas nuances e reflexões detalharemos a seguir.

A Professora 1 não percebe pioras com a implementação da BNCC e destaca como um dos principais benefícios a maior diversidade de conteúdos disponíveis no currículo. Ela comenta que a BNCC oferece uma gama mais ampla de possibilidades, permitindo que os professores saiam da rotina de focar apenas em esportes coletivos: “ela ampliou um pouco a questão dos conteúdos mesmo, eu acho que amplia. Porque na escola, a gente acaba ficando muito preso aos esportes coletivos... (Professora 1, 2024).” No entanto, a professora faz uma observação sobre a linguagem do documento, apontando que alguns termos e habilidades são confusos, mas acredita que essa dificuldade será superada com o tempo: “Alguns objetos, habilidades, são um pouco confusos, mas, também é questão de tempo, aos poucos a gente vai pegando o jeito de como lidar direitinho (Professora 1, 2024).”

A Professora 3 afirma que não é possível dizer que a BNCC trouxe melhorias diretas, exceto talvez em casos onde gerou uma cobrança em professores que não se planejavam antes e agora, devido à pressão burocrática, se veem forçados a criar um planejamento (Entrevista 3, 2024). No entanto, é preciso enfatizar que essa imposição gerencialista e tecnocrática, característica do modelo neoliberal adotado pela BNCC, muitas vezes não promove mudanças substanciais na qualidade da educação. Como aponta Ávila (2020), esse tipo de cobrança tende a criar uma ilusão de metas cumpridas, estabelecendo parâmetros artificiais que alimentam um

sistema que se preocupa mais com resultados quantitativos do que com a verdadeira qualidade do ensino.

A BNCC, ao adotar uma abordagem tecnocrática de uniformização, acaba reforçando uma lógica gerencialista que ignora as complexas realidades sociais e culturais dos alunos. Lopes (2018) critica a ideia de que uma única proposta pedagógica imposta a todas as escolas seja suficiente para garantir desempenho uniforme e alcançar as metas estipuladas. Essa visão não leva em conta as profundas desigualdades sociais e as diferentes condições de ensino em todo o país, mascarando os verdadeiros problemas do sistema educacional e gerando uma falsa sensação de progresso. O foco em competências e habilidades mensuráveis, dentro de uma estrutura burocrática rígida, negligencia a diversidade e pluralidade que caracterizam a prática pedagógica.

Ainda nesse momento da conversa, a Professora 3 traz à tona a precariedade do apoio oferecido aos professores durante a implementação da BNCC, um processo que ainda está em andamento e longe de ser plenamente consolidado em todos os seus aspectos. Fica evidente o quanto os professores se sentem desamparados, dependendo muitas vezes da sorte de contar com uma equipe diretiva eficiente e disposta a oferecer suporte. Como ela relata:

Não há apoio. A equipe diretiva simplesmente manda fazer, mas não oferece suporte caso surjam dúvidas. Aqui na escola, até que sim, o pessoal se dispõe a ajudar, mas isso varia muito de escola para escola, de pessoa para pessoa. O que percebo é que aumentou a carga de trabalho, aumentou a burocracia. E essa papelada incomoda muito. Acho que, especialmente para quem é da área da Educação Física, não estamos acostumados com isso. Você acaba perdendo tempo que poderia ser usado de outra forma, porque precisa parar, sentar e preencher tudo. E nem todo mundo gosta ou faz isso com facilidade, o que acaba gerando conflitos. A coordenação te cobra, há prazos, e ainda temos as aulas para dar (PROFESSORA 3, 2024).

Esse desamparo reflete a ausência de um suporte estruturado, que deveria ser oferecido a todos os professores, principalmente em um momento de transição como este, onde as mudanças burocráticas e pedagógicas impõem novas exigências sem o devido acompanhamento ou formação continuada adequada.

A Professora 6 trouxe uma reflexão bastante pertinente ao discutir a forma como a BNCC organiza os conteúdos, do local para o mais amplo, como "Lutas do Brasil" para depois "Lutas do Mundo", o que, segundo ela, não se justifica em muitos casos (BRASIL, 2018). Ela nos conta:

“...tem a questão de que às vezes existem conteúdos muito amplos, por exemplo, para os pequenos: Jogos e brincadeiras do Brasil, depois do mundo, é bem amplo. Aí tem aquela coisa, um professor lá do norte, não é a mesma coisa daqui. Então pra isso, de repente, é bom, então é bem amplo. Com os pequenos eu consigo trabalhar bastante coisa, mas, tem que procurar, porque no livro tem poucas coisas, só uma pincelada de cada coisa. (ENTREVISTA 6, 2024).”

Essa fala nos leva a uma reflexão crucial sobre a diversidade cultural do Brasil, um país de dimensões continentais, onde as realidades locais variam imensamente. Um documento que busque padronizar a educação em nível nacional precisa, antes de tudo, compreender essas diferenças e agir com sensibilidade.

Entretanto, o Documento Orientador Municipal de Pelotas/RS, por exemplo, não apresenta uma caracterização específica que o legitime como algo pensado para a cidade. A maioria dos objetos de conhecimento são cópias diretas da BNCC, salvo algumas exceções, como certos jogos da cultura gaúcha e danças tradicionais. Fora isso, há pouca ou nenhuma representação que possa ser considerada genuinamente local.

A pesquisa de Ávila (2020) ressalta que a implementação da BNCC pode impactar de forma significativamente diversa os diferentes distritos de Pelotas, uma vez que cada um possui características culturais únicas. Ávila (2020) também argumenta que o documento não valoriza adequadamente a diversidade cultural. Segundo ela, a BNCC falha em criar um currículo que integre e respeite a cultura quilombola, pois suas diretrizes tendem a promover uma homogeneização e padronização na educação, ao invés de celebrar a pluralidade existente nas diferentes comunidades.

Nesse contexto, é evidente que a Educação Física escolar contemporânea não pode ignorar as divisões culturais, econômicas e sociais que influenciam diretamente as práticas de cultura corporal. É fundamental reconhecer que os corpos dos brasileiros são imbuídos de histórias de resistência e lutas, tanto cotidianas quanto históricas, e essas marcas se refletem nos estudantes que frequentam nossas escolas. Como aponta Neira (2011), é imprescindível que as

instituições educacionais estejam preparadas para acolher a diversidade cultural presente em nosso país, que, apesar de ter sido marginalizada por muito tempo, tem conseguido avançar em termos de inclusão graças a intensas lutas e esforços coletivos. Qualquer documento que vise regulamentar a nossa disciplina, desconsiderando ou negligenciando esses aspectos, será permeado por um pensamento retrógrado e atrasado sobre a Educação Física.

As falas das Professoras 4 e 5 se complementam, pois ambas seguem uma linha de pensamento semelhante. A Professora 4 chama atenção para a diversidade de formações e tempos de experiência entre os docentes de uma mesma escola, e como todos enfrentam as mesmas imposições da BNCC: "Aqui tem muitos professores que estão há muito tempo, tem professores intermediários e tem professores novos (Professora 4, 2024)." Quando questionada sobre os impactos da BNCC, ela afirma que não percebe grandes melhoras ou pioras: "Então, eu não sinto na prática tanta mudança, igual falei antes, eu não acho que melhorou ou piorou, eu acho que segue mais ou menos a mesma linha que era. (PROFESSORA 4, 2024)."

Ela traz um ponto relevante sobre as diferentes realidades dos professores, destacando como a formação e o tempo de carreira impactam o modo como a BNCC é recebida e aplicada:

"Se todos os professores tivessem se formado juntos, estivessem ali dando aula na mesma escola, a realidade seria uma, como tu tem muita mudança de formação mesmo. Professor que se formou há vinte anos atrás não viu as mesmas coisas que eu, não estudou os mesmos temas que eu, às vezes não foi lá no mestrado e teve as mesmas disciplinas que eu, às vezes até no mestrado mesmo. Muitos professores que estão na escola acabam parando na especialização porque tu não tem a valorização de fazer um mestrado ou um doutorado para ganharem mais, eles ganham a mesma coisa (de quem tem apenas especialização). Então, a meu ver, nem piorou nem vejo tanta melhora assim. (PROFESSORA 4, 2024)."

Quando questionada se a BNCC realmente trouxe melhorias, a Professora 5 é direta em sua resposta: "Eu não sei se melhorou. Para mim, ficou a mesma coisa (Professora 5, 2024)." Ela levanta uma reflexão importante sobre a desconexão entre a BNCC e a realidade da escola onde atua, enfatizando suas limitações de recursos. Ao ser indagada sobre possíveis pioras além da carga extra de trabalho gerada pela burocracia, ela observa:

Te deu mais coisas para trabalhar. Mas, independente de te dar mais coisas para trabalhar é aquilo que falei antes, vai depender da realidade que tu tem. Como tu viu ali, minha quadra é pequeninha. Então às vezes é impossível eu trabalhar um punhobol, por exemplo, tu vai precisar de um espaço maior. É aquilo que falei, tu tem que adaptar. Tudo tu vai adaptando conforme a realidade que tu tem (PROFESSORA 5, 2024).

É interessante notar que a Professora 5 menciona o punhobol, que também foi destacado pela Professora 6 como um aspecto positivo da BNCC em relação à aprendizagem dos alunos. A Professora 6 disse que só começou a trabalhar o punhobol porque ele foi incluído no currículo da BNCC:

Eu acho que ela trás um leque um pouco maior, as vezes eu tinha muita dificuldade de achar algo para me guiar por onde seguir meu conteúdo. Eu acho que isso me ajudou bastante a seguir um caminho, mas por exemplo, esse ano, teve um conteúdo para 8º e 9º, que tem punhobol, é uma coisa que talvez, se eu não tivesse esse caminho ali, esse alinhamento, talvez eu não pensaria em trabalhar tão sistematicamente com eles. Então para os alunos oferece algumas coisas diferentes (PROFESSORA 6, 2024)

Esse diálogo evidencia um ponto crucial: a forma como a BNCC impacta as escolas e comunidades varia significativamente, mesmo dentro de um mesmo município. As realidades geográficas, culturais e estruturais das escolas influenciam diretamente as possibilidades e limitações trazidas pelo currículo, um aspecto já ressaltado por Ávila (2020). No caso do punhobol, por exemplo, embora uma das professoras tenha mencionado a abordagem do conteúdo, isso ocorreu apenas de maneira teórica, já que a falta de materiais inviabilizou a prática. Dessa forma, ambas as professoras relataram dificuldades semelhantes na implementação desse componente curricular, reforçando que a ausência de infraestrutura é um fator limitante comum, independentemente da localização da escola. A BNCC, portanto, apresenta um duplo efeito: ao mesmo tempo que oferece novas oportunidades de ensino, também pode acentuar desigualdades e desafios conforme o contexto escolar específico.

