



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS DE GOIABEIRAS – ES

CAMILLA MARIA MELLO TOLEDO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
INTERPRETAÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA**

VITÓRIA - ES
2020





CAMILLA MARIA MELLO TOLEDO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
INTERPRETAÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientadora: Ana Carolina Capellini Rigoni

VITÓRIA - ES
2020



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

T649e Toledo, Camilla Maria Mello.
A educação física na Base Nacional Comum Curricular :
interpretações de um grupo de professores da escola pública /
Camilla Maria Mello Toledo. – 2020.
129 f. : il.

Orientador: Ana Carolina Capellini Rigoni.

Acompanha Produto Técnico: Blog. Modo de acesso:

<<https://professoracamilla.wixsite.com/efbncc>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. Currículos -
Planejamento. 3. Base Nacional Comum Curricular. I. Rigoni, Ana
Carolina Capellini. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação Física e Desportos. III. Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

CAMILLA MARIA MELLO TOLEDO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
INTERPRETAÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Data de defesa: 30/07/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Capellini Rigoni

Universidade Federal do Espírito Santo

Membra Titular: Prof.^a Dr.^a Erineusa Maria da Silva

Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Prof. Dr. Valter Bracht

Universidade Federal do Espírito Santo

Membra Titular: Prof.^a Dr.^a Andrea Moreno

Universidade Federal de Minas Gerais

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
UFES – Campus de Goiabeiras, Vitória – ES



Aos meus estudantes, que me inspiram e insistentemente me fazem sonhar e lutar por uma educação mais humana e, principalmente, por me ensinarem que ainda há esperança na construção de uma sociedade, na qual os valores coletivos estejam acima dos valores individuais.

A Pedro Mello Toledo e Henrique Mello Toledo, meus filhos, donos do puro e sincero amor que há em mim. Perdoem-me pelas ausências. Que as lágrimas da distância sejam preenchidas pela alegria de cada reencontro.

A Anderson Toledo, companheiro de uma vida inteira. Aquele que toma os meus sonhos como seus, que cuida, que ama e se dedica à família que construímos.



AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é fruto de esforços coletivos, afinal cada pessoa que passa por nós leva um pouco do que somos e deixa um pouco delas mesmas.

Desde o sonho do mestrado à defesa desta pesquisa, muitas pessoas deixaram muito delas em mim e colaboraram no processo que me faz afirmar: não sou a mesma de antes.

Em um momento de fases extremas que marcou a minha volta à universidade, vivi a alegria da realização de um sonho implantado em mim ainda menina, enquanto estudava Educação Física na UFV, pela professora Andréa Moreno, mas, também, pela luta provocada na união do ser mãe, professora, pesquisadora, filha, esposa, enfim, mulher.

Porém, no fim dessa caminhada, a maior certeza é que levo “flores” colhidas e plantadas durante todo o percurso. A mais preciosa delas foi entregue a mim por Ana Carolina Capellini Rigoni que, com generosidade, inteligência e equilíbrio, me colocou debaixo de seus braços, pegou em minhas mãos e caminhou lado a lado comigo. Muito mais que orientadora, você foi minha inspiração e meu porto seguro. A minha gratidão por tudo o que vivemos, excede palavras.

Das flores colhidas, destaco aquelas que me foram entregues pelas professoras Ana Paula Laiber e Gabriela Biancardi. Agradeço por me receberem como colega de profissão, com todo o respeito, mostrando-me de forma tão bonita e humana a Educação Física que nossos estudantes merecem receber. Também por me ensinar sobre empatia e amor à educação e ao próximo.

Destaco aquelas rosas entregues pelos amigos da primeira turma do Mestrado Profissional do polo Ufes, que me ensinaram, ouviram e colaboraram para as minhas reconstruções profissionais e pessoais.

Aos meus mestres professores do Proef/Ufes, que me provocaram o crescimento intelectual e humano, muito obrigada. Agradeço em especial ao professor Nelson Figueiredo, coordenador do Proef-Ufes, pelos esforços sem medidas para a iniciação e conclusão deste mestrado. Ao professor, o meu respeito e gratidão.





À professora Dr.^a Andrea Moreno, por ter plantado em meu coração a primeira e mais importante semente da carreira, a do “Ser” professora que sonha, luta e busca a transformação a partir de suas próprias reconstruções, afinal, “os sonhos não envelhecem”. Agradeço também pelas contribuições no momento da defesa dessa pesquisa.

À professora Dr.^a Erineusa da Silva e ao professor Dr. Valter Bracht, inspirações acadêmicas e referências de lutas históricas envolvendo a Educação Física e a sociedade. Quanta honra tê-los por perto. Agradeço pela leitura dedicada e atenta à pesquisa e pelas contribuições na qualificação e defesa.

Aos idealizadores deste Mestrado Profissional, na figura da professora Suraya Darido, e à Coordenação Geral do Proef pelo apoio, esforços e lutas que resultaram na realização deste grande marco da Educação Física.

À Universidade Federal do Espírito Santo, principalmente ao Departamento de Educação Física e Desporto.

Aos meus familiares e amigos que acompanharam com carinho todo esse processo e entenderem as minhas ausências.

À minha mãe, Zebina Mello, pelas preces e lutas de vida a meu favor.

Ao meu pai, Wilson Mello, que me ensinou a ser gente, a lutar pela democracia e, sobretudo, a conquistar os meus sonhos.



“Porque se chamavam homens, também se chamavam sonhos e sonhos não envelhecem.”

(NASCIMENTO, M., 1972)

TOLEDO, Camilla Maria Mello. Título: **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INTERPRETAÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA.** 2020. 130 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

RESUMO

Em 2015, um grupo de professores e pesquisadores foi indicado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) para trabalhar na criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo era a construção de um documento que pudesse ser tomado como eixo norteador para a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares, estabelecendo diretrizes comuns a todos os estudantes da educação básica brasileira. Ainda que a decisão não tenha sido unânime, em dezembro de 2017, a terceira e última versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com o intuito de apresentar o documento e implementá-lo por meio da elaboração de novos currículos, os Estados e municípios deram início às Formações de seus professores. Na Rede Municipal de Anchieta - ES, no início de 2018, os professores de Educação Física (EF) foram convocados pela Secretaria Municipal de Educação de Anchieta (Seme), para início do processo de formação continuada com o objetivo de estudar a BNCC. Esse processo de formação e implementação da BNCC produziu formas bastante variadas de interpretação e “tradução” desse documento por parte dos professores da Rede. Como docente da Escola Municipal Amarilis Fernandes Garcia, surgiu o interesse em analisar como a BNCC/EF tem sido recebida e interpretada pelas colegas de área e de escola. Como se trata de um Mestrado Profissional, mais do que escrever uma dissertação, o que importa são os “efeitos” desse processo na prática docente. Propus a essas professoras, que ao meu lado compõem a equipe de EF dessa escola, a realização de encontros para estudo e discussão da BNCC. O objetivo principal da pesquisa foi compreender o modo como nós, professoras de EF da Escola Municipal Amarilis Fernandes Garcia, entendíamos a BNCC no momento de sua implementação, via Secretaria Municipal e, fundamentalmente, analisar como essas interpretações (traduções) do documento se modificaram ao longo de nosso processo de estudos conjuntos. É nossa responsabilidade, como ser humano e como professoras, adequar os nossos currículos de modo que eles sejam capazes de garantir conhecimentos que superem o senso comum e emancipem seus sujeitos para a transformação da realidade.

Palavras-chave: BNCC. Educação Física. Currículo.



TOLEDO, Camilla Maria Mello. Título: **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: INTERPRETAÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA.** 2020. 13026 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ABSTRACT

In 2015, a group of teachers and researchers assigned by the National Council of Education Secretaries (Consed) and by the Union of Municipal Education Directors (Undime) worked on the creation of the Common National Curricular Base (BNCC). The objective was the creation of a document that could be a guiding axis for the elaboration of pedagogical and curricular proposals, establishing guidelines in basic education for all Brazilian students. Although the decision was not unanimous, in December 2001, the National Education Council (CNE) approved the third and last version of the BNCC. In order to present the document and implement it through the development of new courses, the States and Counties started training their teachers. In the beginning of 2018, the Municipal Network of Anchieta - ES summoned by the Municipal Secretary of Education of Anchieta (Seme), began the process of continuing education in order to study the BNCC. This process of formation and implementation of the BNCC had quite different forms of interpretations and “translations” of this document by the teachers of the Network. As a teacher at the Municipal School Amarilis Fernandes Garcia, there was a sudden interest to analyze how colleagues in the area are receiving and interpreting the BNCC. This is a Professional Master's Degree, more than just a dissertation, so what matters are the “effects” of this process in teaching practice. The teachers, as well as the researcher, would constitute the PE team of that school, holding meetings for study and discussion of the BNCC. The main objective of the research was to understand how we, teachers of PE at the Amarilis Fernandes Garcia Municipal School, understood BNCC at the time of its implementation, through the Municipal Secretary. In addition, to analyze fundamentally how these interpretations (translations) of the document changed throughout our shared study process. It is our responsibility, as human beings and as teachers, to adapt our curriculum, so that they are able to guarantee knowledge that outshines common sense and emancipates its matters to transform reality.

Keywords: BNCC. Physical Education. PE. Curriculum.



SUMÁRIO

1	O PERCURSO: ENTRE VIELAS E INQUIETAÇÕES.....	12
1.1	A configuração do problema de pesquisa.....	16
1.2	A chegada ao problema de pesquisa e ao objetivo.....	23
1.3	Aportes metodológicos.....	24
2	A ESCOLA QUE CHAMAMOS DE “NOSSA” E SEUS PROFESSORES.....	31
2.1	As professoras da pesquisa e suas trajetórias.....	32
3	A BNCC EM SUAS DIVERSAS FASES: CONSTRUÇÃO, APRESENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA.....	38
3.1	A apresentação da BNCC as professoras.....	39
3.2	O confronto: a implementação da Base na escola.....	45
4	AS DEMANDAS (IM)PREVISÍVEIS DE UMA PESQUISA.....	52
5	ESTUDOS E REFLEXÕES COLETIVOS.....	58
5.1	Episódio 1: “A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo”, por Luiz Fernando Dourado e Romilson Martins Siqueira (2019).....	58
5.2	Episódio 2: “A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos”, por Mauro Betti (2018).....	69
5.3	Episódio 3: “Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física”, por Marcos Garcia Neira (2018).....	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICES.....	110
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	111
	APÊNDICE B - TEXTO 1: PRINCIPAIS IDEIAS APONTADAS.....	112
	APÊNDICE C - TEXTO 1: QUESTÕES PROVOCADAS.....	114
	APÊNDICE D - TEXTO 2: PRINCIPAIS IDEIAS APONTADAS.....	115
	APÊNDICE E - TEXTO 2: QUESTÕES PROVOCADAS.....	119



ANEXOS.....	120
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	121
ANEXO B - AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A PESQUISA.....	126
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	127

1 O PERCURSO: ENTRE VIELAS E INQUIETAÇÕES

Minhas¹ trajetórias, tanto pessoais como profissionais, são carregadas de histórias e memórias. São elas que vão me constituindo ao longo da vida e que explicam meus interesses, afetos e visões de mundo. São elas que fazem de mim a professora que sou. Por isso inicio esta pesquisa lembrando os acontecimentos e sentidos que atravessaram e compuseram a minha trajetória até aqui. Esse exercício de memória me instigou a revisitar histórias, mas também a repensar e (re)significar práticas docentes ao longo de minha trajetória profissional. Trajetória esta que reescrevo, dia após dia, há cerca de 14 anos. Mais do que descrever fatos da “minha vida”, desafio-me a compreender os sentidos que me constituíram como docente.