A Professora 2 destaca a falta de impacto significativo trazido pela BNCC, afirmando que pouco mudou com sua implementação: "...Ela é muito abrangente, por mais que tente, a gente não consegue contemplar tudo. É muito ampla. Tudo é:

proporcionar, aprimorar. Isso tudo já se fazia com o aluno... (Professora 2, 2024).” Segundo ela, a BNCC não trouxe pioras diretas, mas sugere que a queda na qualidade do ensino atual se deve mais a uma nova geração de alunos do que ao documento em si: “Pela BNCC eu acho que nada. Eu acho que a gente tá em uma leva de alunos mais difíceis mesmo. Mas dentro do contexto da BNCC, eu acho que não é ela diretamente que impacta (Professora 2, 2024).” Para a Professora 2, a BNCC acaba se mostrando irrelevante, sem gerar mudanças significativas, tanto positivas quanto negativas, em sua prática docente.

Diante da análise desta categoria, podemos sintetizar da seguinte forma: em relação às possíveis melhorias percebidas com a BNCC, a Professora 1 destaca a ampliação na variedade de conteúdos trazida pela BNCC, reconhecendo essa diversidade como uma melhoria, apesar da forma confusa em que o documento é redigido. A Professora 6, por sua vez, oferece uma reflexão crítica sobre a abrangência cultural do currículo, apontando que a BNCC pode falhar em contemplar adequadamente a diversidade cultural, embora ressalte a organização curricular que ela proporciona. Por fim, na subcategoria de melhorias, a Professora 3 menciona que, para alguns professores que antes não se planejavam, a BNCC pode estar servindo como um incentivo para adotarem um planejamento mais estruturado.

Em relação às possíveis pioras, a Professora 6 menciona o engessamento do currículo, limitando a flexibilidade pedagógica. A Professora 3 destaca as cobranças que os professores podem enfrentar, muitas vezes sem o suporte necessário para lidar com as exigências da BNCC. A Professora 4 expõe as disparidades nas realidades escolares, evidenciando as diferentes condições de trabalho entre professores, o que é corroborado pelas falas das Professoras 5 e 6, que ressaltam as dificuldades enfrentadas em diferentes contextos escolares.

Três professoras também ressaltaram que, de modo geral, a BNCC pode não ter trazido melhorias ou pioras significativas. Embora tenham mencionado alguns aspectos positivos e negativos, ao fazerem um balanço final, parecem enxergar o documento como relativamente insignificante em termos de impacto real sobre suas práticas pedagógicas cotidianas.

Considerações Finais

Nossa pesquisa revelou que a BNCC é um documento cercado de controvérsias, suscitando tanto críticas negativas quanto elogios, que frequentemente aparecem interligados. Este estudo destacou os impactos que a BNCC trouxe ao trabalho de seis professoras de Educação Física da rede municipal de Pelotas, atuantes com turmas dos anos finais do ensino fundamental, do sexto ao nono ano.

Em relação aos efeitos diretos sobre a rotina escolar e o aumento da carga de trabalho, os resultados apontam para uma quase unanimidade entre as entrevistadas: todas indicaram que a BNCC aumentou significativamente suas demandas laborais. Essas docentes, que já enfrentavam um ambiente de trabalho exaustivo, relataram que o documento, em vez de melhorar ou otimizar suas condições de trabalho, acabou por agravá-las, o que representa uma crítica importante à sua implementação.

Um aspecto positivo destacado por quatro das professoras entrevistadas foi a percepção de que a BNCC tem contribuído para melhorar o aprendizado dos alunos. No entanto, essa melhoria foi acompanhada de ressalvas, enquanto duas professoras indicaram que não notaram qualquer impacto significativo nesse sentido.

Quanto à prática pedagógica e à escolha de conteúdos, o documento gerou mudanças limitadas. Apenas duas professoras relataram transformações efetivas, enquanto as demais afirmaram que pouco ou nada mudou. Ainda assim, há um reconhecimento de que o currículo de Educação Física tem sido historicamente desorganizado, o que leva à percepção de que a BNCC preenche uma lacuna. Vale ressaltar que a BNCC não precisa ser a única solução para essa questão.

De modo geral, os principais aspectos positivos da BNCC mencionados nas entrevistas foram a maior organização curricular e a diversidade de conteúdos propostos, que se destacaram nas categorias analisadas neste estudo. No entanto, também foram apontados pontos negativos, como o engessamento do currículo e a falta de uma abordagem multicultural que contemple melhor a realidade brasileira. Além disso, os professores relataram sentir-se desamparados diante das exigências do documento. Um ponto recorrente foi a percepção de que, em muitos casos, a

BNCC se mostra tão distante da realidade prática que seu impacto é nulo, não gerando efeitos significativos, sejam eles positivos ou negativos.

Esperamos que outros estudos acerca da temática possam contribuir para novas reflexões acerca da BNCC no contexto das escolas brasileiras, de modo que revelem elementos que efetivamente tragam melhorias aos processos formativos e para a implementação de políticas educativas.

Referências

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2013.

ÁVILA, Cristiane Bartz de. **Estado Gerencial, BNCC e a Escola: o currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS**. 2020. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2020.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf. Implementação da BNCC da educação física nas escolas municipais de ensino fundamental em Rio Grande/RS. **Pensar a Prática**, Rio grande, v. 25, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977..

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14/12/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer sobre a versão 3 da BNCC para a Educação Física**. Relator: Alexandre Jackson Chan Vianna, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 11 jan. 2022.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HOLANDA, G. I. DA S.; LASCH, J. V.; DIAS, R. F. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1–18, 3 mar. 2021.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz Fernandes(Orgs). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 40, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M.G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n.14, p.195-206, 2011.

PELOTAS. **Documento Orientador Municipal, v. 1**. Secretaria Municipal de Educação e Desporto: Pelotas, 2020.

Portal Pelotas. Disponível em:
<<https://www.pelotas.com.br/storage/gestao-da-cidade/mapas/area-urbana/U01-MODELO%20URBANO.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987

ARTIGO II

A implementação da BNCC no âmbito da Educação Física na rede municipal de Pelotas/RS: percepções docentes acerca deste processo

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter obrigatório que foi implementado no município de Pelotas/RS em 2020 através do Documento Orientador Municipal (DOM). A BNCC possui um modelo de currículo tradicional voltado para interesses mercantilistas, nascendo em meio a um dos maiores tumultos recentes da política Brasileira: o golpe de 2016 que levou ao poder forças neoliberais e conservadoras. Essa pesquisa se originou de uma dissertação de mestrado e em termos metodológicos, caracteriza-se como qualitativa descritiva. Participaram do estudo seis professoras de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental do município de Pelotas/RS através da realização de uma entrevista semi-estruturada. Após coletados, os dados foram analisados através do método de análise de conteúdo, inspirado em Laurence Bardin. O objetivo geral deste artigo foi compreender a percepção dos docentes sobre a implementação da BNCC no âmbito da Educação Física na rede municipal de ensino fundamental de Pelotas/RS. Foi notado certo otimismo em relação ao futuro da Educação Física na percepção das professoras, muito embora isso possa não estar diretamente relacionado à BNCC. Constatamos que as professoras se sentem desamparadas e sem suporte na implementação do documento. As professoras foram unânimes em relação à desconexão do documento com a realidade de tempo de aula, infraestrutura e de materiais que elas têm disponível. Percebemos que as professoras sentem falta de uma organização curricular e que a BNCC ganha espaço por isso, porém é necessário destacar que a BNCC não é a única organização possível.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; BNCC; Trabalho Docente; Currículo.

ABSTRACT: The National Common Curricular Base (BNCC) is a mandatory document implemented in the municipality of Pelotas/RS in 2020 through the Municipal Guidance Document (DOM). The BNCC follows a traditional curriculum model focused on market-driven interests, emerging amidst one of the most turbulent recent events in Brazilian politics: the 2016 coup that brought neoliberal and conservative forces to power. This research stems from a master's dissertation. The study is descriptive and qualitative in nature. Methodologically, six interviews were conducted with Physical Education teachers from the final years of elementary school in Pelotas/RS. The collected data were analyzed using a method inspired by Laurence Bardin. The main objective of this article was to analyze whether the implementation of the BNCC caused changes in the work of Physical Education teachers in the municipal elementary school network of Pelotas/RS. A certain optimism about the future of Physical Education was noted, although it may not be directly related to the BNCC. It was found that teachers feel unsupported and lack guidance in implementing the document. They unanimously highlighted the disconnect between the document and the realities of class time, infrastructure, and teaching materials available to them. It was observed that teachers recognize the need for curricular organization, which gives the BNCC some acceptance. However,

it is crucial to emphasize that the BNCC is not the only possible organizational approach.

KEYWORDS: Physical Education; BNCC; Teaching Work; Curriculum.

RESUMEN: La Base Nacional Común Curricular (BNCC) es un documento obligatorio implementado en el municipio de Pelotas/RS en 2020 a través del Documento Orientador Municipal (DOM). La BNCC sigue un modelo de currículo tradicional enfocado en intereses mercantilistas, surgido en medio de uno de los mayores tumultos recientes en la política brasileña: el golpe de 2016 que llevó al poder fuerzas neoliberales y conservadoras. Esta investigación se origina de una disertación de maestría. El estudio tiene un carácter descriptivo y cualitativo. Metodológicamente, se realizaron seis entrevistas con profesoras de Educación Física de los últimos años de la enseñanza primaria en Pelotas/RS. Los datos recopilados fueron analizados mediante un método inspirado en Laurence Bardin. El objetivo principal de este artículo fue analizar si la implementación de la BNCC provocó cambios en el trabajo de las profesoras de Educación Física de la red municipal de enseñanza primaria de Pelotas/RS. Se notó cierto optimismo en relación con el futuro de la Educación Física, aunque este no parece estar directamente relacionado con la BNCC. Se constató que las profesoras se sienten desamparadas y sin apoyo en la implementación del documento. Las profesoras coincidieron en señalar la desconexión entre el documento y las realidades del tiempo de clase, la infraestructura y los materiales disponibles. Se observó que las profesoras perciben la necesidad de una organización curricular, lo que otorga cierta aceptación a la BNCC. Sin embargo, es fundamental destacar que la BNCC no es la única organización posible.

PALABRAS-CLAVE: Educación Física; BNCC; Trabajo Docente; Currículo.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento regulatório em processo de implementação em todo o Brasil, com um impacto significativo na educação básica. Ao contrário de seus antecessores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que eram orientativos e não obrigatórios, a BNCC tem caráter legal e sua aplicação é compulsória (BRASIL, 2018).

Este documento está fundamentado no artigo 210 da Constituição Federal e na Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Essa legislação determina a necessidade de uma base curricular comum para todo o território nacional, visando democratizar o acesso à educação. Além

disso, a BNCC deve ser complementada por uma parte específica desenvolvida por órgãos locais para atender às particularidades de cada região (BRASIL, 1996).

A elaboração da BNCC foi marcada por um processo conturbado, gerando diversas críticas ao longo de sua construção. A versão atualmente em vigor é a terceira, sucedendo duas versões anteriores que foram denominadas "democráticas", conforme explica Neira (2018). No entanto, a versão final não incorporou várias melhorias que haviam sido propostas nas edições anteriores durante seu desenvolvimento (ÁVILA, 2020).

A criação da versão mais recente da BNCC ocorreu em um dos períodos mais tumultuados da história política recente do Brasil, caracterizado pelo golpe jurídico e político de 2016. Durante as discussões sobre essa nova versão no Congresso, os efeitos e desdobramentos do afastamento da presidenta Dilma Rousseff influenciaram as decisões e debates em andamento.

A Educação Física está incluída na área das linguagens e organiza seus conteúdos em seis unidades temáticas, que abrangem diversas práticas corporais, como brincadeiras e jogos, lutas, ginásticas, esportes, danças e atividades de aventura, tanto urbanas quanto na natureza. Cada unidade é subdividida em objetos de conhecimento, os quais estão vinculados a habilidades específicas que devem ser desenvolvidas. Essas habilidades estão baseadas nas dez competências descritas no documento, que orientam as atividades de Educação Física (BRASIL, 2018).

O currículo da BNCC apresenta uma abordagem que, em certos aspectos, pode ser considerada conservadora e tecnocrática, como destaca Neira (2018). Isso se torna evidente na escolha de termos, como a palavra "competência", que descreve o que os alunos devem aprender nas unidades temáticas. Segundo Neira (2018), o uso desse termo sugere uma visão tecnicista, onde a execução de tarefas é tratada de maneira eficiente e quase automática, refletindo a atuação de um especialista que age sem uma profunda reflexão sobre suas ações.

Em Pelotas/RS, a BNCC está integrada ao Documento Orientador Municipal (DOM). Assim, o DOM incorpora integralmente a BNCC de Educação Física, funcionando essencialmente como uma reprodução das diretrizes nacionais (PELOTAS, 2020).

A BNCC está respaldada no artigo 210 da Constituição Federal e na Lei nº 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A legislação

determina a criação de uma base comum para os currículos no território nacional, com o objetivo de unificar o ensino. Essa base comum é complementada por uma parte específica, elaborada por órgãos locais, a fim de atender às particularidades regionais (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, propõe a criação de uma base comum para os currículos em todo o território nacional, em consonância com a LDB. O PNE também menciona um acordo entre as esferas municipal, estadual e federal no desenvolvimento do que se consolidou como a BNCC. Quatro documentos principais orientam a formulação dessa base nacional que define os conteúdos mínimos a serem ensinados: a LDB, o PNE, a Constituição de 1988 e as Diretrizes Nacionais Curriculares (HOLANDA, LASCH, DIAS, 2021).

Este trabalho resulta de uma dissertação de mestrado e tem como objetivo geral compreender a percepção dos docentes sobre a implementação da BNCC no âmbito da Educação Física na rede municipal de ensino fundamental de Pelotas/RS. Os objetivos específicos envolveram: a) analisar as perspectivas futuras dos professores para a Educação Física no contexto da BNCC; b) avaliar a existência de condições materiais adequadas para a implementação do documento; c) investigar se os docentes se sentem apoiados e devidamente orientados para aplicar as diretrizes propostas; e, d) discutir a percepção dos professores sobre a necessidade de um documento orientador, como a BNCC, para a Educação Física. Destaca-se que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e aprovada, garantindo que todos os procedimentos metodológicos respeitassem os princípios éticos da pesquisa acadêmica.

Decisões Metodológicas

Este estudo é um desdobramento da dissertação de mestrado realizada na Universidade Federal de Pelotas. A pesquisa teve um caráter descritivo, conforme a definição apresentada por Gil (2002), e buscou analisar um fenômeno social no campo educacional, com ênfase no trabalho docente de um grupo específico de professoras da rede pública.

Focamos em professores de Educação Física do ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS, todos com, no mínimo, cinco anos de experiência no setor

público. Esse tempo de atuação permitiu que os educadores realizassem uma comparação entre as práticas anteriores e as posteriores à implementação da BNCC, proporcionando uma visão mais aprofundada das mudanças resultantes desse documento em suas metodologias de ensino.

A amostra foi composta por seis professoras de diferentes Zonas Administrativas de Pelotas, seguindo a divisão territorial definida pela Prefeitura Municipal (PORTAL, 2023). As Zonas Administrativas são divisões criadas para organizar a gestão de serviços públicos e facilitar o acesso da população a recursos e políticas públicas, sendo cada uma responsável por uma área específica da cidade. Cada região teve a representação de um único professor, totalizando seis participantes, incluindo um docente da Zona Rural, conforme as orientações do mapa fornecido pela Prefeitura (PUBLIC, 2023). Essa abordagem garantiu uma amostra diversificada, enriquecendo a coleta de dados e oferecendo uma perspectiva mais ampla sobre as experiências desses profissionais em relação à BNCC.

A seleção da amostra foi realizada de forma intencional, conforme orientações de Trivinos (1987). Inicialmente, as escolas da rede municipal foram classificadas segundo suas regiões administrativas e a oferta de anos finais. Em seguida, uma escola foi escolhida aleatoriamente em cada uma dessas regiões. Com as instituições selecionadas, buscamos por professores, priorizando aqueles com mais tempo de serviço na escola.

Para a coleta de informações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duração média de vinte minutos. Após a gravação, as entrevistas foram transcritas e analisadas utilizando um método inspirado na análise de conteúdo de Bardin (1977).

No total, desenvolvemos oito categorias de análise, sendo quatro delas discutidas em profundidade neste artigo, dando origem aos tópicos que seguem.

Perspectivas futuras para a Educação Física.

A compreensão do que será a Educação Física nos moldes da BNCC, uma vez consolidada, é de extrema importância. Esse modelo curricular pode impactar significativamente tanto a prática pedagógica quanto o trabalho docente de

professores em diferentes esferas da educação básica, como as redes municipal, estadual e, em certa medida, até federal. Isso evidencia a necessidade constante de refletir sobre onde estamos e para onde estamos caminhando, pois este documento não apenas define o currículo atual, mas também serve como base para os futuros currículos que serão desenvolvidos com base no que ele impõe e nas mudanças decorrentes de sua implementação, independentemente dos desafios e problemas que surgirem com o tempo. Conforme destacado por Arroyo (2016), há o risco de que os professores se tornem meros executores de um currículo pré-fabricado, perdendo o papel de agentes ativos no processo educativo. Nessa perspectiva, eles são privados de sua autonomia, criticidade e, sobretudo, de seu protagonismo na construção e adaptação do currículo às realidades locais e às necessidades específicas dos alunos. Esse processo pode reduzir a prática pedagógica a uma aplicação mecânica de diretrizes, em vez de promover uma educação mais reflexiva e adaptada às diferentes realidades escolares. Por isso, perguntamos às entrevistadas suas percepções sobre o futuro da Educação Física nos moldes da BNCC.

As professoras 1, 3, 5 e 6 demonstraram otimismo quanto ao futuro da Educação Física sob os moldes da BNCC, destacando uma evolução nesta área do conhecimento. No entanto, é importante ressaltar que essa percepção de avanço não está diretamente ligada à BNCC em si. Conforme apontado nas entrevistas, a maioria das melhorias relatadas decorre do maior comprometimento dos professores e do aprimoramento de suas práticas pedagógicas, independentemente da influência direta do documento. A professora 3 nos conta que está há vinte anos na rede, e tem percebido essa evolução:

...eu tenho percebido que tem melhorado, não sei se é um pouco de otimismo da minha parte, mas até ali no grupo que a gente tem da Educação Física de Pelotas, da SMED, eu percebo que o pessoal tem mais vontade, tem mais comprometimento, tem mais responsabilidade. Mais responsabilidade no sentido de entender a importância da nossa disciplina dentro da escola (PROFESSORA 3, 2024).

Mas em seguida, a professora nos trás uma perspectiva que foi recorrente, que se repetiu com outras entrevistadas nesse momento em que discutimos sobre as visões de futuro sobre a Educação Física, a de nos lembrar do grande problema que é a desconexão do documento com a realidade dessas professoras: “Porque se

a gente pensar na estrutura tá tudo muito complicado. Tá complicado pra todo mundo. (Professora 3, 2024). Essa perspectiva é bastante semelhante à da Professora 5, que acredita que o objetivo do documento seja, de fato, promover melhorias na Educação Física escolar. No entanto, ela destaca que, na prática, ainda há muitas lacunas a serem preenchidas: “Ali no papel é tudo bonitinho, tudo funciona, faz aquilo ali, faz assim, faz assado. Mas, quando tu chega lá na prática mesmo não rola. (Professora 3, 2024)”. A posição da Professora 2 é bastante semelhante, pois ela expressa preocupações diretas sobre a falta de infraestrutura, que representa um obstáculo significativo para a diversificação dos conteúdos na Educação Física. Isso acaba deixando os professores reféns de práticas tradicionais, como os esportes coletivos mais populares:

Eu acho que teria primeiro tem que vir a parte da infraestrutura das escolas para que a cobrança viesse, para que a gente conseguisse realmente colocar em prática o que é pedido ali na BNCC, e hoje a gente acaba se limitando sempre as mesmas coisas, como já tinha dito antes. São os “bols” como já tinha dito antes ali, que são os esportes de invasão e os esportes de marca, como o atletismo, que também já era feito por causa de material, mas é limitado a isso aí, né? (PROFESSORA 2, 2024.)

Além disso, uma professora expressou uma visão totalmente positiva sobre o futuro da Educação Física sob os moldes da BNCC, ressaltando que, com esse currículo, os conteúdos da disciplina têm a oportunidade de se tornarem mais diversos: “nesses moldes ela diversifica os conteúdos que eu acho que antes o pessoal realmente trabalhava mais a parte dos esportes coletivos mesmo, na escola. (Professora 1, 2024). Da mesma forma, a Professora 6 expressa satisfação com a organização do currículo, uma estrutura que a Educação Física sempre careceu ao longo dos anos. Ela compartilha sua expectativa de que, no futuro, a disciplina esteja mais alinhada e integrada: “Eu acredito que nessa questão de ter um alinhamento, eu acredito que melhorou, eu nunca tinha trabalhado dessa forma. Pra ter uma continuidade foi bom. (Professora 6, 2024).”