O caminho...

Na década de 1990, ainda aluna do ensino médio, lembro-me do quanto esperava pela “melhor aula de todas”. Sim, a Educação Física (EF)! Entre corridas, arremessos, chutes e demais movimentos típicos dessa disciplina, deleitava-me com todas as aulas. Naquela época, na minha percepção, o professor assumia papéis distintos. Se, por vezes, ele assemelhava-se à figura de um pai, por seus gestos cuidadosos; em outros momentos, ele adotava a postura de técnico, que se refletia em suas intensas cobranças por gestos “perfeitamente” executados. A sua voz ecoava na quadra da escola em tom ríspido e impositivo e eu me resguardava, obedecia e cumpria o que estava sendo imposto.

Nesse mesmo momento escolar, mas no contraturno das aulas, tornei-me atleta do time de voleibol que representava a escola. Não percebia diferenças entre as aulas de EF e os treinos, já que não parecia haver nada que os diferenciassem. Isso, no entanto, não era um problema para mim na época, quando eu sequer imaginava os objetivos de uma aula de EF. As únicas diferenças entre os treinos e as aulas eram as modalidades esportivas propostas que, além do voleibol, contemplavam o futsal, o basquetebol e, por vezes, o handebol. Todavia, o trato pedagógico se perpetuava na busca por habilidades motoras e técnicas “adequadas” para cada esporte vivenciado.

¹ No primeiro capítulo desta pesquisa, intitulado de O PERCURSO: ENTRE VIELAS E INQUIETUDES, os verbos utilizados estão na primeira pessoa do singular por se tratar de questões pessoais que colaboraram na construção do meu “EU” profissional e pessoal. Nele relato histórias e memórias que marcaram a minha jornada.

Exposta a correções e constrangimentos em público, por um lado, mas vivenciando as “alegrias” das vitórias entre torneios municipais e estaduais, pude sentir os prazeres e desprazeres de ser “cria” de uma Educação Física tradicional. Minha identificação com a área foi produzida nesse contexto. Aprendi a me conhecer como personagem daquela situação. O esporte passou a ser a principal atividade cotidiana, porém isso me privou de muitos momentos da vida social.

Finalmente, após cerca de sete anos como atleta, as viagens, os longos momentos de treinamentos, os flertes às “escondidas” chegaram ao fim. Para as categorias esportivas (com idades mínimas e máximas estabelecidas em seus regulamentos), éramos, metaforicamente, atletas com “tempo de validade”. Isso significa que, após o “vencimento”, deveríamos ser substituídas por um novo “estoque”.

Hoje, com mais idade e professora de EF, ao analisar o contexto descrito, vejo-me como fruto de uma EF esportivista, preocupada com resultados e amarrada a objetivos políticos e econômicos da época. Escolhi a carreira na área por compor uma seleta nata dos alunos considerados “habilitados”. A escolha pela carreira vinha carregada de ideais vivenciados na educação básica, pautados numa EF excludente, reduzida ao “saber fazer”, tecnicista e unilateral. Nesse contexto, a segregação entre alunos – os ditos aptos e não aptos para as atividades esportivas – era frequente. A compreensão de que ali não havia espaço para a maioria dos estudantes tornava-se clara.

Naquele momento, ainda sem maturidade para compreender essas questões, forjadas num imaginário no qual predominava o “aluno atleta” e o “professor treinador”, iniciei o curso de EF convicta de que era ali que eu “me encontrava”. Após a aprovação na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e Universidade Federal de Viçosa (UFV), escolhi a segunda instituição exatamente por ter interesse na especialização pelo bacharelado na área, afinal, o grande objetivo profissional seria o treinamento esportivo. Entretanto, as inúmeras experiências vivenciadas na época, incluindo morar fora do “ninho” familiar, mas, fundamentalmente, os novos conhecimentos propiciados pelo curso superior em EF ampliaram minha visão e abriram novas possibilidades, antes não cogitadas.

A graduação não ensinou tudo, pois, como afirmam Fensterseifer e Silva (2011), a formação docente é um ato contínuo, não finalizado na conclusão da graduação ou em qualquer outra etapa de seu processo formativo. Mas foi ela que me

iniciou nesse complexo e contínuo processo de formação. Foram as diversas disciplinas e professores que transformaram minha visão sobre a área e me mostraram outros caminhos.

Entre velas e inquietudes...

Durante a disciplina História da Educação Física, ministrada pela professora Andrea Moreno, à qual dedico a minha admiração profissional, fui confrontada a analisar e compreender os caminhos que buscaram legitimar a área em diferentes momentos históricos. Foi quando comecei a perceber a teia de interesses sociopolíticos na qual a educação sempre esteve atrelada. Seus objetivos e ideais sociais, permeados pela Ditadura Militar, depois pelo período de “redemocratização”, com o movimento das “Diretas Já”, e seus norteamientos na educação brasileira em diferentes épocas ficaram evidentes.

Nesse momento, as inquietudes tornam-se inevitáveis. Se o esporte não é apenas o único conteúdo da EF, quais seriam os demais? Se não devo formar atletas, que tipo de cidadão devo formar? Como fazer isso? O que tive na educação básica foi EF ou treinamento? Serei reprodutora das práticas escolares vivenciadas ou autora de minhas práticas docentes? Que tipo de profissional quero ser? Qual a visão social da escola e quais são os interesses que permeiam tal instituição?

A partir de então, as Ciências Sociais e Humanas me direcionaram por caminhos nunca antes percorridos. Mergulhada nessa possibilidade, percebi que o movimento e as práticas corporais vão além das concepções institucionalizadas pelo esporte de rendimento e pela visão biologizada, ou seja, percebi que eles também são frutos da dinâmica cultural. Essa perspectiva, que havia sido sistematizada na década de 1980, finalmente desconstruí a visão de EF que eu tinha. Os rompimentos e as mudanças na perspectiva da formação profissional seguiram na medida em que fui conhecendo as práticas inovadoras, que buscam ir além da reprodução de movimentos e que prezam os sentidos e significados das manifestações da cultura corporal.

Logo após a formatura em Licenciatura e Bacharelado em EF, fui aprovada no concurso para ministrar aulas para o ensino fundamental em uma escola na periferia do município de Guarapari-ES. Lembro-me das dúvidas, medos e descobertas dos primeiros anos na docência. Foi um momento intenso, principalmente por compreender que aquela escola era “o meu lugar” e que a aprendizagem é construída

por trocas de saberes de vida. Algum tempo depois, fui aprovada e assumi o mesmo cargo, porém no município de Anchieta-ES, na Escola Municipal Amarilis Fernandes Garcia.

Dentre os 14 anos nos quais leciono, fui convidada, em 2017, para assumir o cargo de diretora adjunta nessa mesma instituição de ensino e aceitei o convite. Por fim, com o início do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF), em 2018, abandonei o cargo na direção e retornei à sala de aula, fazendo o que mais gosto, contribuir na formação de cidadãos. Ao assumir novamente o papel de professora, as antigas inquietações sobre a prática docente e sobre aquilo que os alunos devem, realmente, aprender nas aulas de EF fizeram-se novamente presentes.

Diante de minha caminhada profissional na EF, construída entre enfrentamentos e reconstruções, percebo como período crítico o início das minhas atividades docentes. A visão de EF dos alunos estava nitidamente restrita à prática do jogo da “queimada” e ao esporte, com ênfase no “futsal”. Após diversos diagnósticos das turmas, analisando quais eram os maiores desafios, percebi que a intervenção era inevitável. As situações de confronto tanto com os alunos, quanto com a gestão da época foram intensas e, por vezes, pareciam-me intermináveis. Percebi que, para mudar aquela tradicional EF, era preciso repensar minha prática docente. Era preciso, também, colocar em prática o discurso elaborado por uma EF preocupada com as questões sociais, com o pensamento crítico e com o Se-movimentar.²

Nessa mesma direção, outra preocupação se tornou latente: as diretrizes curriculares e todos os documentos que chegam até a escola com o intuito de subsidiar as práticas pedagógicas. Ainda que tenham efeitos diversos, são eles que respaldam a organização dos currículos e planejamentos. Atentar para os documentos, portanto, não é uma questão de escolha, uma vez que eles assumem papel central na vida escolar. No que diz respeito a esse tema, fica evidente a atenção que tem sido dada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde o processo inicial de sua elaboração. Tanto por sua importância política quanto por seus desdobramentos nas práticas docentes e cotidianos escolares, a BNCC, ou melhor, a

² Elenor Kunz (1994), baseado na fenomenologia de Merleau-Ponty, apresenta-nos uma concepção que valoriza o sentir ao fundir o ser que se movimenta ao seu movimento, isto é, o Se-movimentar. Além disso, considera as intencionalidades do sujeito e os sentidos/significados atribuídos ao seu movimento, estes que formam a base de compreensão de “Mundo do Movimento”, isto é, o mundo das possibilidades do Se-movimentar, garantindo-lhes uma maior participação na construção da Cultura Corporal de Movimento.

interpretação que as professoras fazem dela, foi o objeto de estudo ao longo desta pesquisa.

1.1 A configuração do problema de pesquisa

Ao pensar a BNCC desde sua origem, na perspectiva de marco legal, a Constituição da República de 1988, o art. 210, diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Em continuidade a essa afirmação, encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, que define:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, art. 26).

Nesse sentido, na Lei nº 13.005/14, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina vinte metas a serem alcançadas pela educação brasileira em um período de dez anos, entre elas, a criação da BNCC. Após reuniões, seminários e eventos, a primeira versão da BNCC foi posta para consulta pública via plataforma *online*, onde escolas e outras entidades tiveram a possibilidade de propor sugestões e comentários sobre o documento. Tais conteúdos propostos foram, a princípio, analisados pelos professores designados responsáveis. Mesmo compreendendo que a função original é nortear o currículo e o trabalho docente, sabemos que, como documento, não compõe um campo de neutralidades, mas, pelo contrário, é composto por intenções sociais e políticas no que diz respeito a um projeto de Educação.

Trabalhando com o conceito de Cultura Corporal de Movimento, a BNCC aponta as práticas corporais como base de conhecimentos da EF. Entendendo o seu contexto histórico, no qual não só predominava a visão dicotômica de corpo e mente como também havia uma primazia do “corpo biológico/anatômico”, o documento coaduna com os Movimentos Críticos Renovadores da Educação Física, dialogando com suas propostas de rupturas voltadas às dimensões social e cultural dos corpos.

Nesse sentido, a BNCC marca, de certa forma, uma “transformação teórica” na qual os pressupostos utilizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) são revistos para atenderem às realidades, objetivos e interesses educacionais em vigor. Nesse enredo, torna-se necessário repensar as novas ferramentas que nortearão currículos educacionais, pautadas no atual cenário político.

No que diz respeito à BNCC, compreendemos que são diversas as questões sobre as quais poderíamos nos debruçar. Uma delas, talvez, diga respeito à própria pertinência de uma Base. Ou seja, professores e pesquisadores podem se perguntar sobre a necessidade da existência de um documento que tenha como princípio organizar (prescrever) um conjunto de conhecimentos comuns a todos os estudantes no país. Certamente temos uma ala de pesquisadores que não acredita na pertinência de uma Base comum a todas as escolas de um país tão diverso em termos culturais.