No entanto, logo em seguida, a Professora 6 traz uma perspectiva única, não mencionada por nenhuma das outras entrevistadas. Ela enfatiza a necessidade de que o currículo esteja em constante aprimoramento e sugere que as instituições acadêmicas devem trabalhar continuamente para atualizá-lo, garantindo que esteja sempre alinhado com os interesses e necessidades dos professores: “...se a gente conseguisse alinhar, principalmente o pessoal que estuda, que pesquisa, eu acho

que seria uma boa, mas acho que teria que ser algo mais trabalhado (PROFESSORA 6, 2024).”

Por fim, a Professora 4 não enxerga a BNCC como uma solução para os desafios enfrentados na Educação Física e acredita que seu impacto no futuro da disciplina será limitado. Ela enfatiza a importância da Educação Física para além dos muros da escola: “...a nossa prática, eu acho que é uma prática vai para além dos muros da escola, para serem indivíduos ativos, ao contrário da realidade de pessoas sedentárias (PROFESSORA 4, 2024).” Anteriormente ela já havia ressaltado que a disciplina ainda precisa de uma organização interna melhor para aspirar a um bom futuro, capaz de alcançar o mesmo patamar que outras disciplinas já conquistaram no ensino básico: “Eu acho que seria muito lindo se a gente conseguisse realmente como as outras disciplinas. Não tô dizendo para a gente seguir uma cartilha, eu sou totalmente contra isso (PROFESSORA 4, 2024).”

Nota-se a necessidade de uma organização interna mais robusta e, possivelmente, da elaboração de novas abordagens curriculares. Simultaneamente, a entrevistada expressa uma rejeição a normas reguladoras que possam restringir a flexibilidade da prática pedagógica. Holanda, Lash e Dias (2021) nos apontam como a Educação Física sofre de um espontaneísmo organizacional há muito tempo que vai de encontro ao que relatou a Professora 4.

De forma geral, observamos que a maioria das entrevistadas se sente otimista em relação ao futuro da Educação Física, embora esse otimismo esteja mais relacionado ao avanço do conhecimento na área e ao desenvolvimento de novas práticas do que ao documento da BNCC. No entanto, duas professoras expressam grande satisfação com o que a BNCC pode oferecer, tanto em termos de organização curricular quanto na diversidade de conteúdos que propõe. Em contrapartida, quatro professoras veem o futuro sob os moldes da BNCC como incerto, repleto de desafios, especialmente devido à desconexão do documento com a realidade de infraestrutura e suporte que elas enfrentam. Assim, percebemos que a falta de estrutura não é apenas um problema presente, mas uma barreira significativa para melhorias na área. Além disso, uma professora destaca a necessidade de que esse currículo seja constantemente reavaliado e alinhado aos interesses dos professores que o utilizam.

A BNCC e seu desenvolvimento no contexto da Educação Física escolar

A pesquisa realizada por Ávila e Gonçalves (2022) revelou que a implementação da BNCC tem enfrentado diversas limitações devido à falta de materiais e condições adequadas de espaço físico nas escolas. O estudo, conduzido em Rio Grande/RS, destacou tanto aspectos positivos quanto negativos na aplicação do documento. Entre os pontos positivos, foram mencionadas a sistematização e a diversidade de conteúdos.

No entanto, os pontos negativos se concentram na desconexão entre as propostas da BNCC e a realidade enfrentada pelos professores, como a ausência de infraestrutura e recursos para aplicar o que o documento sugere. Os dados deste estudo reafirmam esse cenário.

A BNCC sustenta, desde o início de sua proposta, um discurso em prol da democracia e igualdade. Os responsáveis pela sua formulação sempre defenderam a ideia de que um currículo unificado poderia promover um ensino público de qualidade, garantindo oportunidades iguais para todos os alunos (CAETANO 2020). No entanto, o que se observa na prática pode não corresponder a essa expectativa, como será discutido a seguir.

Bukowski, Centenaro e Fávero (2021) destacam que, a partir de 2016, o maior impulso midiático em torno da BNCC foi impulsionado por grupos como Todos Pela Educação (TPE), Movimento Pela Base (MPB) e o próprio MEC. Segundo os autores, esses grupos concentraram seus esforços em apresentar a BNCC como um documento que prioriza a equidade e a democratização da educação, enfatizando a importância de uma base curricular comum para melhorar o sistema educacional. Ao mesmo tempo, os autores observam que houve uma menor quantidade de publicações tratando a BNCC como uma pauta política.

O conceito de "democracia" adotado pela BNCC está fundamentado na padronização curricular, ao determinar um conjunto de conteúdos essenciais para todos os estudantes. No entanto, a padronização não garante, por si só, a democracia, especialmente em um país marcado por tantas desigualdades. Oliveira (2018) argumenta que tratar alunos de realidades tão distintas de maneira uniforme pode, na verdade, reforçar a desigualdade.

Para alcançar a verdadeira igualdade, é necessário compreender as necessidades específicas de cada aluno e cada comunidade, respeitando suas

singularidades culturais e contextuais. Streck (2021, p. 12) questiona: "Devemos tratar os diferentes de forma igual? Até que ponto o tratamento diferenciado fortalece desigualdades disfarçadas de diferenças?"

O desenvolvimento de qualquer currículo de Educação Física, assim como qualquer diretriz educacional, deve ser fundamentado na realidade concreta e nas especificidades locais. Propostas genéricas e universais, que não consideram essas particularidades, têm pouco impacto prático. É fundamental que as orientações curriculares sejam construídas com base nas condições materiais do ambiente escolar onde serão implementadas, respeitando as singularidades de cada comunidade, instituição e grupo de alunos. Apenas dessa forma será possível elaborar um currículo que seja relevante e adequado às necessidades reais dos estudantes e da sociedade.

Lopes (2018) enfatiza a importância de reconhecer que cada indivíduo possui formas distintas de aprender. Dado o caráter multicultural do Brasil, cada região apresenta uma rica diversidade cultural, o que gera diferentes demandas curriculares. Um currículo eficaz deve estar conectado e adaptado ao contexto no qual será aplicado, de modo a refletir essa diversidade.

Ávila (2020) argumenta que o documento falha em contemplar adequadamente a diversidade cultural, ressaltando sua incapacidade de incluir de forma abrangente a cultura quilombola e outras expressões culturais marginalizadas. A autora observa que a BNCC parece seguir uma lógica de padronização e homogeneização da educação, sem espaço suficiente para culturas historicamente excluídas no Brasil. Além disso, ela destaca como o documento pode afetar de maneira desigual os diversos distritos de Pelotas/RS, já que as escolas estão inseridas em contextos sociais e culturais marcadamente distintos, refletindo a profunda desigualdade presente na região.

Diante da visão controversa sobre a democratização da educação por meio de um currículo centralizador, achamos pertinente explorar nas entrevistas se as professoras possuem tempo, recursos didáticos e infraestrutura adequados para implementar todas as diretrizes propostas pela BNCC. De forma unânime, as respostas apontaram na mesma direção: mesmo aquelas professoras que demonstraram um certo apoio à política curricular foram enfáticas ao afirmar que não têm as condições necessárias para aplicar integralmente o que é exigido. Elas relataram tanto a falta de infraestrutura quanto a insuficiência de tempo de aula,

destacando ainda a perda gradual de espaço da Educação Física em comparação com outras disciplinas.

A Professora 1, que ao longo da entrevista demonstrou satisfação com a implementação da BNCC, foi bastante clara ao afirmar que não dispõe das condições mínimas para aplicar o que o documento exige. Ela destaca as dificuldades enfrentadas no dia a dia de suas aulas, ressaltando a precariedade da infraestrutura escolar. Mesmo mantendo uma visão mais favorável à BNCC, reconhece a desconexão entre o documento e a realidade escolar que está inserida: “Com certeza não. Porque a infraestrutura das escolas, principalmente as do município, é muito precária, questão de material, enfim, tudo tem que ser muito adaptado, existem coisas que não têm como. (PROFESSORA 1, 2024).

A Professora 2, que também demonstrou uma postura favorável à implementação da BNCC em diversos momentos da entrevista, acabou por concordar com a dificuldade de aplicar o documento na prática. Ela relatou que, com os recursos materiais disponíveis, é impossível contemplar todas as exigências da BNCC. Ela destacou que, devido à falta de condições adequadas, raramente consegue sair dos conteúdos mais tradicionais da Educação Física: “Não acho. Não acho que seja possível. É bem limitado, fica dentro daquele mesmo campo ali quase que todo ano. Como esportes de invasão, tu vai contemplar eles o ano todo praticamente (PROFESSORA 2, 2024).

Além disso, a professora salientou que, com a organização atual da BNCC, alguns objetos de conhecimento recebem um tempo insuficiente para serem trabalhados adequadamente: “As lutas, são um campo muito grande, tu não tem tempo para fazer tudo aquilo ali nos dois anos que eles colocam, como 8º e 9º, 6º e 7º (PROFESSORA 2, 2024).” Neira (2018) complementa essa crítica, apontando que a disposição dos conteúdos na BNCC carece de uma justificativa clara, sendo, segundo ele, um processo bastante arbitrário.

A Professora 3 relata que, devido ao tempo limitado de aula para cada turma, sente a necessidade de priorizar certos conteúdos em detrimento de outros, o que a preocupa. Ela teme que, ao não conseguir abordar todos os temas necessários, seus alunos não cheguem ao ensino médio devidamente preparados para aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) (PROFESSORA 3, 2024). A professora também menciona que, em relação à

infraestrutura, a situação é alarmante. Apesar dos esforços da escola para oferecer o melhor possível, as condições em todas as escolas do município são extremamente precárias, refletindo uma realidade comum em todo o Brasil. Ela afirma: “Não tem material, não tem lugar, não tem quadra, não tem espaço. E aí, o que tu faz? É bem complicado (PROFESSORA 3, 2024).”

Algumas pesquisas como Santos Costa (2018), Hernandes Neto e Constantino (2019) e Teixeira e Ferreira (2018), têm evidenciado as condições adversas de trabalho enfrentadas pelos professores de Educação Física em diversas redes públicas de ensino. Teixeira e Ferreira (2018) destacam que os docentes entrevistados em seu estudo ressaltam a carência de infraestrutura, incluindo a ausência de quadras esportivas adequadas, que devem ter marcações corretas e um solo minimamente apropriado para a prática esportiva. Além disso, a falta de materiais didáticos e pedagógicos é identificada como uma das principais barreiras para a melhoria qualitativa de suas práticas educativas.