Para Cury, Reis e Zanarti (2018), por exemplo, a BNCC carrega o sonho iluminista de universalização de direitos relacionados com o acesso às aprendizagens e à qualidade da educação que aconteceria pela distribuição igualitária desses conhecimentos. Sendo assim, ainda diante da desigualdade social como questão estruturante, a educação escolarizada pretende promover a equidade de conhecimentos entendidos como essenciais aos estudantes para o exercício da cidadania e maior igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. Para os mesmos autores, a definição do que é comum torna-se complexa diante de uma sociedade que se enxerga cada vez mais plural. Dessa forma, eles alertam que o que é considerado básico e comum não se estabelece de forma neutra. Ao contrário, esse processo de elaboração é carregado de intenções políticas, econômicas e sociais. Os autores entendem que é princípio básico para pensar a educação escolarizada o respeito ao ser humano, a liberdade e a pluralidade de ideias.

O argumento contrário, no entanto, parte do princípio de que é necessário estabelecer um conjunto mínimo de aprendizagens aos estudantes para balizar a qualidade da educação no país. Para os que defendem essa ideia, não se trata de desrespeitar a pluralidade de culturas e conhecimentos, mas de garantir o acesso a determinados conhecimentos entendidos como essenciais, portanto a que todos teriam direito.

Outra questão que poderia ser levantada em relação à BNCC diz respeito ao modo como ela foi constituída, haja vista que, desde sua idealização até a sua homologação final, se passaram cerca de 30 anos. Durante todo esse tempo paira a

intenção governamental de prescrever um documento educacional visando ao que é comum, nacional e essencial. Diferentes governos postularam diretrizes comuns sobre os conteúdos e suas formas de organização que norteiam a educação brasileira em aspecto macro.

Além disso, considerando apenas a “reta final” da elaboração e implementação da BNCC, tivemos um intervalo compreendido entre o ano de 2015, em que a primeira versão desse documento é levada à consulta pública, passando pela sua segunda versão apresentada em 2016 e a data de sua homologação em 2017. Diante de documentos preliminares que compuseram a sua primeira e segunda versão, alguns aspectos influenciadores relacionados com os interesses políticos e socioeconômicos foram modificados.

Como já citado, o início desse processo foi previsto na Constituição de 1988, mas somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ocorre a sinalização, em seu art. 26, da formulação de uma Base comum para a educação que atenda às regionalidades, como parte diversificada. Nesse contexto, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, com diretrizes para discussão e construção dos currículos escolares. Entretanto, considerando o “vencimento” desse documento, inicia-se o processo de criação de novas diretrizes, atuais, inovadoras e democráticas.

É preciso frisar que sempre houve uma polêmica sobre a necessidade de existência de uma Base, já que muitos professores e pesquisadores consideravam a elaboração de um documento como este algo perigoso. O principal motivo estaria relacionado a possibilidade desse documento retirar ou limitar o protagonismo e a autoria dos professores. Nós, no entanto, partimos do princípio que qualquer documento é apenas norteador do trabalho do professor que sempre poderá utilizar de sua autonomia para interpretar, criar e planejar. Mais do que isso, partimos do pressuposto de que, independente de sua legalidade e obrigatoriedade, nenhuma diretriz curricular é capaz, por si só, de assegurar práticas pedagógicas.

Ainda no que diz respeito a sua concepção, é importante ressaltar que existiu um “antes do antes” da primeira versão da BNCC, que é considerada uma versão preliminar até mesmo daquilo que hoje consideramos ser a primeira versão da BNCC. Essa versão preliminar possui características distintas das posteriores, demonstrando que o Estado não é um bloco monolítico e sim heterogêneo e composto por fissuras e contradições internas. De todo modo, foi no ano de 2015 que um grupo de

professores da educação básica e pesquisadores vinculados a 35 universidades foi indicado, pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), para trabalhar naquelas que foram consideradas a primeira e segunda versão da BNCC. Especificamente, a área da EF foi constituída por seis professores da educação básica e seis professores universitários. O objetivo seria a construção de um documento que pudesse ser tomado como eixo norteador para a elaboração de propostas pedagógicas e curriculares, estabelecendo diretrizes comuns a todos os estudantes da educação básica brasileira. Percebemos então um desafio, na medida em que se trata de um país com grande diversidade cultural e regionalidade.

Freitas (2018) percebe, como ponto crucial para o país, como também para a continuidade na construção da BNCC, o momento de inflexão política brasileira que culminou com o golpe jurídico-parlamentar no ano de 2016. É no bojo da configuração de um novo Estado que surge a BNCC. Para o mesmo autor, esse novo Estado está relacionado com o neoliberalismo que interpreta a educação a partir de sociedade baseada em um livre mercado, no qual sua lógica interna causa o avanço social apurando a incapacidade por meio da concorrência, em que “[...] os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social” (FREITAS, 2018, p. 31).

Ainda no que diz respeito à condução da Base, torna-se importante destacar o papel deste Estado como política educacional em nível nacional, uma vez que ele atua diretamente como agente do processo produtivo. A exemplo, Dourado e Siqueira (2019) escrevem sobre a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que, em meio ao golpe parlamentar, passou a sofrer inúmeros retrocessos nas políticas educacionais envolvendo avaliações, currículos e formação de professores. Os autores observam que, naquele momento, instaurou-se uma contrarreforma conservadora que, no campo da educação, favoreceu a regulação da expansão privada.

Em meio a esse campo de tensão, estabelecem-se os debates sobre a BNCC. As discussões envolvendo a construção de uma Base iniciaram-se em 2012. Nesse mesmo ano, foi criada a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que propõe um período de movimentação nas discussões sobre currículos e sobre a própria BNCC (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). No dia 20 de dezembro de 2017, a terceira e última versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) proposta

após a sua disponibilidade à sociedade civil para apreciação, críticas e sugestões. Discordando da forma como esse processo foi realizado, Neira (2018) percebe que a BNCC foi aprovada sem alterações significativas e homologada pelo Ministério da Educação em vigência.

É importante ressaltar que a terceira versão desse documento não foi aprovada de forma unânime pelo CNE. Segundo Dourado e Siqueira (2019, p. 36), a respeito da forma coercitiva e aligeirada percebida durante todo o processo, registrada por membros do Conselho: “[...] o CNE abdicado de seu papel de órgão de Estado, subentendendo-se que, tendo renunciado por vontade própria à autonomia que lhe dá a legislação, assumiu função de órgão de governo, apequenando-se, portanto”.

Enfim, esses são três exemplos de questões que poderíamos trazer em relação à BNCC, mas não pretendemos nos dedicar a elas nesta pesquisa, uma vez que, mesmo diante da falta de unanimidade, o documento foi aprovado e homologado. Diante dessa constatação e do fato de que a BNCC é algo “dado”, resta-nos refletir sobre seus desdobramentos práticos e sobre as questões que hoje afetam diretamente os professores, os estudantes e as escolas brasileiras. Em nosso caso, propomo-nos discutir, especificamente, os conteúdos da BNCC e os modos como as docentes têm recebido, interpretado e trabalhado com eles desde sua implementação.

Para a efetivação da Base, interessa ao governo o regime de colaboração entre instituições responsáveis pela educação brasileira, uma vez que, a partir da homologação dessas diretrizes, currículos devem ser construídos. Para além disso, diante da complexidade de tal implementação, faz-se necessária a participação dos sistemas que tratam da educação em nível de União, Distrito Federal, Estados e Municípios e a soma de seus esforços. A nova Base propõe, como “[...] primeira tarefa de responsabilidade direta da União, a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2017, p. 23). Assim, iniciam-se as primeiras relações entre os docentes e o documento homologado. Dito de outra forma, é desse processo e modo de implementação que parte a relação estabelecida entre as professoras e os conteúdos da BNCC.

Particularmente, não somos contra a existência de uma referência comum curricular de modo a possibilitar aprendizagens consideradas essenciais aos estudantes brasileiros no processo de escolarização. No tocante a essa questão, percebemos possíveis contribuições propostas pela BNCC, uma vez que ela tenciona a organização de conteúdos entendidos como essenciais ao educando,

independentemente da escola e da região que ele frequenta. Para tanto, é notório que documentos homologados que direcionam e legitimam essas práticas são de extrema importância para o embasamento, criticidade e legitimação da EF e de nossas práticas docentes.

Partimos do pressuposto, no entanto, de que, mesmo sendo extremamente importantes, esses documentos não são capazes de assegurar, por si sós, práticas docentes críticas e inovadoras, pois eles não se sobrepõem à autonomia do professor. Este, sim, é o autor de suas práticas. Aquele que interpreta, reconstrói, realiza conteúdos e conhecimentos previstos em currículos educacionais. Nesse sentido, entendemos que há uma lacuna, uma brecha, entre as propostas educacionais direcionadas pela BNCC e a sua interpretação e efetivação nas práticas docentes.

Diante disso, interessa-nos analisar como as diretrizes, propostas pela BNCC, têm sido recebidas e interpretadas por nós professoras e colegas/docentes de EF da Escola Amarilis Fernandes Garcia. Questionamo-nos sobre quais seriam as limitações e possibilidades do documento, do ponto de vista da percepção dos docentes e de sua operacionalização.

Nossas experiências, ao longo dos anos, indicam-nos uma hipótese: a implementação oficial da BNCC não garante sua efetivação. Ou seja, partimos do pressuposto de que o professor pode se esforçar para usar o documento como base de suas intervenções, mas pode, também, consciente ou inconscientemente, ignorá-lo. No fundo, o que nos parece mais “determinante”, na docência, no planejamento e na execução das aulas, é o conjunto de “saberes docentes” incorporados pelo professor ao longo de sua trajetória de formação. Nesse sentido, concordamos com Tardif e Raymond (2000, p. 213), ao afirmarem que, “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada do seu saber-ensinar”. É evidente que os saberes e ações docentes não se limitam aos conhecimentos especializados e nem aos documentos norteadores.

São diversas as formas de pensar e lidar com a prática docente. Um professor em desinvestimento pedagógico, por exemplo, pode continuar dando suas aulas do mesmo modo, independente da BNCC. Em contrapartida, um professor com uma postura mais crítica e reflexiva, vai continuar planejando suas aulas com base em conteúdos e reflexões que podem, por vezes, estar ocultos na BNCC. Portanto, parece evidente que aquilo que lhe constitui como professor e como ser humano (estamos falando de todo um processo de formação que vai além da educação formal) é mais

significativo em suas escolhas docentes do que os próprios documentos norteadores, o que não significa que acreditamos que os documentos devam ser ignorados. Assim, mais do que fazer suposições sobre o que deveria ou não acontecer, o propósito é interpretar o que, de fato, tem acontecido nesse processo.

Taborda de Oliveira (2001) pesquisou as experiências dos professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba no momento de Ditadura Militar, ocorridas entre os anos de 1968 a 1984, e chegou a interpretações semelhantes. Uma das grandes contribuições desse estudo está relacionada as evidências sobre os decretos e leis que recaíam sobre os professores nesse período. Entretanto, o que a pesquisa nos mostra é que esses docentes interpretavam e reconstruíam essas diretrizes a partir de suas experiências, saberes e intenções educacionais. Como argumento para isso, conferiam a falta de sentido e significado dessas imposições diante de suas práticas pedagógicas. Dessa forma, exerciam suas autonomias através de atos de aceitação e resistência a tais diretrizes.

Ainda que estejamos analisando outro período histórico, podemos apontar algumas semelhanças entre o período estudado por Taborda (Ditadura Militar) e hoje (democracia). Mesmo que estejamos falando de épocas bastante distintas é sempre possível perceber as intenções políticas que emanam de decretos, diretrizes e bases. Sendo assim, independente dos contextos vividos, as diversas diretrizes devem ser percebidas como balizas para a prática docente, mas, sempre tendo em vista o quão significativos são os conhecimentos especializados dos professores, suas intenções, histórias de vida, experiências e visões sobre a educação.

Todo esse complexo processo de formação permite-nos interpretar e incorporar a BNCC de forma específica e singular. Assim, acreditamos que as aulas podem acabar sendo reflexo mais de nossas visões de mundo e de área do que do próprio documento norteador, já que somos todos diferentes e, por isso, construímos modos diversos de ler e interpretar a BNCC.

Isso, entretanto, não é um problema em si, já que a própria Base pressupõe uma relação de autonomia das professoras em relação ao documento. A chave para mediar um uso que leve em conta as principais diretrizes do documento e ao mesmo tempo a autonomia das docentes parece estar no modo como a Base é apresentada e introduzida as professoras. Nesse sentido, tão importante como discutir a pertinência da existência de uma Base ou analisar sua forma de construção, como apontamos no início do texto, é necessário analisar os modos de introduzi-la e

implementá-la nas escolas, bem como suas interpretações e seus usos por parte das professoras. A BNCC é um fato e, mesmo sabendo de todos os entraves e problemas que permearam sua construção, ela foi institucionalizada. A nós, professoras e pesquisadoras, cabe agora analisar os limites e desafios enfrentados em seu processo de implementação nas escolas.

1.2 A chegada ao problema de pesquisa e ao objetivo

As diversas reflexões, que posteriormente se delineariam no problema de pesquisa aqui apresentado, tiveram início com o processo de formação continuada ao qual todos nós, professores da Rede Municipal de Anchieta, fomos submetidos, com vistas à implementação da BNCC. Essa formação se deu de duas maneiras e em dois momentos distintos. A primeira ocorreu logo no início do ano de 2018, quando, nos dias 1º e 2 de fevereiro, fomos convidadas pela Secretaria Municipal de Educação de Anchieta (Seme) a iniciar o processo de formação continuada com o objetivo de estudar a BNCC e, de acordo com seus norteamentos, compreender a prescrição dos currículos em suas diferentes áreas disciplinares.

Nessa etapa os encontros aconteceram em uma das sextas-feiras de cada mês, entre fevereiro e novembro de 2018, em nossos períodos de planejamento. Os encontros foram conduzidos por professores escolhidos pela Secretaria Municipal de Educação do próprio município. Nela a BNCC foi apresentada e discutida nos dois primeiros encontros, um em fevereiro e um em março. Para nossa surpresa, de forma aligeirada, já no terceiro encontro no mês de abril de 2018, nós, professores, tivemos que construir o “novo” currículo da EF que se encontra em vigor.

Em 2019, no segundo momento, o modelo das formações continuadas em serviço, no município de Anchieta-ES, foi modificado. Passamos a ter encontros que a princípio eram realizados no contraturno das aulas, mas que, logo depois, foram remanejados para o horário de planejamento de aulas. Nesses encontros, que aconteceram uma vez por mês ao longo do ano, realizamos estudos mediados pelas pedagogas de cada instituição de ensino. O material e metodologias utilizados foram oferecidos e padronizados pela Secretaria de Educação do Espírito Santo (Sedu), atendendo às escolas públicas, municipais e estaduais do Estado.

Compreendemos, portanto, que o caráter dessa formação mudou de 2018 para o ano seguinte, mas o fato é que a exigência de termos que construir nosso currículo,

depois de apenas dois encontros, pareceu-nos bastante precipitada. A sensação que tivemos foi que os dois encontros não foram suficientes para estudarmos o documento como deveríamos e, menos ainda, para construirmos um currículo com base nele. Tal fato nos inquietou e, naquele momento, surgiam algumas questões como: é possível, em tão pouco tempo, refletir criticamente sobre um documento que vai nortear os nossos currículos e dele se apropriar? No particular contexto político em que foi construído, quais sequelas são por ele carregadas? Em qual visão de mundo, de escola e de ser social ele se imbrica? Ainda que o objetivo desta pesquisa não tenha sido responder a essas questões, elas subsidiaram nossas reflexões ao longo do processo.

Diante de diferentes opiniões, percebemos que as demais colegas professoras de EF também pareciam insatisfeitas com a forma aligeirada como todo o processo de construção de uma nova proposta curricular estava sendo (im)posto. Nossa impressão era que estávamos construindo um currículo sem conhecer direito as diretrizes que deveriam conduzi-lo. Naquele momento nos questionávamos sobre o que, de fato, mudava nessa nova Base. Perguntávamos se havia diferenças efetivas em termos de saberes e conteúdos ou se as coisas não estavam apenas mudando de nome. Ou seja, não estávamos chamando as “mesmas coisas” de “outras coisas”? Dúvidas sobre os limites desse novo documento em nossas práticas docentes pairavam sobre nós, professores, naquele momento. De todo modo, era perceptível que esse incipiente processo de formação e implementação da BNCC produziu formas bastante variadas de interpretação e “tradução” do documento por parte das professoras.

Como docentes da Escola Municipal Amarilis Fernandes Garcia, tínhamos consciência de que, ainda que compartilhássemos do mesmo ambiente de trabalho, possivelmente cada uma de nós, professoras de EF dessa instituição, estaríamos interpretando a Base de maneira diferenciada. Isso nos indicava que poderíamos não estar em “sintonia” em relação à BNCC e que seria importante conhecer o modo como compreendíamos o documento. Como este é um Mestrado Profissional e, mais do que escrever uma dissertação, o que importa são os “efeitos” desse processo em nossa prática docente, percebemos que seria interessante estudarmos juntas o documento. Na busca de compreendê-lo de forma minuciosa e coletiva, propusemos às nossas colegas a realização de encontros para estudarmos e discutirmos a BNCC.

Diante do aceite das colegas de escola, organizamos um cronograma para que pudéssemos dar início aos nossos encontros. No fim dessa etapa, talvez pudéssemos melhor compreender o modo como entendíamos a Base no início do processo de implementação e o que mudou em nossas interpretações ao longo desta trajetória. Portanto, o objetivo principal da pesquisa foi: entender o modo como nós, professoras de EF da Escola Municipal Amarilis Fernandes Garcia, compreendíamos a BNCC no momento de sua implementação, via Secretaria Municipal de Educação, e, fundamentalmente, analisar se e como essas interpretações (traduções) do documento se modificaram ao longo de nosso processo de estudos conjuntos.

Algumas questões conduziram nossas reflexões e análises: o que as professoras investigadas acharam do processo de implementação da BNCC pelas Secretarias Municipal de Educação? Como elas entendiam a BNCC naquele momento? O que elas achavam dos conteúdos e nomenclaturas? Os materiais utilizados para nossos encontros de estudo elucidaram algumas questões? Modificaram o modo como as professoras se expressavam e narravam suas opiniões sobre o documento? Por fim, quais foram as compreensões elaboradas em conjunto?

1.3 Aportes metodológicos

A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou como estratégias metodológicas os encontros de estudo com as professoras pesquisadas bem como a realização de entrevistas semiestruturadas. Para as análises, inspiramo-nos nos modelos de narrativas docentes. Como explica Suárez (2006), as narrativas de experiências pedagógicas dos professores constituem um enorme potencial, uma vez que são formadas pelas histórias pedagógicas, que nos ensinam a interpretar o mundo da escola do ponto de vista de seus protagonistas.

Desde o início, tínhamos consciência de que o andamento da pesquisa de campo não podia estar condicionado a metodologias engessadas e condições predeterminadas, pois a vida cotidiana é dinâmica e permeada de mudanças. A escola, nesse sentido, é um lugar de imprevisibilidade. Isso ficou muito evidente ao longo do processo, uma vez que tivemos que alterar os planos em algumas ocasiões para nos adaptar à dinâmica escolar e aos horários e necessidades das professoras de EF. Sabíamos que nossa pesquisa não deveria atrapalhar o trabalho e a vida

pessoal das colegas e, por isso, buscamos respeitar seus horários e turnos de trabalho.

No que diz respeito à trajetória metodológica, no início de 2019, marcamos uma conversa com a equipe de EF da escola e com a atual gestora da instituição naquele momento. A equipe é formada por mim e outras duas professoras de EF que serão chamadas, aqui, por nomes fictícios: Bianca e Isabela. Nessa ocasião, apresentamos o objetivo da pesquisa, a metodologia a ser utilizada, bem como os procedimentos éticos necessários. Mostramos, inclusive, a aprovação do Comitê de Ética, pela Plataforma Brasil.³ Expusemos também a Autorização da escola para a realização da pesquisa⁴ e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido,⁵ que foram por elas assinado. Dessa forma, asseguramos o sigilo das identidades dos sujeitos bem como de todas as informações coletadas ao longo da pesquisa. Ao final, estabelecemos juntas o cronograma de organização dos encontros propostos.

A princípio, a intenção era realizar um grupo de estudos composto por mim⁶ e pelas duas colegas, mas, ao longo do processo, percebemos a inviabilidade disso, diante da rotina das professoras. O único momento que tínhamos para nossos encontros era no horário de planejamento das docentes, mas estes eram realizados em turnos diferentes. Diante dessa impossibilidade de reuni-las em um mesmo momento e lugar, tivemos que adequar nosso percurso metodológico. Por fim, a única solução foi nos encontrarmos separadamente com cada uma delas.

As etapas da pesquisa foram divididas em duas fases: a primeira foi a das entrevistas semiestruturadas e a segunda foi a fase de estudos e discussões sobre a BNCC. É importante ressaltar que todos os encontros foram gravados em áudios e logo após transcritos na íntegra. Todos eles foram disponibilizados às docentes em pesquisa.

Nos primeiros encontros, realizados entre os meses de maio e junho de 2019, entrevistamos as professoras com base no questionário proposto.⁷ Algumas questões iniciais foram importantes para o andamento da pesquisa, já que serviram como base para as escolhas do material que utilizamos na fase seguinte. Foram elas: como as

³ Ver Anexo A - Parecer Consubstanciado CEP pelo registro CAAE 13135519.0.0000.5542.

⁴ Ver Anexo B.

⁵ Ver Anexo C.

⁶ Como faço parte da equipe docente de EF da Escola Amarilis Fernandes Garcia, juntamente com as professoras Isabela e Bianca, incluo-me ao grupo de estudos proposto nesta pesquisa como professora e pesquisadora.

⁷ Ver Apêndice A.

professoras tiveram o primeiro contato com a Base? Quais são as interpretações sobre ela? A BNCC, de fato, abre possibilidades para a percepção, trabalho e planejamento da EF? Se sim, como? É possível que nós, professoras de uma mesma escola, estejamos conectadas em relação às suas compreensões sobre a EF e a BNCC? Tal “conexão” faz diferença na qualidade de formação dos alunos? Como?

Nesta fase de entrevistas com as docentes, foi nosso interesse ouvi-las em um exercício de escuta sem interferências, atenta aos seus olhares e interpretações. A intenção aqui foi pensar sobre a construção de suas histórias envolvendo a formação da docência, as suas participações nas formulações de currículos e, por consequência, as suas interpretações sobre a BNCC. Ao escutar a trajetória das professoras, percebemos exercendo dois “papéis” complementares nesta pesquisa: de pesquisadora e de participante do grupo. Entendemos que tomaríamos como base constantes processos de “reflexão – ação – reflexão” vivenciados em nossos contextos diários de professoras. Sendo assim, inspirada em aspectos que configuram um tipo de pesquisa-ação, pautamo-nos em pressupostos que envolvem uma pesquisa de transformação e participação, considerando processos formativos como decorrência de sua ação (FRANCO, 2005).