É infelizmente frequente que professores de Educação Física, mesmo aqueles que atuam em redes públicas de ensino — que deveriam receber financiamento adequado do governo — se vejam forçados a utilizar recursos pessoais para garantir o básico necessário para a realização de suas aulas (BERNARDI, MOLINA NETO, 2016). Situação que foi relatada durante a entrevista Professora 6 (2024).

A Professora 4 compartilha uma situação que é, ao mesmo tempo, trágica e cômica, ilustrando a precariedade da infraestrutura de sua escola, que impede a implementação eficaz da BNCC e reflete a realidade dos alunos de instituições públicas:

A gente tem uma das quadras lá embaixo que a gente chama de piscinão, porque quando chove, nem preciso te dizer mais nada. Aí esses dias para uns alunos pequeninos, a gente comenta do piscinão e eles pensam que vão para aula de natação. Eu fico tipo: “Vamos voltar para a realidade?”. Então esse voltar para a realidade é o que a gente precisa levar em consideração na BNCC. Às vezes tu abre ela, tu olha e tu fica pensando: “Não! Isso aqui não vai acontecer. Jamais! Em nenhuma escola. Em uma particular? Talvez. Agora aqui na pública? Na da vila?”. Na minha outra escola que eu não tenho espaço nenhum, que não tem bola, que não tem bambolê, que não tem nada, não vai acontecer. É totalmente fora da realidade. Às vezes até o esporte mais simples é fora da realidade. “Ahh, mas há produção de material, a gente tem que inventar.” Ok, para fazer uma aula alternativa, vamos fazer materiais alternativos, agora, pra tu

trabalhar sempre com bola de meia e garrafa PET, ah, por favor, né? Não. Não. Pra tu fazer um trabalho massa tu tem que ter materiais bons. Condições minimamente adequadas para isso. (PROFESSORA 4, 2024).

Esse relato é um dos momentos mais impactantes de todas as entrevistas, resumindo de forma clara as críticas que temos feito à BNCC até agora. Ele ilustra na prática como um documento centralizador, que idealiza uma realidade única para todos, acaba se chocando com as condições enfrentadas pelos professores.

Em continuidade, a Professora 4 destaca que a democracia promovida pela BNCC é, na verdade, anedótica e idealista, desconectada de sua realidade cotidiana:

Apenas nos jogaram lá dentro e disseram: Se virem! É quase a mesma coisa com a BNCC: “A gente tem isso aqui, façam!” Como? Entendeu? Se a gente recebesse todo ano verba para ter muito material, muito espaço físico, muito aquilo, levar os alunos para conhecer outros lugares, fazer atividades na natureza, fazer atividades na água, seria ótimo. Mas, não é a realidade. Não é o que a gente tem. A gente tem aí uma verba de PARF que ainda não chegou, sabe se lá quando vai chegar. A gente tem muita falta de tudo. (PROFESSORA 4, 2024)

Se quisermos resumir tudo em uma única frase, “A gente tem muita falta de tudo” transmite uma mensagem clara e objetiva para aqueles que idealizam reformas sem considerar a realidade dos professores: temos outras prioridades e urgências que precisam ser resolvidas com urgência.

A Professora 5 compartilha suas preocupações sobre a diminuição do tempo dedicado à Educação Física, o que inviabiliza a implementação de um currículo como o da BNCC. Além disso, ela ressalta as péssimas condições enfrentadas devido ao clima do Rio Grande do Sul, que agravam ainda mais a situação (PROFESSORA 5, 2024).

Ela nos leva a uma reflexão crucial sobre as variáveis realidades dentro do mesmo município, que são influenciadas por fatores socioeconômicos, culturais, ambientais e muitos outros que não podemos detalhar aqui, reforçando a análise de Ávila (2020):

Agora tu estás aqui, é uma realidade, mas daqui há pouco tu vai ali na Santa Terezinha, é pertinho, mas é uma realidade diferente, daqui há pouco tu vai ali na Oswaldo Cruz, é diferente, a tua própria escola que tu trabalha no Sítio Floresta é uma realidade diferente, com uma escola diferente. E quem trabalha em várias escolas percebe que às vezes tu consegue trabalhar um conteúdo em uma escola, mesmo ano, em uma outra escola tu não consegue, às vezes tem que mudar, são níveis de aprendizagem diferente, são comunidades diferentes, daqui há pouco em uma outra escola dá, dentro da própria comunidade tu já vê realidades diferentes. E aqui é muito diferente do centro, e vai ser diferente do Fragata, vai ser diferente do Areal, das escolas da colônia, tudo é diferente, por mais que se tenha esse documento, nem todos os professores vão conseguir fazer o que está nele. Eu aqui nas Três Vendas, não vou conseguir trabalhar a mesma coisa que o Areal está trabalhando. (PROFESSORA 5, 2024).

Por fim, a Professora 6 nos deu um relato mais ameno, talvez possamos dizer que o mais otimista em relação a BNCC, apesar dela expressar que dentro das condições que possui não é totalmente possível aplicar tudo tal qual a BNCC sugere, é ainda possível realizar adaptações:

“Tem sempre que adaptar, né? Por exemplo essa questão do punhobol, eu acho bem legal, é um conteúdo que talvez eles não tivessem acesso. Então, primeiro eu to trazendo o histórico, eles estão achando bem interessante, trouxe vídeos. Isso para os maiores. Eu não consegui dar aula prática ainda, porque aqui na escola a gente mal tem bola, tem duas bolas de vôlei, então to tentando comprar as bolas de borracha pra gente conseguir ter uma aula (prática), mas o pessoal tem gostado bastante, tem achado interessante o conteúdo teórico. (PROFESSORA 6, 2024).”

É irônico notar que, enquanto a Professora 6 expressa satisfação por ter conseguido introduzir o punhobol em suas aulas graças à inclusão desse esporte na BNCC, a Professora 5 enfrenta dificuldades para implementar essa atividade devido às disparidades nas realidades enfrentadas pelas diferentes escolas. Essa diferença ilustra como as condições e contextos variados podem impactar a aplicação do currículo de maneiras distintas.

Este trecho da entrevista, que aborda a indisponibilidade de materiais, espaço físico e tempo de aula para a implementação do currículo proposto pela BNCC, representa um momento significativo de convergência nas opiniões das professoras. Embora duas delas mencionem a possibilidade de realizar adaptações, todas concordam que a realidade escolar atual é inadequada para atender às exigências do documento.

Além disso, as professoras refletem sobre a situação de outras escolas. Embora algumas apresentem condições um pouco melhores, a maioria enfrenta desafios que só se agravam. Para promover verdadeiramente a democracia educacional, é fundamental não apenas estabelecer obrigações iguais em relação ao currículo, mas também garantir condições equitativas, como as discutidas aqui, que foram corroboradas pelas falas das docentes: infraestrutura adequada, tempo suficiente, preparo e suporte para as aulas de Educação Física.

Qualquer iniciativa que não considere esses aspectos básicos apenas transferirá a responsabilidade pelo fracasso escolar para os alunos como aponta Freire (2017) ou para os professores, desviando a atenção dos problemas estruturais que afetam a educação brasileira.

A formação docente para a implementação da Base

Além das questões já discutidas sobre as condições materiais para a implementação do currículo da BNCC, é fundamental analisar se os professores receberam/estão recebendo o suporte formativo adequado. Ou seja, se eles tiveram a oportunidade de acessar e compreender plenamente a política curricular proposta. A Professora 4 ilustra essa preocupação em sua entrevista, destacando a diversidade de formações entre os docentes, variando de acordo com a época em que se formaram e os diferentes enfoques na Educação Física:

Aqui tem muitos professores que estão há muito tempo, tem professores intermediários e tem professores novos. Tu vê muita diferença na prática de quem tá há muito tempo, de quem tá há mais ou menos, sabe? (PROFESSORA 4, 2024).

Ela também enfatiza a discrepância nos tipos de conhecimento acessados por esses profissionais e ressalta a falta de valorização da formação continuada, especialmente em nível de pós-graduação na rede de ensino fundamental:

Se todos os professores tivessem se formado juntos, estivessem ali dando aula na mesma escola, a realidade seria uma, como tu tem muita mudança de formação mesmo. Professor que se formou há vinte anos atrás não viu as mesmas coisas que eu, não estudou os mesmos temas que eu, às vezes não foi lá no mestrado e teve as mesmas disciplinas que eu, às vezes até no mestrado mesmo. Muitos professores que estão na escola

acabam parando na especialização porque tu não tem a valorização de fazer um mestrado ou um doutorado para ganharem mais, eles ganham a mesma coisa (PROFESSORA 4, 2024).

Nesse sentido, Darido (2005), em sua obra clássica, destaca como a Educação Física tem evoluído ao longo dos anos, saindo das perspectivas tradicionais como a higienista e militarista até suas abordagens críticas mais recentes e é evidente que as diferentes formações, sob os diversos currículos que já permearam a área, impactam profundamente a perspectiva e a prática desses professores.

A Professora 2, embora tenha defendido em diversos momentos a proposta da BNCC, revela que, apesar de se sentir capacitada para aplicar o currículo, admite não estar completamente preparada para tudo que é exigido. Ela aponta que é irreal esperar que algum professor esteja integralmente pronto para cumprir todas as demandas do documento. Além disso, ressalta que não teve acesso a nenhum tipo de formação específica sobre a BNCC. Esse ponto também dialoga com a observação feita pela Professora 4 sobre as diferentes épocas de formação dos docentes:

“Acho que sim. Sim. Minha formação é mais recente, e dentro do que dá para ser feito sim. Não todos os campos, isso com certeza não, todas as habilidades ali não tem como contemplar, não tem como saber tudo isso, e não saberia ministrar algumas habilidades ali.(PROFESSORA 2, 2024).”

Ela sugere de forma implícita que professores com formações mais recentes tendem a ter maior familiaridade com a BNCC. Isso destaca a necessidade urgente de cursos de formação continuada para aqueles que se formaram em períodos anteriores, de modo que possam se adequar às exigências atuais do currículo.