Diante da perspectiva e sentido da pesquisa-ação, os relatos das professoras Bianca e Isabela não foram tomados apenas como registros, mas como “linhas” que “costuravam” a metodologia aplicada. Dizemos isso porque foi a partir de interpretações e percepções sobre a BNCC que traçamos as fases seguintes e definimos como seriam os encontros de estudo com elas. Nesse sentido, Franco (2005) acredita que a pesquisa-ação colabora para a emancipação de indivíduos na medida em que provoca a libertação de preconceitos e atualiza as suas concepções como sujeitos históricos diante de possíveis mudanças, aqui pesquisadas a partir do norteamento e construção do “novo” currículo.

Nos meses de julho de 2019, iniciamos a segunda etapa da pesquisa: a dos estudos em conjunto. Seria um equívoco afirmar uma total neutralidade no processo de construção desta pesquisa, uma vez que passamos da posição de pesquisadora e pesquisada para a condição de interlocutora que integra um mesmo contexto de pesquisa. O ato de ser professora e interlocutora se entrelaça numa relação dialógica. Dessa forma, temos consciência da não neutralidade na escolha dos textos e do modo como propusemos a condução das discussões perante a BNCC. Afinal, mesmo sugerindo às professoras que indicassem algum material de estudo, elas não

quiseram participar das escolhas. Entendemos que, se elas tivessem lido outros textos, talvez as suas elaborações sobre a Base fossem outras. Ciente dessa condição de não neutralidade, explicamos os fatores que determinaram as escolhas dos materiais utilizados durante nossos encontros.

O primeiro material selecionado foi um vídeo do professor Mauro Betti (2019).⁸ Nele, Betti fala sobre a BNCC pelo viés da semiótica, aborda as questões da aprendizagem e discute, principalmente, as disputas acadêmicas que atravessam as escolhas de nomenclaturas de saberes. A opção por iniciar as discussões com um vídeo e não com um texto foi por conta do pouco tempo que as professoras dispunham. Naquele período estávamos registrando dados em nossos diários de classe (faltas, notas e conteúdos) em um novo sistema digital proposto pela Secretaria de Educação. Além disso, o vídeo também ia ao encontro das indagações expostas pelas próprias professoras no momento anterior, na fase de entrevistas semiestruturadas. Indagações estas relacionadas com a “nova nomenclatura de conteúdos trazida pela Base”, em suas palavras.

Percebemos naquele momento certa dificuldade das docentes em entender tais nomenclaturas e operar com elas. Os saberes, que antes se restringiam ao conteúdo “Esporte”, foram subdivididos na nova Base em sete grupos: esportes de marca, de invasão, de rede, parede, técnico-combinatório, combate, campo e taco. Isso repercutiu de forma confusa para esse grupo, o que pudemos perceber em perguntas como: “O que são essas subdivisões? Por que foram realizadas? Como vamos construir um currículo com essas novas nomenclaturas?” Sendo assim, mesmo não tendo planejado, previamente utilizamos o vídeo do professor Mauro Betti (2019), entendendo que, naquele momento, era necessário o diálogo direto entre as nomenclaturas mencionados, a construção de um novo currículo e suas repercussões na escola.

A segunda fase de estudo e reflexão foi realizada entre os meses de novembro e dezembro de 2019. Nessa ocasião, tentamos sugerir a leitura de um artigo, mas notamos que as professoras não ficaram muito contentes. Sempre com o tempo contado, elas disseram que seria difícil ler o artigo inteiro. Por experiência própria, sabemos que temos muitos afazeres pedagógicos e burocráticos para dar conta em nossos horários de planejamento (realização dos planos de aulas semanais, registros

⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mzr9w1HjLqs>. Acesso em: 10 jul. de 2019.

das aulas e frequências dos alunos no sistema, reuniões com diretores e/ou pedagogos, elaboração de relatórios).

A essa altura, já havíamos percebido que, para dar prosseguimento à pesquisa, precisaríamos nos adaptar a elas, e não o contrário. Nesse sentido, mesmo pedindo que lessem o texto selecionado, preparamos um *Power point*⁹ no qual organizamos as ideias principais do artigo. Assim, no início da reunião, tentamos começar a conversa pedindo que elas falassem. Depois de um tempo, quando os comentários já estavam “esgotados”, mostrávamos o material preparado em *slides* com questões a serem provocadas no diálogo.¹⁰

Foi assim que optamos pela utilização do texto intitulado “A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo”, escrito por Dourado e Siqueira (2019). A escolha desse texto, para iniciarmos a etapa de estudos, foi baseada na sugestão da professora Erineusa Maria da Silva, durante sua arguição no momento do Exame de Qualificação, mas, também, por suas importantes reflexões e compreensões relacionando a BNCC com uma política de reforma que articula processos de gestão, avaliação e regulação de currículos.

Nas disciplinas cursadas no Proef, tivemos acesso a textos e fóruns em Rede Nacional juntamente com os mestrados egressos nos 12 polos, mediados pelo sistema de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Na “D06 – Proef – Educação Física no Ensino Fundamental”, discutimos sobre a BNCC fundamentada em dois textos, tanto nos encontros presenciais como também nos fóruns virtuais propostos pela disciplina. Durante esses momentos, construímos conhecimentos diretamente associados aos saberes docentes e às diferentes interpretações dos mestrados sobre a Base. Foi assim que escolhemos trazê-los como fonte de estudo junto às colegas desta pesquisa.

O primeiro deles foi o texto “A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos”, escrito pelo professor Mauro Betti (2018). Nele são propostas reflexões que tratam da desafiadora e polêmica tarefa de se propor uma Base de conteúdos entendidos como essenciais aos estudantes, assim como as finalidades da EF, os seus conteúdos, as habilidades ou objetivos de aprendizagem que trazem esse documento. Para isso, providenciamos o acesso das docentes ao texto impresso e oferecemos sua síntese

⁹ Apêndice B.

¹⁰ Apêndice C.

exposta pelo programa *PowerPoint*,¹¹ assim como questões norteadoras para o debate.¹²

O segundo texto, selecionado para a terceira e última etapa de estudo da pesquisa, foi escrito pelo professor Marcos Garcia Neira (2018) e possui o título: “Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física”. O autor parte do pressuposto de que a política educacional em curso no Brasil tem como foco a consolidação de um determinado projeto de sociedade e, a partir disso, analisa a BNCC e a EF mediante o confronto com a teorização. Os debates propostos articulam possíveis princípios tecnocráticos em detrimento da criticidade da educação. Dessa forma, revela possibilidades e inconsistências propostas pela Base.

Na última fase de estudo, não planejamos previamente tensionar pontos específicos. Durante a leitura conjunta, deixamos as docentes à vontade para levantar pontos que consideravam relevantes. De certa forma, entendemos que essa abertura seria importante para encerrarmos a etapa de intervenções, afinal as interpretações e construções de conhecimentos realizados a partir do estudo proposto são singulares a cada docente. Ao final, descobrimos que nem tudo o que desejávamos realizar seria possível. A vida real, o trabalho com intensas cobranças, afazeres burocráticos e reponsabilidades profissionais extrapolam cronogramas de pesquisas.

A vida na escola não dá “tréguas”. Fomos várias vezes interrompidas por sons, conversas e situações diversas que fazem parte do dia a dia escolar. Apenas constatamos, mais uma vez, a realidade da maioria dos professores: seus curtos horários de descanso, suas longas jornadas, seus constantes deslocamentos entre diferentes municípios para “fechar” suas cargas horárias, seu sentimento de desvalorização e desrespeito (reforçado pelos frequentes ataques aos professores pelo atual governo brasileiro). Entretanto, sabemos que “[...] a educação é um ato político” (FREIRE, 1991) e essa certeza também nos fez perceber que a pesquisa, assim como a docência, nem sempre é aquela desejada, mas sempre aquela possível. Assim, em meio a esse “caos”, entre mudanças de plano e adaptações, apresentamos algumas análises a seguir.

¹¹ Ver Apêndice D.

¹² Ver Apêndice E.

2 A ESCOLA QUE CHAMAMOS DE “NOSSA” E SEUS PROFESSORES

A pesquisa se articula no contexto da EMPSEG Amarilis Fernandes Garcia, que fica localizada no município de Anchieta–ES. A cidade de Anchieta fica no sul do Estado do Espírito Santo, acerca de 80 quilômetros da capital, Vitória, e possui aproximadamente 29 mil habitantes, segundo dados do IBGE (2019). Sua economia está baseada no turismo ecológico e religioso e na pelotização do minério de ferro. É originária de uma aldeia indígena catequizada pelos jesuítas. Seu nome é uma homenagem ao padre espanhol São José de Anchieta, que morou na cidade até a sua morte, no ano de 1597.

A escola que chamamos de “nossa” é conhecida pela população anchietense como “Amarilis”. Possui 28 anos de existência, atende ao Fundamental I e Fundamental II, cursos em que estão matriculados cerca de 600 alunos. Cabe ressaltar que, nesse município, não existem escolas privadas, o que confere bastante diversidade à escola pública. Em sua estrutura física, possui quadra poliesportiva coberta, salas de aula ventiladas, pátio, além de materiais esportivos, jogos de tabuleiro e equipamentos audiovisuais. Tais equipamentos e espaços não se encontram, necessariamente, em condições ideais, ao pensar na gama e pluralidades das práticas corporais, entretanto suprem a necessidade para a realização das aulas. A exemplo, não temos tabelas e cestas de basquete e nem o número adequado de jogos de xadrez ou sala de dança. Como a maioria dos professores fazem, nós usamos a criatividade e adaptamos as atividades às condições da escola. Para resolver o problema do basquete, por exemplo, os alunos se transformam em “cestas humanas”, quando sobem em cadeiras e seguram os bambolês. Ainda assim, os materiais da instituição atendem às necessidades das aulas propostas.

Há cinco anos, temos realizado diversos projetos, como: “Olimpíadas escolares do Amarilis”, “Festival de dança Amarilis” e “Interclasse de xadrez Amarilis”. Essas atividades já compõem o calendário interno da escola, mobilizam professores, funcionários, pais e alunos. Tais eventos assumem característica interdisciplinar e tornaram-se muito esperados pelos alunos.

Dentro da comunidade escolar, percebemos um grupo coeso, crítico e ativo. Entretanto, a instituição ainda possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) desatualizado, pautado em uma perspectiva enfatizada no ensinar/aprender a ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas. Esse documento se resume às

questões burocráticas necessárias e, portanto, deve ser repensado juntamente com a comunidade escolar para se tornar, efetivamente, a “identidade” dessa instituição.

Ainda em processo de análise sobre os possíveis temas a serem pesquisados no ProEF que envolviam a nossa própria prática docente, estabelecemos contato com os demais professores que compõem a equipe de EF da qual fazemos parte, em seus momentos de planejamento de aulas. Identificamos que éramos quatro professores divididos da seguinte forma: dois no período escolar matutino, um no vespertino e um no noturno. Porém, no ano de 2019, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que acontecia no noturno, foi remanejada para outra instituição de ensino. Diante dessa situação, o professor de EF da EJA também foi transferido junto com suas turmas, assumindo cargo em outra escola. Ficamos, então, com três professores de EF.

2.1 As professoras da pesquisa e suas trajetórias

Bianca e Isabela são professoras nessa escola há cerca de quatro anos. Apesar de convivermos bastante juntas, era necessário conhecê-las melhor. Quem são, de fato, essas docentes foi o primeiro tema abordado no início da pesquisa, na fase das entrevistas semiestruturadas. Para isso, propusemos uma conversa não de maneira fechada, mas de forma que permitisse acessar informações que compreendessem tanto as suas atuações profissionais quanto as suas trajetórias pessoais.

Durante o ano de 2015, fomos professora coordenadora da área de EF no município de Anchieta. Isso nos permitiu conhecer melhor alguns colegas, como é o caso de Bianca. As lembranças que temos dela são de uma aluna/profissional dedicada, atenta e organizada. Essa jovem professora, nascida em Iconha, interior do ES, foi aluna da escola pública estadual Coronel Antônio Duarte, na década de 1990 e, tempos depois, tornou-se professora efetiva dessa mesma instituição de ensino. Dessa forma, as suas narrativas são envolvidas por sentimentos de afetividade e carinho:

Tenho um carinho muito grande pela escola Coronel. Lá eu estudei e conheci a EF que só foi vivenciada a partir da 6ª série, e ainda assim era reduzida às modalidades esportivas, como o futsal, o vôlei e o handebol, de forma não planejada pelo professor que não se importava com a participação de todos os alunos. A dança era vivenciada, não por intermédio do professor de EF. Era voltada a eventos culturais e festivos propostos pela escola. Eu participava dos times de esportes da escola, participava também das

apresentações culturais e tocava na Banda Marcial. Esses foram importantes fatores que influenciaram na minha escolha para o curso de Educação Física como graduação (BIANCA, professora).

Bianca tem 15 anos de carreira na EF escolar e já passou, nesse tempo, por todas as séries/anos da educação básica. É graduada em Licenciatura pela Faculdade São Camilo, situada no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES. Além da Escola Municipal Amarílis Fernandes Garcia, onde a pesquisa está sendo realizada, a professora também é efetiva na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (Sedu), onde exerce a mesma função docente no contraturno.

Já a professora Isabela mora no município de Guarapari-ES. Estudou em escola privada, Escola Rui Barbosa, na mesma instituição em que hoje trabalha como coordenadora pedagógica no turno matutino. Graduiu-se em Licenciatura Plena no Curso de Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), no ano de 1999, e leciona há cerca de 20 anos na educação básica. Possui duas especializações, uma em Fisiologia do Exercício e outra em Alfabetização e Letramento para as séries iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo ela, nunca se destacou por ser habilidosa em algum esporte e nunca sonhou em “ser atleta”, porém afirma: “Eu participava e me identificava com as aulas de Educação Física o que influenciou na escolha do curso superior” (ISABELA, professora).

Durante esses momentos, identificamos pontos comuns entre nós três, docentes que integram o grupo. Assim como eu, Bianca e Isabela possuem vínculos efetivos e trabalham entre o turno matutino e o vespertino, atendendo aos alunos que estão matriculados do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. É importante ressaltar que os estudantes ingressam na Escola Amarílis Fernandes Garcia aproximadamente aos seis anos e prosseguem, em média, até os quatorze anos de idade. Nessa fase, havendo aprovação, esses estudantes são matriculados em outras escolas do município que atendem ao ensino médio. Sendo assim, em momentos alternados de série/ano, eles “passam” por todas nós. Neste momento, de acordo com a distribuição das turmas, o ciclo de experiências desses discentes na EF se encerra comigo, já que leciono em todas as turmas de 8º e 9º ano da escola.

As histórias e trajetórias de vida com as quais nos deparamos nos fizeram perceber alguns pontos. O primeiro relaciona-se com nossa constante necessidade de olhar para o “outro”. Ou, como o professor Tarcísio Mauro Vago (2019), numa

espécie de licença poética, mencionou: É necessário “outrar-se”.¹³ Essa expressão é criação do poeta Fernando Pessoa e deve ser entendida como a vontade de colocar-se no lugar do outro na busca por um sentimento de alteridade. Além disso, ao compartilhar diariamente não apenas a vida profissional como também a pessoal das professoras em pesquisa, reconhecemos as docentes em nossas falas assim como também nos fazemos presente nas falas delas. Provavelmente isso é consequência das experiências, lutas e ideais educacionais vividos por todas nós.

Percebemos também que o exercício da escuta, da reflexão e da interpretação, em que as professoras relatavam sobre as suas construções como professoras, foi desafiador e mostrou-nos que, mesmo diante de nosso convívio diário, em momentos de aula e planejamentos semanais, temos ideias e opiniões diferentes nos campos educacional, político e social. Ora em convergência, ora em divergência, evidenciamos a riqueza de sermos pesquisadoras de nossos próprios contextos. Essas nuances nos levaram a falar sobre nossas dúvidas e incertezas com respeito à pesquisa (a BNCC), mas também sobre nossas vidas, nossas experiências profissionais que nos tornaram professoras.

Nessas trajetórias, medos, certezas provisórias e expectativas são sentimentos presentes em todo o processo de constituição pessoal e profissional. Durante a fase de formação inicial, rupturas e desconstruções de visões e saberes pré-elaborados sobre a área são inevitáveis diante das novas experiências e novos conhecimentos. Percebemos que aquilo que entendíamos e vivenciávamos como EF na educação básica não é a mesma coisa que aprendemos no curso de graduação. Nesse contexto, a partir dos relatos das professoras, verificamos diferentes modos de atribuir significado a essas experiências.

É preciso mencionar que uma narrativa não é uma verdade absoluta, mas representa, de maneira significativa, a forma como cada um se percebe e se reconhece. Neste caso, fica evidente, nas falas das professoras, que elas reconhecem seus sucessos e insucessos ao longo do caminho. Elas analisam criticamente a si mesmas, num exercício de compreensão sobre o modo como se constituíram e se tornaram o que hoje são.

Os saberes docentes são provisórios e, por consequência, instáveis. Nessa esteira, Larrosa (1994) afirma que o sentido do que somos depende das histórias que

¹³ Fala do professor Tarcísio Mauro Vago, durante palestra proferida no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, realizado na cidade de Natal-RN (CONBRACE, 2019).

contamos aos outros e a nós mesmos. Se, nas construções narrativas, cada um de nós é, ao mesmo tempo, narrador e autor principal, o que nos instiga é entender as representações das realidades narradas. Nesse diálogo realizado entre o que se imagina e o que se descreve, estão atribuídos interesses, valores e formações, em que a teoria e a prática se imbricam. Foi nessa perspectiva que abordamos as narrativas das professoras. Ao serem estimuladas a pensar sobre suas trajetórias acadêmicas, elas contam:

Classifico a minha graduação como muito boa, entretanto, por trabalhar no contraturno das aulas e pelo deslocamento diário da minha cidade até o campus da faculdade, acabei perdendo pela questão do pouco tempo disponível para os estudos. Vivía em uma jornada dupla entre trabalho e estudos. Ainda hoje estou em um contínuo processo de construção como professora. O curso de graduação em que estive teve o cuidado em trabalhar a EF dentro dessa cultura corporal de movimento dentro de um processo histórico, dentro da realidade de uma escola pública, dentro da quantidade de material existente e suas adaptações necessárias. Destaco o meu professor e coordenador de curso que colaborou de forma expressiva para a construção do meu novo olhar para a EF (BIANCA, professora).

Em minha graduação, a parte entendida como teórica foi muito importante, principalmente por conciliar a teoria e a prática em um programa de monitoria desenvolvido junto ao Lefa (Laboratório de Educação Física Adaptada) e isso me ajudou muito no início da minha profissão (ISABELA, professora).

As duas professoras, de certa forma, reconhecem o papel dos profissionais que mediaram suas experiências ao longo da graduação. Bianca cita a importância de seu coordenador de curso e professor, enquanto Isabela faz referência ao Laefa (e implicitamente aos profissionais responsáveis pelas atividades do grupo). Ao acionarem essas memórias dentre tantas outras que tiveram, podemos inferir o quanto foram significativas essas experiências e pessoas mencionadas em suas falas. De algum modo, elas colaboraram na construção de suas visões sobre a EF, bem como na construção de seus saberes docentes.

Diante disso, perguntamos às professoras sobre as abordagens pedagógicas da EF que direcionam as suas práticas docentes. Bianca relata: “A minha formação foi pautada pela visão crítico superadora da EF. Fui formada para trabalhar nesse viés”. A docente faz referência à Cultura Corporal dentro de uma concepção de ensino não apenas pautada nas Ciências Biológicas, mas também nas Ciências Humanas e Sociais. Ao analisar sua formação, a professora se dá conta de que a concepção de EF que tinha antes, como aluna, era diferente. Entretanto, sua fala nos permite perceber que ela compreende que a formação inicial da graduação não garante ao

profissional práticas pedagógicas críticas. Isso fica evidente quando ela faz um comentário realizando um paralelo com a BNCC:

Da mesma forma acontece com a interpretação da BNCC. Eu trabalho com aquilo que eu considero importante para a formação do meu aluno. O professor vai realizar o que tiver significado para ele, se não será apenas mais um mero documento que ficará engavetado (BIANCA, professora).

Cabe-nos ressaltar que a construção de tais saberes docentes se constitui como processo inacabado e multidimensional, como mencionado pela professora Bianca. Dessa forma, concordamos com Nóvoa (2007) ao perceber que o “eu” profissional está intimamente relacionado com o “eu” pessoal, impossibilitando sua separação. Sendo assim, ser (se tornar) professor resulta de uma entrega pessoal e profissional, promovida pela interação entre a maneira de ser e a maneira de ensinar. Os saberes docentes tornam-se, então, “[...] lugar de lutas e de conflito, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p. 16), onde nos sentimos e nos dizemos professoras.

Ao falar sobre o Laefa/Ufes, a professora Isabela reconhece a importância da práxis pedagógica desenvolvida no grupo, ao afirmar que “[...] a participação direta junto à prática pedagógica me fez criar sentidos sobre o que eu via nas aulas”. Assim como ela, participamos de programas de pesquisa na graduação na Universidade Federal de Viçosa e também consideramos essa experiência como influenciadora direta do modo como me constituí como professora. Nessa perspectiva acadêmica, vivenciamos a experimentação, reflexão, planejamento e execução de ações pedagógicas que nos aproximaram da escola.

Para tanto, concordamos com Rangel Betti (1996), ao falar sobre a importância da proximidade entre saberes gerados dentro das universidades e saberes oriundos da prática docente na formação do professor. Para a autora, deveriam ser oferecidas possibilidades reais de enfrentamento aos problemas ocorridos nas escolas, baseando-se em conhecimentos que não se restrinjam apenas àqueles criados em laboratórios acadêmicos.

No que concerne à formação do docente, Isabela e Bianca entendem que, apesar de as experiências realizadas em suas formações serem significativas, proporcionando “elos” em forma de práxis pedagógica, o que lhes constituiu como professoras foi a própria prática docente. Elas ainda afirmam que é a partir dessas experiências que os documentos educacionais que chegam à escola estarão

condicionados ao significado que cada professor a eles empregará. Por isso Isabela afirma que o que de fato será apropriado é aquilo que ela considera *importante para a formação de seus alunos*. Nesse sentido, torna-se relevante e desafiador entendermos as percepções das professoras sobre a apresentação da BNCC e sua chegada à escola.

3 A BNCC EM SUAS DIVERSAS FASES: CONSTRUÇÃO, APRESENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NA ESCOLA

Os documentos educacionais não nascem no interior das instituições escolares. As políticas e normativas são estabelecidas na forma de princípios, leis, propostas curriculares, regimentos, pareceres e projetos de ensino, que norteiam tarefas, papéis e responsabilidades dos professores. Esses documentos, ao chegarem à escola, são apresentados, interpretados e reorganizados pelos professores, que ora se distanciam e ora se aproximam do que foi prescrito. Nesse movimento, nós professoras, passamos a refletir mais detidamente sobre as mudanças pretendidas pela nova BNCC.

Somos protagonistas nesse processo de apropriação das propostas educacionais prescritas pelo Estado, oferecendo-lhes significados, formas e singularidades. Há, portanto, uma lacuna imprevisível, compreendida entre as intenções dos documentos prescritos e a forma como eles são vivenciados na escola. Em nosso caso, como grupo de professoras que compõem esta pesquisa, identificamos que, ainda que compartilhem o mesmo ambiente e contexto escolar, a interpretação das diretrizes e organização do trabalho acontecem de forma não linear, a depender das particularidades dos sujeitos envolvidos.