A Professora 1 relata que não recebeu formações específicas sobre a BNCC, nem relacionadas à Educação Física, nem de maneira geral, e expressa que sente a falta de capacitações nesse sentido. Ela ainda afirma não se sentir preparada para aplicar o currículo proposto pela BNCC, evidenciando como muitos professores são deixados à própria sorte, forçados a depender de sua autodidaxia para buscar o aperfeiçoamento necessário e entender o novo currículo: "Foi feito na escola, logo

que veio, teve reuniões, mas não específicas da Educação Física, apenas reuniões gerais da escola para estudar a BNCC e refazer planos... (PROFESSORA 1, 2024)."

Nesse mesmo contexto, a Professora 5 também menciona que precisa buscar, de forma autônoma, informações e estudar o currículo da BNCC por conta própria, pois não teve formações sobre ele. Embora se sinta capaz de aplicá-lo, ainda precisa realizar adaptações devido à realidade material de sua escola, que não oferece as condições necessárias para atender plenamente às exigências do documento (PROFESSORA 5, 2024).

Esse cenário reflete a falta de suporte institucional, colocando o ônus da capacitação sobre os próprios professores, que precisam se desdobrar para lidar com as demandas do currículo

A Professora 6 menciona que a única vez que teve acesso a um estudo estruturado sobre o currículo proposto pela BNCC foi durante seu mestrado. Na rede escolar, ela participou apenas de debates gerais, que não abordavam a Educação Física de forma específica. Além disso, expressa a necessidade de um ambiente colaborativo onde possa trocar experiências com outros professores, discutir como aplicam as exigências do currículo, compartilhar ideias e práticas, e participar de formações direcionadas especificamente para a Educação Física:

Acho que se tivesse uma formação, seria bem legal, até pra gente ouvir os outros professores, pra gente ver outras realidades, se a gente tivesse uma formação continuada de como aplicar, de que forma aplicar, como que os outros aplicam, até pra troca de experiências, acredito que seria uma boa (PROFESSORA 6, 2024).

Esse ponto de vista é corroborado pela Professora 4, que, embora se sinta apta a aplicar o que é exigido pela BNCC, acredita que a maioria de seus colegas não estariam preparados, principalmente devido às diferenças no tipo e na época de formação de cada professor:

Porque um curso online que eu posso entrar ali e ver ou não ver, não vai me dar a formação necessária para eu trabalhar todos aqueles tópicos que tem a BNCC. Então assim, vamos ser sinceros? Pode ser que eu me sinta apta para trabalhar tudo aquilo ali, pode ser. Se eu analisar até acho que sim. Mas eu te garanto que esse não é o caso de 20% da rede, eu acho que se eu pegar todos conteúdos que tem ali, provavelmente 95% eu ache que tenha condição de trabalhar, agora eu não acho que seja o caso de todos professores (PROFESSORA 4, 2024).

Ela também relata que participou ativamente de reuniões com outros colegas, onde sugeriram várias mudanças no documento, tentando adaptar o currículo à sua realidade. No entanto, o desapontamento foi grande ao perceberem, na versão oficial, que nenhuma de suas sugestões foi considerada, tornando o esforço coletivo em vão (PROFESSORA 4, 2024).

A seguinte fala relata o tipo de participação das professoras na elaboração do DOM de Educação Física, ou a falta dela:

“Mesma em relação a ele tivemos aquelas reuniões de conversas, de sugestões e blábláblá, e mudanças, etc. “Vamos Enviar”. Quando voltou, era tudo a mesma coisa, né? “Ah, porque a gente vai ouvir as sugestões de vocês”. Reuniões municipais, estaduais. Ignoraram tudo isso. Nada foi levado em consideração aparentemente. (PROFESSORA 4, 2024).”

A Professora 3 foi a única a relatar que teve acesso a formações significativas focadas especificamente na BNCC de Educação Física. Ela compartilha que se sente apta a aplicar o currículo, destacando que sua organização facilita essa tarefa (PROFESSORA 3, 2024).

Das professoras entrevistadas, três relataram sentir-se aptas a aplicar o currículo da BNCC. Destas, duas apresentaram ressalvas em suas considerações: uma mencionou a necessidade de fazer adaptações e buscar informações por conta própria para se atualizar sobre o currículo, enquanto a outra, embora se sinta preparada, acredita que apenas 20% de seus colegas compartilham dessa condição. Por outro lado, apenas uma professora afirmou estar apta sem apresentar quaisquer ressalvas.

Outras três professoras foram claras ao afirmar que não se sentem preparadas para aplicar o currículo proposto pela BNCC. Elas destacaram a necessidade de mais formações nessa área e relataram que, devido a essa falta de preparo, dependem de sua autodidaxia para buscar as informações necessárias. Para isso, utilizam o tempo que têm para acessar cursos online e outros recursos disponíveis.

A necessidade de uma política de padronização curricular como a BNCC

Para encerrar nossas entrevistas, discutimos a necessidade de um documento como a BNCC para a disciplina de Educação Física, fechando nossa análise com essa temática. Essa questão é possivelmente uma das mais relevantes, pois pode validar ou questionar diversas discussões levantadas ao longo do estudo. Se as professoras considerassem desnecessária a existência de um documento padronizador para o currículo da disciplina, isso poderia impactar significativamente as demais reflexões apresentadas.

A Professora 3 compartilhou que, embora sempre tenha acreditado que a BNCC fosse desnecessária, durante nossa conversa, ao refletir mais profundamente, começou a reconsiderar sua posição. Ela afirmou que, sob uma nova perspectiva, passou a enxergar que o documento pode ter trazido avanços importantes e, de certa forma, até pode ser considerado revolucionário para a Educação Física:

Que pergunta essa. Agora eu vou me contradizer. Mas a gente não é coerente o tempo inteiro. Porque eu digo que vou me contradizer: se a gente pensar friamente não deveria. Talvez não deveria. Porque a gente sempre teve, a gente teve a LDB, a gente tem os cursos, os currículos de Educação Física. A gente sempre teve uma grade de conteúdos na secretaria de educação daqui de Pelotas pra trabalhar. Talvez não precisasse desse documento, desse jeito (PROFESSORA 3, 2024).

Ela ressalta que a importância está muito mais direcionada ao auxílio de professores iniciantes, que não têm experiência e um norte bem estabelecido para seguir. É importante frisar que isso não vai na direção de uma padronização curricular, mas sim de uma orientação. Ao nos contar, ela quase não acredita que iria defender a BNCC:

Se tu não têm nada, se tu não tem ninguém que te oriente, as pessoas pedem ali o material da base e o DOM aqui de Pelotas e ali tem tudo colocado, se tu quiser tem por onde começar só com aqueles documentos. Então isso significar que é necessário. Aí, achei que eu não ia falar isso (PROFESSORA 3, 2024).

A Professora 3, embora afirme acreditar na necessidade de uma orientação curricular imposta como a discutida, ressalta que, no caso dela e de outras professoras com experiência e capacidade de se organizar, não seria necessária tal orientação:

Porque eu não preciso, porque eu sempre valorizei, eu sempre fui muito responsável, sempre brigo muito pela Educação Física, pelas escolas, a Márcia tá aqui, professora de currículo. E eu sempre digo assim: “Ah, tem reunião, as professoras da... Ah, mas eu também sou professora da turma, eu também quero participar (PROFESSORA 3, 2024).”

A Professora 6 defende a necessidade de uma norma regulatória para o currículo, trazendo à tona a questão da organização e legitimação da Educação Física, um fantasma do passado que ainda assombra nossa disciplina, como mencionado por Kunz (1994) em sua obra clássica, que discute a falta de identidade própria. Ela afirma que agora percebe uma estrutura que facilita seu trabalho e lamenta não ter tido tempo suficiente para se aprofundar e estudar mais sobre o documento:

até pra ter uma continuidade, e uma seriedade, com nosso currículo, com nosso trabalho. Às vezes parece que a Educação Física é um oba oba, se tu pega os alunos do sétimo às vezes dizem: “Como assim professora? Aula teórica de Educação Física?”. Aí tem que tá sempre explicando. Agora eles vieram com o livro “Tem livro de Educação Física, professora?”. Então até para os alunos perceberem, que Educação Física tem um currículo, têm por onde seguir, tem uma continuidade no trabalho (PROFESSORA 6, 2024).

Nesse contexto, a Professora 1 foi bastante clara ao afirmar que vê a necessidade de um currículo normatizado para a Educação Física, assim como para as demais disciplinas. Ela comentou: “ele de certa forma dá um norte, como te falei, dá uma organizada melhor, antes nós tínhamos os PCN’s. Dá uma ajudada nesse ponto de organização, eu acho melhor (PROFESSORA 1, 2024).”

A opinião da Professora 2, embora defenda a necessidade de um documento padronizador, difere das posições anteriormente apresentadas. Ela acredita que tal norma é necessária, mas expressa algumas ressalvas, argumentando que a

redação do documento não está adequada e que não há um apoio governamental suficiente e apropriado:

eu acho válido, mas talvez não essa amplitude toda de coisas, ou que fosse melhor redigido, melhor colocado pra gente, porque é muito amplo, para uma coisa que acaba não tendo um retorno do governo para a gente desenvolver de verdade dentro do ambiente escolar (PROFESSORA 2, 2024).

A defesa da Professora 5 apresenta uma perspectiva bastante diferente e traz importantes reflexões sobre a questão. Logo no início, ela destaca a complexidade do tema: “Não sei se seria uma necessidade. Acho que não vai ser um papel, um documento que vai mudar a realidade da Educação Física, seja para melhor ou para pior. Porque a gente depende de todo um sistema” (PROFESSORA 5, 2024). Isso nos leva a considerar que a real necessidade para a melhoria e organização curricular vai além de uma simples normatização; trata-se, na verdade, de abordar a já evidenciada necessidade de melhorar as condições de trabalho dos professores.

Embora discorde das opiniões das Professoras 1, 2, 3 e 6, a professora 5 levanta um ponto que ressoa com algumas das preocupações que elas expressaram em defesa da BNCC: a carência de algo que legitime a Educação Física no espaço escolar. Ela comenta:

É que assim, como eu já tenho bastante anos de experiência, eu vejo que a Educação Física vai ficando cada vez mais para trás, as pessoas parecem que não dão o devido valor que a Educação Física tem e precisa, não dão a devida importância que a Educação Física tem para as crianças (PROFESSORA 5, 2024).

A professora reflete sobre como o documento regulador da BNCC está distante da realidade escolar, além de outras questões que deveriam estar mais alinhadas com o contexto da escola:

Ao mesmo tempo que ela (Educação Física) é importante, cada vez mais, a gente não tem aquele respaldo. Se a gente parar pra conversar a gente fica um tempão conversando, porque eu acho que a própria universidade é

meio distante da realidade da escola, acredito que em todos os segmentos, estamos falando da Educação Física, é muito, muito, distante da realidade da escola (PROFESSORA, 5).

A professora 4 considera essa questão complexa e, ao abordar o tema, expressa sua crença de que a BNCC não traz impacto significativo e não contribui de forma alguma: “Então é meio que um tanto faz. Eu realmente acho que não faz tanta diferença assim. Essa é a verdade, não faz tanta diferença assim” (PROFESSORA 4, 2024).

Por fim, chegamos à conclusão de que quatro professoras defendem a existência de uma norma regulatória, enquanto outras duas afirmam que essa necessidade não se justifica, destacando que a Educação Física escolar possui outras prioridades e demandas. É importante ressaltar que, apesar das divergências em diversos pontos, cinco dessas professoras apontam para uma mesma direção: a carência de propostas de orientação e sistematização curricular no contexto da Educação Física como área do conhecimento dentro do contexto escolar. No entanto, o problema é que a BNCC não se limita a ser uma simples orientação curricular, mas sim uma política de currículo com implicações mais amplas.

Considerações Finais

Nosso estudo revelou que a BNCC é um documento envolto em debates, gerando tanto percepções positivas quanto negativas, muitas vezes interligadas. A pesquisa focou em compreender os efeitos que a implementação da BNCC teve sobre o trabalho docente na percepção de seis professoras de Educação Física da rede municipal de Pelotas, que lecionam para alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental.

Em relação às perspectivas de futuro, a maioria das professoras entrevistadas demonstrou otimismo, associando esse sentimento mais ao avanço do conhecimento na área do que à BNCC propriamente dita. Algumas consideraram positiva a organização curricular e a diversidade de conteúdos propostas pela BNCC, enquanto outras apontam incertezas e desafios devido à desconexão entre o documento e a realidade das escolas, especialmente no que se refere à infraestrutura e suporte. Também foi ressaltada a importância de reavaliar o

currículo de forma contínua, para que atenda melhor às necessidades dos professores.

Em relação à preparação para a aplicação da BNCC, constatamos que as professoras se sentem amplamente desamparadas, necessitando buscar por conta própria recursos autodidatas ou apoio de outras instituições. Relataram a falta de formações adequadas para lidar com o documento e, para suprir essa lacuna, recorrem a cursos online e outras formas de atualização. Além disso, mencionaram que professores de diferentes épocas de formação enfrentam desafios variados na implementação da BNCC, sem o suporte necessário das instituições responsáveis por impor esse currículo.

O ponto mais crítico revelado por este estudo foi, sem dúvida, a desconexão entre as diretrizes da BNCC e a realidade enfrentada pelos professores em termos de espaço, materiais e tempo para o desenvolvimento curricular. Percebemos de forma unânime que não existem condições reais de se aplicar o currículo proposto pela BNCC. Mesmo as professoras que em diversos momentos foram favoráveis a existência da BNCC, e a pautaram de forma positiva, foram críticas nesse ponto: a Educação Física escolar no contexto estudado não possui condições reais de aplicação das exigências do currículo imposto pela BNCC, e a sua ideia de democratizar a educação impondo o que deve ser ensinado como se isso bastasse para que todas as escolas tivessem as mesmas condições é falha, percebemos que mesmo dentro de uma mesma rede de ensino pública existem realidades muito diferentes, com necessidades tão diferentes quanto, e que portanto um documento que impõe uma mesma diretriz a todas elas sem dar as devidas condições acaba não sendo assim tão eficiente, e sequer tem impacto no mundo real.

Por fim, a necessidade de uma organização curricular, como a proposta pela BNCC, foi amplamente defendida, destacando que a Educação Física enfrenta sérias lacunas nesse aspecto, com todas as professoras mencionando essa carência durante as entrevistas. Kunz (1996) e Darido (2005) apontam que a desvalorização da educação ao longo dos anos resultou em um currículo desorganizado, frequentemente marcado por aulas livres na Educação Física.

Embora a BNCC possa preencher essa lacuna, não é a única alternativa viável. Pelo contrário, ela se aproveita dessa necessidade existente: "Para quem não sabe aonde ir, qualquer caminho serve (CARROLL, 2002)." Essa célebre frase ilustra bem a situação atual. Nesse sentido, a Professora 6, enfatiza a importância

de as universidades assumirem um papel ativo na pesquisa sobre o currículo, assegurando que ele permaneça dinâmico e alinhado com a realidade das escolas (PROFESSORA 6, 2024).

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel González. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n. 48, p. 15-31, 2016

ÁVILA, Cristiane Bartz de. **Estado Gerencial, BNCC e a Escola: o currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS**. 2020. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BERNARDI, Guilherme Bardemaker; MOLINA NETO, Vicente. IMPLICAÇÕES DA PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 2, n. 19, p. 339-349, 2016.

BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Bufon; FÁVERO, Altair Alberto . Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14/12/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, Canoas/RS, v. 20 n. 50. abr/jun 2020.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HERNANDES NETO, P.; CONSTANTINO, P. R. P. As condições para a Educação Física em escolas técnicas estaduais paulistas: um estudo sobre os recursos e a infraestrutura escolar. **Motrivivência**, v. 31, n. 57, 18 mar. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO. In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes(Orgs). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 40, p. 215-223, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

HOLANDA, G. I. DA S.; LASCH, J. V.; DIAS, R. F. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1–18, 3 mar. 2021.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DO GOLPE DE 2016: DEBATES ATUAIS, EMBATES E RESISTÊNCIAS. In: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 55-60.

<<https://www.pelotas.com.br/storage/gestao-da-cidade/mapas/area-urbana/U01-MODELO%20URBANO.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

Public Information Map. Disponível em:
<<https://www.arcgis.com/apps/PublicInformation/index.html?appid=cabeded4e3694e62902096cced3acbb3>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SANTOS COSTA, M. D. C. TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONDIÇÕES E A JORNADA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, 13 jun. 2018.

STRECK, Danilo Romeu. Desigualdade e Educação: mais uma revolução inacabada?. **Conjectura: Filosofia E Educação**, v. 26, 2021.

TEIXEIRA, Francisco Claudeci Faustino; FERREIRA, Heraldo Simões. A realidade dos professores de educação física no ensino fundamental I e II, em uma escola pública da sede do município de Massapê – CE. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 572–587, 2 maio 2018.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo analisar as mudanças no trabalho docente dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino fundamental da cidade de Pelotas/RS devido à implementação da BNCC. Ao longo da pesquisa, buscou-se investigar os desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no contexto da implementação da BNCC e como esses desafios afetaram seu trabalho. Além disso, analisou-se o impacto da pedagogia das competências imposta pela BNCC na aprendizagem dos alunos e explorou-se a perspectiva dos professores sobre a implementação do documento, bem como suas visões de futuro para a Educação Física nesse novo contexto.

Nosso intuito foi contribuir de maneira significativa para o debate sobre a implementação da BNCC em um nível local destacando as vozes daqueles que estão na ponta desse processo: os professores. São esses profissionais que carregam a responsabilidade de colocar em prática as diretrizes propostas, muitas vezes enfrentando dificuldades que o documento não prevê.

Este estudo visou ampliar a discussão sobre a BNCC, propondo uma reflexão sobre a sua real efetividade nas escolas públicas brasileiras. A partir dos relatos e experiências coletadas, esperamos que este trabalho contribua para que o debate avance, promovendo um diálogo mais profundo entre os diferentes atores do sistema educacional. Dessa forma, almejamos colaborar para o desenvolvimento de políticas e estratégias que possam fortalecer a construção de um currículo mais inclusivo, representativo e adequado às realidades locais dos professores e dos alunos.

Com base no referencial teórico que indicava uma possível desconexão entre o documento da BNCC e a realidade dos professores de Educação Física, realizamos uma pesquisa de campo que confirmou essa suposição. A constatação dessa desconexão foi recorrente na percepção de todas as docentes participantes da pesquisa, aparecendo em diversos momentos das entrevistas, mesmo quando o tema não era abordado diretamente.

Essa repetição de queixas, em diferentes contextos das entrevistas, reforça a percepção de que o currículo proposto pela BNCC, apesar de seus objetivos, não se

alinha completamente com as condições e desafios reais enfrentados pelos docentes em suas práticas cotidianas.

Ficou evidente que os docentes entrevistados sentem a necessidade de maior oferta de formações, tanto para compreenderem melhor a BNCC, quanto para terem um espaço adequado para discutir o currículo de Educação Física de forma aprofundada. Observamos que muitas professoras acolhem a BNCC justamente pela carência de qualquer outra forma de organização curricular previamente oferecida, o que coloca uma carga significativa sobre os docentes. Essa situação se agrava ainda mais no caso de professores recém-formados, que, sem orientação adequada e com pouca experiência docente, enfrentam maiores dificuldades para implementar o documento.

Observamos que o fortalecimento da BNCC se deve, em grande parte, a um fenômeno já conhecido: a desvalorização da educação pública. A BNCC é facilmente elogiada porque, em muitos casos, é a única proposta de orientação curricular disponível para os professores. Essa questão ficou evidente quando as professoras entrevistadas mencionaram que, antes da BNCC, apenas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) estavam em vigor, sendo também elogiados por sua contribuição. Isso revela uma lacuna significativa na oferta de diretrizes curriculares, que a BNCC acaba por preencher, aproveitando-se dessa ausência de outras alternativas.

É desolador constatar que a mesma política neoliberal responsável pelo desmantelamento da educação pública é também a que propõe uma solução que, ao final, lhe é conveniente. Nesse ciclo, os professores se encontram em uma posição vulnerável, presos a um sistema que não lhes oferece um espaço legítimo para participar ativamente da construção curricular. O cenário se agrava ainda mais com relatos de professores que tentaram contribuir com o desenvolvimento da BNCC, mas cujas sugestões foram ignoradas ou simplesmente descartadas. Assim, os docentes são obrigados a implementar um currículo que não reflete suas realidades, sem a oportunidade de dialogar ou influenciar efetivamente a construção de uma proposta mais adequada às suas necessidades e às de suas escolas.

Propomos portanto a criação de um espaço contínuo de debate sobre o currículo, onde os professores, a nível municipal, possam trocar experiências e colaborar na construção de um currículo dinâmico. Esse espaço permitiria revisões

e ajustes periódicos, garantindo que o currículo esteja sempre alinhado às necessidades locais.

Seria fundamental que essas discussões fossem livres de influências externas, especialmente de interesses mercadológicos que visam formar uma mão de obra acrítica. O foco deveria estar nos interesses das comunidades atendidas pelas escolas municipais, majoritariamente formadas por populações de baixa renda. Um currículo voltado para essas comunidades contribuiria significativamente para fortalecer a Educação Física como um campo de conhecimento crítico e pós-crítico, promovendo reflexões mais profundas sobre o papel social da disciplina.