Entendendo que esse é um Mestrado Profissional, partimos do princípio de que o próprio processo coletivo de estudos e reflexões sobre a BNCC pode contribuir na construção de uma EF de qualidade na escola em que atuamos, refletindo diretamente nas aulas e na formação dos alunos. No entanto, a ideia inicial era, antes de dar início às discussões que mediarão as compreensões sobre a Base, analisar como as professoras a entendiam no momento inicial. Queríamos saber suas opiniões sobre o documento em si, mas, também, o que elas pensavam sobre o modo como foram apresentadas à Base, durante a proposta de formação da Secretaria da Educação.

A intenção foi evidenciar o debate sobre a BNCC, tendo as professoras como protagonistas no processo de interpretação e implementação de currículos. Sendo assim, neste capítulo, trataremos de duas importantes fases da BNCC. Iniciaremos discutindo o modo como a Base foi apresentada às professoras que compõem o presente estudo e, depois, analisaremos como se deu o seu processo de implementação na escola Amarilis Fernandes Garcia. Em outras palavras, interessa-me compreender o que as professoras pensam sobre o modo como a Base chega aos

professores no município de Anchieta, mediados pela formação continuada ocorrida em 2018-2019, e como ela (a BNCC) “ganha vida” em nossas escolas.

3.1 A apresentação da BNCC às professoras

Concordamos com Molina Neto (2006), quando propõe que devemos assumir a formação continuada como uma identidade crítica da formação inicial, que repense sobre o conformismo prático e técnico, avançando no inconformismo intelectual a partir da própria atividade docente. Para esse autor:

Os programas de formação continuada promovidos e concretizados na perspectiva crítica, são aqueles que consideram os professores como sujeitos possuidores de conhecimento próprio, resultante dos anos de experiência docente, e seres capazes de ampliá-los a partir da autorreflexão sobre suas práticas docentes nos diferentes ambientes educacionais (MOLINA NETO, 2006, p. 205)

Ao contrário, se as formações continuadas forem pautadas em modelos hegemônicos, tradicionais, restritos ao modelo de capacitação, o mesmo autor afirma que os professores seriam percebidos como seres incompletos que necessitam de capacitações para torná-los competentes na resolução de problemas educacionais diversos, “[...] cujas origens e soluções, com frequência, não estão em suas mãos” (MOLINA NETO, 2006, p. 206).

Sabemos que a formação continuada de professores é um direito conquistado pela classe. Neste momento de transição entre documentos norteadores, em que a BNCC é apresentada e interpretada pelos docentes, as formações continuadas podem colaborar de forma relevante para o repensar das práticas pedagógicas. Percebemos a importante relação entre formação continuada e construção de conhecimento, a partir das nossas próprias experiências de trabalho. Sendo assim, fica evidente a necessidade de construção coletiva de conhecimento, uma vez que esses momentos são caracterizados por grupos de professores que partilham de suas realidades, sucessos, insucessos, anseios e percepções educacionais.

Nessa mesma leitura, Godoi e Borges (2019) entendem que uma reforma pedagógica exige uma operação efetiva e organizada de mudanças em larga escala, em que o sucesso depende tanto da capacidade de trazer inovações pedagógicas em um contexto, como da forma como essas novas propostas serão apresentadas aos

professores. Ambas as situações devem ser compreendidas e aceitas por seus atores particulares, nessa situação, os docentes.

No entanto, se os atores/professores não estiverem convencidos pelos próprios currículos, as mudanças podem não afetar as suas práticas. Por isso a imposição ou a falta do estudo de qualidade, em momentos de formação continuada, podem causar recusas perante os novos documentos norteadores de currículos. Dessa forma, percebemos um possível “efeito dominó”, cuja “primeira peça”, que é a formação continuada, vai interferir nas interpretações docentes e, conseqüentemente, na implementação do documento na escola.

Sendo assim, o modo de implementação das formações continuadas pelas Secretarias de Educação é crucial em todo esse trajeto envolvendo a implementação da BNCC, ou seja, a forma como os professores farão a leitura e compreenderão esse documento vai depender também dos estudos propostos em momento efetivo de formação.

Entendendo a importância desse percurso, procuramos saber com as professoras Bianca e Isabela quais foram as suas interpretações a respeito da formação continuada em serviço e seu trato em relação à BNCC.

Tive um contato superficial com a Base que me foi proposta pela formação continuada do ano de 2018, realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Anchieta. Essa formação trouxe os conteúdos da BNCC para que nós construíssemos o currículo da rede municipal de EF. A municipalidade propôs a reflexão dos professores baseados na BNCC e a construção do currículo com base nos docentes, tendo estes a possibilidade de construir o seu currículo (BIANCA, professora).

Conheço muito pouco sobre a BNCC. Esses documentos quando chegam na escola, pelas formações, os professores possuem acesso de forma muito jogada, assim o professor acaba absorvendo se quiser. As questões sobre o que é a Base e o que mudou nos conhecimentos propostos pela área foram limitadas. Esse contato eu não tive. A BNCC foi apenas apresentada superficialmente no planejamento de 2018, mas não foi discutida. Foi imposto que, a partir de 2019, seriam trabalhados os conteúdos dentro do que era proposto pela BNCC e que nós iríamos montar um novo currículo para o município de Anchieta. O município queimou etapas sem entender, a princípio, o que é a BNCC, qual a sua proposta e por isso acho que estamos vivendo uma utopia (ISABELA, professora).

As respostas obtidas revelaram duas distintas percepções sobre a formação continuada relacionada com a apresentação da BNCC e a construção do “novo” currículo. Para a professora Bianca, mesmo considerando a formação “*superficial*”, parece que ela permitiu “[...] a *reflexão dos professores baseadas na BNCC*”, fato este

que colaborou para a construção de um novo currículo. Ou seja, mesmo de forma superficial, para ela, esse estudo proporcionou aos professores a aptidão necessária para a reconstrução da proposta curricular de EF, que foi planejada para aquele momento.

Assim como Bianca, a professora Isabela também classifica como “*superficial*” a apresentação do documento realizado no momento de formação continuada. O termo “imposto”, utilizado por Isabela, é significativo para analisarmos sua interpretação sobre aquele momento. Fica evidente que Isabela não percebe como democrática a construção desse “*novo*” currículo. Do mesmo modo que ao afirmar que o município “queimou etapas”, ela está querendo dizer que a maneira aligeirada e atropelada na construção dessa nova proposta curricular produziu um currículo “utópico”, não condizente com o contexto escolar vivido, nem com seus sujeitos. Ou seja, a professora Isabela não se contenta com a forma “*superficial*” de apresentação do documento e, por isso, classifica-a como “*jogada*”, incompleta e não adequada.

Em outras palavras, a professora Isabela afirma que o “novo” currículo prescrito não a representa, pois não foi tratado de forma coerente com as suas expectativas educacionais, e completa dizendo:

Não nos propuseram o estudo sobre a Base. O que aconteceu foi a apresentação deste documento e a realização de atividades burocráticas. Ficamos um olhando para o outro sem entender exatamente o que estava acontecendo. Ao final foram distribuídas atividades escritas sobre a BNCC para realizarmos. Percebo que deveríamos ter tido um outro tipo de estudo do documento proporcionado pelo município, para depois pensarmos na proposta curricular (ISABELA, professora).

A professora parece compreender que mais útil seria aproveitar o tempo da formação continuada estudando “sobre” a Base e não simplesmente (e de forma bem superficial) estudando “a” Base. Para Isabela, apresentar a Base é diferente de estudar a Base, e o resultado disso foi a sensação de estarem “[...] *sem entender o que realmente estava acontecendo*”. Nesse momento, fica evidente uma imposição do documento, feita de cima para baixo, com a expectativa de que os professores se apropriem de seus conteúdos sem qualquer reflexão crítica e adequação ao contexto. A forma utilizada naquele momento de formação e apresentação da BNCC causou o sentimento de dúvida sobre a “nova” proposta curricular construída. Ainda assim, mesmo diante de todas as dúvidas que pairavam sobre eles durante aquele processo

de formação, foram distribuídas atividades entendidas pela professora como “*burocráticas*”, em outras palavras, sem sentido para a realidade escolar.

Ao escutar essas colocações, alguns pontos nos inquietaram e questionamos se, durante a formação continuada, os responsáveis levaram para discussão textos de estudiosos da área, com suas diversas interpretações sobre a construção do documento. Queríamos saber se, para além da própria Base, algum outro texto havia embasado as reflexões do grupo.

Nossa preocupação era com a possibilidade de a BNCC ter sido simplesmente “imposta” aos professores, como se todo o conhecimento por ela trazido fosse consensual. Haviam negado a possibilidade de as professoras pesquisadas (e de todos os docentes da rede) analisar criticamente a Base a partir de um outro viés, aquele que interpreta a sua construção e conteúdo diante dos diferentes “olhares”, além do “olhar” de seus idealizadores? A resposta para essa questão foi aquela que já esperávamos, nenhuma outra opinião foi oferecida, ou seja, no momento de formação continuada, o acesso foi restrito ao estudo do próprio documento.

Entendemos que, para a construção de docentes críticos e reflexivos, que possam analisar documentos homologados em diferentes momentos sociais, políticos e econômicos, como foi a “recriação” da BNCC, faz-se necessário oferecer-lhes diferentes interpretações e percepções mediadas por diferentes “olhares”, não apenas sobre aqueles que os justificam e propõem. Sendo assim, dentro de uma visão menos fragmentada e unilateral, a intenção seria conhecê-los, entendê-los por interpretações e, a partir daí, intervir perante a construção de uma nova proposta curricular da EF.

Pressupomos que, para o atual governo, aqui representado pelas Secretarias de Educação, opiniões divergentes sobre a nova Base, naquele momento, poderiam não ser interessantes, talvez por conta das possíveis repercussões políticas. No entanto, a forma como foi proposta a formação continuada causou um tipo de insegurança das professoras em relação ao documento e do que fazer com ele.

Sabemos que o “novo” pode causar incertezas e esse é um sentimento compatível com o momento de analisar e experimentar a BNCC em efetiva prática docente. Contudo, pressupomos que tais dúvidas devem ser mediadas pelo estudo reflexivo da Base, e isso não parece ter sido possível no processo de formação oferecido. Além de ter sentido que a Base foi “*jogada na escola*”, a professora Isabela também percebe que a forma como foi feita a apresentação do documento deixa margem para interpretações equivocadas e relata:

No momento da formação continuada, entendi que eu deveria retirar toda a teoria da BNCC para planejar as minhas aulas, mas percebi que não sabia fazer aquilo. Não me senti apta para pensar as minhas práticas docentes naquele momento e percebi que estava perdida diante de tantas modificações curriculares (ISABELA, professora).

A fala da professora Isabela sobre a formação continuada revela inseguranças diante da nova proposta educacional apresentada. Isso, de certa forma, é um tipo de sentimento comum diante do novo. Até então, operávamos como uma proposta curricular já conhecida, norteadas pelos PCNs e traquejada em planos de aulas e planos de ensino. Nesse sentido, é comum que a BNCC, como tudo que é novo, cause estranhamento e insegurança. Esses sentimentos poderiam ter sido supridos num processo de formação continuada menos “atropelado” e mais pedagógico. Mas o que parece é que o modo como todo o processo foi conduzido agravou esse sentimento de insegurança e não cumpriu seu papel, que era garantir uma compressão e apropriação com segurança do documento.