Em vez de seguirmos um currículo pré-moldado, propomos a substituição por uma abordagem plural, que não se baseie em "o currículo da Educação Física", mas sim na ideia de "um possível currículo". Tal noção reflete a flexibilidade necessária para atender às diferentes realidades encontradas nas escolas, adequando-se às condições físicas, materiais e sociais de cada comunidade. Assim, não seria um currículo único para todas as escolas, mas sim um conjunto de possibilidades que poderiam se adequar a determinadas realidades e não em outras.

Um exemplo seria um currículo que se ajusta à infraestrutura de uma escola, discutindo por que alunos de um bairro têm acesso a manifestações da cultura corporal tidas como elitizadas, como o tênis, enquanto em outra localidade isso não é viável. Ou ainda, um currículo que analisa por que, em certas comunidades, práticas saudáveis como descer uma parada antes do ônibus para caminhar mais não são possíveis, pois a violência local impede tal liberdade. Em outras palavras, um currículo radicalmente vinculado às necessidades e desafios da realidade da qual emerge, buscando, assim, transformá-la.

Esse processo, no entanto, não poderia ser conduzido apenas por diretrizes abstratas e genéricas, que muitas vezes são tão vagas que dificultam até a sua leitura e interpretação. As diretrizes precisariam ser construídas e reconstruídas continuamente, dentro de um espaço onde o professor tivesse tempo e autonomia para isso.

Concluimos, portanto, que o principal achado deste estudo é que um currículo não pode, de forma alguma, ter um propósito fechado em si mesmo, nem ser moldado por interesses alheios aos dos docentes e da comunidade escolar local. O currículo deve ser um reflexo das necessidades e da realidade das pessoas

a quem serve, estando intimamente conectado aos interesses dessa população. Nesse sentido, constatamos que a BNCC não atende às expectativas e demandas dos professores. Ela apenas ocupa um vazio que, em um cenário ideal, deveria ser preenchido pela produção colaborativa e contínua de professores para professores, livre da interferência de interesses externos, como os de instituições neoliberais, bilionários e grandes corporações.

Referências da Dissertação

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A FORMAÇÃO DAS NOVAS GERAÇÕES COMO CAMPO PARA OS NEGÓCIOS? *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 49-53.

AGUIAR, Márcia A. da S. Relato da Resistência à Instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação Mediante Pedido de Vista e Declarações de Votos. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 9-22.

ALVES, Nilda. PNE, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: RELAÇÕES POSSÍVEIS? *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 44-49.

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. O currículo como materialização do Estado gerencial: a BNCC em questão. **movimento-revista de educação**, Niterói, n. 10, p. 43-62, 2019.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ed. Petrópolis-RJ. Editora Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n. 48, p. 15-31, 2016

ÁVILA, Cristiane Bartz de. **Estado Gerencial, BNCC e a Escola**: o currículo com foco na Educação Escolar Quilombola em uma escola de ensino fundamental em Pelotas/RS. 2020. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal

de Pelotas. Pelotas, 2020.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf. Implementação da BNCC da educação física nas escolas municipais de ensino fundamental em Rio Grande/RS. **Pensar a Prática**, Rio grande, v. 25, 2022.

BALL, Stephen; OLMEDO, Antonio. A nova filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, p. 33-47, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BASE Nacional Comum Curricular. [S. l. s. n.]. 2016. 1 vídeo (32 seg). Publicado pelo canal Ministério da Educação.

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4>>

Acesso em: 12/12/2022.

BERNARDI, Guilherme Bardemaker; MOLINA NETO, Vicente. IMPLICAÇÕES DA PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Pensar A Prática**, Goiânia, v. 2, n. 19, p. 339-349, 2016.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; ORTIZ Marcela dos Santos. BNCC – Caminhos e (Im)possibilidades para gênero: porque a educação escanteou as mulheres e seus corpos?. *Educação em Revista*, Marília, v.21, p. 73-88, 2020.

BORGES, Kamylla Pereira. Eu vejo o futuro repetir o passado. **Revista Pedagógica Chapecó**, Chapecó, v. 22, p. 1-24, 2020.

BRASIL. CNE/CP n.º 2/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). MEC: Brasília, DF, 2019. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso: 20/04/2018

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14/12/2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer sobre a versão 3 da BNCC para a Educação Física**. Relator: Alexandre Jackson Chan Vianna, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BUKOWSKI, Chaiane; CENTENARO, Junior Bufon; FÁVERO, Altair Alberto . Uma revolução controlada? A BNCC como política de centralização. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.19, n. 4, p. 1676-1701, out./dez. 2021. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC-SP
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, Canoas/RS, v. 20 n. 50. abr/jun 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

DARIDO, S. C. Educação física na escola : questões e reflexões. Araras: Topazio, 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E OS IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 38-42.

Escolas - Portal das Escolas Municipais. Disponível em: <<https://site.pelotas.com.br/educacao/portal/escolas/>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

FINLÂNDIA atualiza currículo nacional para dar mais autonomia aos professores. **Veja**, São Paulo, 30 de mar. de 2016.

Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/finlandia-atualiza-curriculo-nacional-para-dar-mais-autonomia-aos-professores/>>

Acesso em: 11/12/2022

FRANGELLA, R. O QUE SE DISPUTA NA/COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR?. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–7, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57084. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/57084>. Acesso em: 12 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Ronaldo Adriano de; SILVA, Silmara Dela. “Se a base da educação é a mesma, as oportunidades também serão”? A propaganda sobre educação no governo Temer. **Revista Investigações - Linguística e Teoria Literária**. Pernambuco: v. 31, n. 2. 2018.

EDUCAÇÃO financeira é tema sugerido para nova base nacional curricular. **G1**, São Paulo, 22 de fev. de 2016.

Disponível

em:

<<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/educacao-financeira-e-tema-sugerido-para-nova-base-nacional-curricular.html>>

Acesso em: 11/12/2022

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.

GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. Formação de professores em Educação Física pós-BNCC. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 2, p. 858-873, 2021.

HELENE, Otaviano; MARIANO, Leandro. EDUCAÇÃO E DESIGUALDADE NA DISTRIBUIÇÃO DE RENDAS. *Educação & Sociedade*, v. 41, 2020.

HERNANDES NETO, P.; CONSTANTINO, P. R. P. As condições para a Educação Física em escolas técnicas estaduais paulistas: um estudo sobre os recursos e a infraestrutura escolar. **Motrivivência**, v. 31, n. 57, 18 mar. 2019.

HOLANDA, G. I. DA S.; LASCH, J. V.; DIAS, R. F. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1–18, 3 mar. 2021.

HYPOLITO, A. Trabalho Docente. **Presença Pedagógica**, v.18, n.108, p.66-70, 2012.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. APOSTANDO NA PRODUÇÃO CONTEXTUAL DO CURRÍCULO. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes(Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MACEDO, Elizabeth. “A BASE É A BASE”. E O CURRÍCULO O QUE É?. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

MANZINI; E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, 1991. p, 149-158.

MATTOS, Pedro Lincoln CL. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública-RAP**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 4, p. 823-846, 2005.

MENDONÇA, Erasto Fortes,. PNE E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): IMPACTOS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO. Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 34-37.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MIRANDA, Edgar da Silva. **Educação científica e cultura política democrática: um estudo sobre o processo de recontextualização de elementos de formação política na prática do ensino de ciências nas séries iniciais**. 2019. Tese (Doutorado). Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

NEIRA, M.G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n.14, p.195-206, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 40, p. 215-223, 2018.

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

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./ dez. 2016.

NETO, Gabriel Paes; DIAS, Alder de Souza; SANTO, Vanessa Costa do Espírito. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: uma análise das contradições e fragilidades. **Revista Educação e Emancipação**, p. p.139-164, 29 mar. 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. POLÍTICAS CURRICULARES NO CONTEXTO DO GOLPE DE 2016: DEBATES ATUAIS, EMBATES E RESISTÊNCIAS. *In*: AGUIAR, Márcia A. da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 55-60.

OSTERMANN, Fernanda; SANTOS, Flavia Rezende Valle dos. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. **Caderno brasileiro de ensino de física**. Florianópolis. Vol. 38, n. 3 (dez. 2021), p. 1381-1387, 2021.

PELOTAS. **Documento Orientador Municipal, v. 1**. Secretaria Municipal de Educação e Desporto: Pelotas, 2020.

Portal Pelotas. Disponível em: <<https://www.pelotas.com.br/storage/gestao-da-cidade/mapas/area-urbana/U01-MODELO%20URBANO.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

Public Information Map. Disponível em: <<https://www.arcgis.com/apps/PublicInformation/index.html?appid=cabeded4e3694e62902096cced3acbb3>>. Acesso em: 24 jul. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil**, v. 1. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

ROMIG, Igor Darlan Krause, et al. “Conteúdos de Educação Física escolar e a implantação da BNCC”. **Motrivivência**, vol. 34, no 65, setembro de 2022. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e86495>.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: *Educar por Competências: O que há de novo*, Porto Alegre: Artmed: 2011.

SANTOS, Barbara Cristina Aparecida dos; FUZII, Fabio Tomio. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019.

SANTOS COSTA, M. D. C. TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: AS CONDIÇÕES E A JORNADA DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO MUNICÍPIO DE BELÉM DO PARÁ. **Revista Trabalho Necessário**, v. 16, n. 29, 13 jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do

currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STRECK, Danilo Romeu. Desigualdade e Educação: mais uma revolução inacabada?. **Conjectura: Filosofia E Educação**, v. 26, 2021.

TEIXEIRA, Francisco Claudeci Faustino; FERREIRA, Heraldo Simões. A realidade dos professores de educação física no ensino fundamental I e II, em uma escola pública da sede do município de Massapê – CE. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 2, p. 572–587, 2 maio 2018.

TOKARNIA, Mariana. Base Curricular deve reduzir desigualdades na educação, diz especialista. **Agência Lupa**, Brasília, 15 de mar. de 2016. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/base-curricular-deve-buscar-reducao-de-desigualdades-na-educacao-diz-especialista>> Acesso em: 15/12/2022

TOKARNIA, Mariana. MEC intensifica anúncios com proximidade da votação do impeachment no Senado. **Agência Brasil**, Brasília, 07 de maio de 2016.

Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/mec-intensifica-anuncios-com-proximidade-da-votacao-do-impeachment-no>>

Acesso em: 11/12/2022

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987