Além dessas questões analisadas, a fala da docente nos permite repensar um antigo conflito da EF envolvendo a “teoria e a prática”. Nessa lógica, concordamos com as contribuições de Bracht (2003, p. 82), ao explicar que:

A concepção de teoria ainda é compreendida como algo que deve ser aplicado por quem está na prática. [...] aqueles que estão na intervenção apenas aplicam, ou deveriam aplicar o conhecimento produzido; aliás, que seriam bem-sucedidos se aplicassem os conhecimentos científicos.

A prática é lugar de construção de conhecimentos que se estabelece pelo diálogo de seus pares e não pela “absorção” de teorias científicas ou propostas curriculares. Nesse meio, torna-se importante para nós, professores que atuamos na escola, dialogar com esses conhecimentos científicos, realocando-os em nosso cotidiano e redimensionando-os de acordo com nossas capacidades interpretativas e com todo o seu significado dentro de nossos contextos. Isso não é um processo de cópia ou transcrição, mas de ressignificação e reconstrução que pode ser mediado pelas formações continuadas.

Ao relatarem sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na formação continuada, as professoras afirmaram:

Vai depender de estudos e pesquisas para adequarmos as nossas práticas a essa nova realidade. A formação de 2018 teve um ponto positivo nisso, uma vez que está sendo construída a partir das práticas dos próprios professores participantes, onde há uma troca de experiências de sucesso e construção de diálogos (BIANCA, professora).

Ainda não visualizo a BNCC como um bom projeto. Sei que posso mudar a minha opinião em um futuro próximo, mas, até o presente momento, pela forma em que esses documentos são jogados na escola, não sei se estou fazendo a interpretação correta deste documento mediante as minhas práticas pedagógicas (ISABELA, professora).

Em uma visão positiva, a professora Bianca declara que a formação continuada foi proposta por “*experiências de sucessos e construção de diálogo*”. Sendo assim, foram compartilhados pelos professores participantes práticas pedagógicas e diálogos entendidos como satisfatórios. Em uma opinião ainda incerta sobre a BNCC, a professora Isabela se posiciona de forma contida e não emite um juízo final sobre esse documento, mostrando-se ainda aberta a repensá-lo e ressignificá-lo, porém volta a criticar aquilo que ela chamou de “*forma jogada*” como esses documentos chegaram à escola.

Outra questão importante descrita pela professora Bianca seria o que ela interpreta como valorização das “*experiências de sucesso*”. Sabemos que as trocas de experiências profissionais e conhecimentos operacionais podem contribuir para a ressignificação de nossas práticas docentes. Entretanto, entendemos que tal processo de formação continuada e construção de currículo não deve ser baseado somente no compartilhar de experiências de práticas docentes de “*sucesso*”, ainda que elas sejam extremamente ricas. A práxis pedagógica, considerada dentro da lógica da ação, reflexão e nova ação, deve ser mediada pela experiência, mas também por estudos e pesquisas que permitam ao professor o exercício da reflexão crítica.

Pensando ainda sobre essas “*experiências de sucesso*” tensionadas pela professora Bianca, questionamos se as práxis pedagógicas dessa formação continuada foram mediadas por outras propostas além dessas “*trocas*” que, segundo a professora, “*deram certo*”. Aliás, perguntamos: “*Deram certo? Para quem? Na perspectiva de quais intenções e abordagens de EF? E, ainda: como medir o que deu certo? Isso, de fato, chamou nossa atenção, pois acreditamos que, como professores, devemos estar atentos para não reafirmar, principalmente em momentos de formação,*

que as aulas que “deram certo” na EF são aquelas voltadas para o “saber fazer”,¹⁴ tão comuns na história da área. Com isso, não estamos dizendo que o “saber fazer” não importa, uma vez que o componente prático é fundamental nas aulas de EF, mas ele, por si só, não garante uma aula eficaz. É preciso que haja uma intenção pedagógica clara que dê sentido à aula.

Assim como Frigotto (2004), entendemos que a educação torna o homem humano e essa relação se dá no campo cultural, ou seja, não se esgota em meras práticas do “fazer” que, muitas vezes, são consideradas na EF como práticas que “deram certo”. Tal perspectiva nos levaria a considerar boa uma aula na qual os alunos conseguissem realizar os movimentos técnicos, ficando, portanto, restrita às habilidades motoras dos sujeitos. Ao contrário, uma boa aula deveria, na verdade, ser aquela que parte do movimento, mas não fica restrita a ele, levando os estudantes à reflexão crítica e ao conhecimento ampliado dos conteúdos.

Sendo assim, as formações continuadas deveriam colaborar para que os professores de EF caminhem para um projeto de escola fundamentado na humanização de indivíduos por base dos conhecimentos. Talvez estas, sim, devessem ser consideradas como experiências de sucesso.

3.2 O confronto: a implementação da Base na escola

Ao longo do tempo, em diversos países, os sistemas de ensino implementaram novos currículos, introduzindo o ensino por ciclos ou baseados em temas transversais, competências e habilidades de ensino (GODOI; BORGES, 2019). No momento em que essas mudanças chegam à escola, elas passam pelo julgamento dos professores, que são confrontados e seguem ajustando e resignificando suas práticas docentes. Dessa forma, acontecem possíveis reconstruções que envolvem conteúdos, avaliações e formas de ensinar.

Como percebe a professora Bianca, “[...] a *forma como isso vai acontecer vai depender do profissional que opera com esse documento, da forma como cada docente adiciona a sua identidade*”. Ou seja, mesmo sabendo que as formações continuadas visam a apresentar o documento aos professores, outros fatores

¹⁴ Darido (2005) afirma que a Educação Física, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos em uma dimensão quase exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser.

interferem em sua interpretação. Nesse sentido, o modo como os professores têm se apropriado da BNCC depende de sua compreensão sobre a EF, de suas visões sociopolíticas, de suas identidades docentes e de suas trajetórias profissionais. Sabemos, também, que a diversidade de interpretações sobre a BNCC pode potencializar práticas pedagógicas diversas. Porém, se os professores não forem convencidos dos conteúdos das propostas curriculares, as mudanças podem não afetar suas práticas educacionais.

Com base nessas questões, questionamos as professoras sobre como elas percebem as intenções políticas que permeiam a educação e a elaboração de documentos oficiais. Ainda que o objetivo principal deste tópico seja compreender o que as professoras pensavam no momento de apropriação da BNCC em suas práticas cotidianas, suas falas sobre os possíveis interesses por trás da proposta merecem ser relatadas porque influenciam diretamente o modo como elas conferem autoridade moral ao documento. Para elas:

A educação é um meio político, então sempre teremos objetivos dos governos vigentes na implementação de alguma mudança através de documentos norteadores. A Base, assim como outros documentos da educação, carrega a intenção que o governo pretende alcançar e isso é nítido na BNCC (BIANCA, professora).

Percebo que o objetivo da Base é tentar padronizar a educação criando padrões de conhecimentos. De que forma poderia ser feito isso eu não sei. Porém, não acredito que essa padronização poderá ser realizada. Tenho autonomia para planejar as minhas aulas e adaptar o currículo à minha realidade (ISABELA, professora).

Ambas as professoras percebem que a educação está condicionada a interesses políticos. Para Bianca, isso fica “*nítido na BNCC*”. Isabela observa que a BNCC possui a intenção política de criar “*padrões de conhecimentos*”, entretanto desconfia dessa pretensão ao ter consciência de que cada professor tem autonomia para planejar suas aulas. Para além da intenção de padronização, outras questões diretamente relacionadas com interesses políticos ficam claras para as professoras que, em diversos momentos ao longo da pesquisa, falam sobre a ausência de temas caros à EF, como as discussões de gênero e diversidade, por exemplo.

As falas das professoras nos levaram a refletir sobre o que Saviani (2003, apud FREITAS, 2018) definiu como padronização e retorno do “*tecnicismo*”, tendo em vista reordenar o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Na

pedagogia tecnicista, é o processo que define o quê, quando e como os professores e alunos devem fazer. Segundo o mesmo autor, ainda podemos denominá-lo como “neotecnicismo”, já que, desta vez, ele vem fundamentado em princípios da meritocracia e privatização do ensino (assuntos estes que serão tratados no Capítulo 5).

Assim como a BNCC, as propostas educacionais criadas a partir dela não geram campos neutros, desinteressados e imparciais. Eles pressupõem a existência de saberes objetivos e universais que historicamente foram sistematizados ao longo da escolarização. O currículo, então, representa esse saber objetivo e histórico, organizado de forma a possibilitar o processo de aprendizagem dos estudantes. Todavia, o mesmo autor salienta que os currículos e seus documentos norteadores são de domínio de um determinado grupo social e isso gera lutas e conflitos de interesses. É nesse sentido que Saviani denuncia o modo como a escola se apropria dos interesses da burguesia e negligencia os direitos das classes trabalhadoras.

O currículo então é a expressão das intenções e do funcionamento de uma escola, influenciado pelo contexto histórico, político e socioeconômico no qual seus sujeitos estão inseridos. Todavia, ao pensarmos os currículos, não basta reduzi-los aos saberes sistematizados nele contidos; é necessário pensar nas condições do processo de ensino e aprendizado, assim como nas interpretações dos professores sobre os documentos norteadores educacionais. Ou seja, precisamos refletir sobre os sujeitos que darão “vida” a esses currículos, já que eles não são fixos e aplicáveis, mas, ao contrário, são dinâmicos e “vivos”.

Foi nesse sentido, também, que nos chamou a atenção o modo como as professoras pesquisadas demonstraram incômodo ao mencionarem a possibilidade de a Base produzir currículos prontos, sem brechas para adequações necessárias.

Hoje já percebo profissionais que operam com o documento ao pé da letra e isso é muito preocupante, não apenas em nossa área, mas em todas as áreas disciplinares. Acho que a BNCC já está sendo interpretada como currículo pronto, inclusive pela nossa própria rede de ensino. A BNCC deixa essa brecha quando propõe uma porcentagem de 40% para as nossas particularidades regionais, aquilo que acredito que devo trabalhar que podem ir além das competências apresentadas no documento. Sendo assim, a BNCC não só assume o risco de ser entendida como currículo pronto, como também já vivemos este risco (ISABELA, professora).

A leitura de Isabela é bastante crítica, pois, mesmo sabendo que a Base prevê uma porcentagem para o trato de saberes específicos, ela acredita que, na

própria rede de ensino, a BNCC tem sido tratada como currículo “pronto”. A opinião de Bianca, apesar de também ser bastante crítica, parece mais otimista ao dar mais ênfase aos 40% destinados a saberes específicos.

Se a Base for entendida como currículo pronto, os estudantes correm o risco da não construção de conhecimentos e intervenções que levem em consideração as suas realidades, particularidades e necessidades. Entretanto, percebo que a BNCC não é engessada, ela traz 60% da parte geral de saberes e 40% é específica e local. Vejo que esse é um ponto positivo, pois oferece a cada Estado e município possibilidades de realizarem as suas adaptações e acrescentarem aquilo que acharem necessário. De outra forma, quando realizo os meus planejamentos de aulas, não enfatizo as habilidades proposta pela Base, tenho autonomia para pensar o indivíduo social que quero formar e os caminhos educacionais que podem me levar a alcançá-lo (BIANCA, professora).

Ao destacar o fato de que esses 40% de saberes específicos evitam um documento com caráter “engessado” ou pronto para uso, Bianca enfatiza que, no limite, o modo como a Base será utilizada depende da visão de cada professor. Ela admite que, ao planejar as suas aulas, possui autonomia para negar as habilidades propostas pela Base e focar no indivíduo social que ela deseja formar. É interessante ver como Bianca percebe a sua autonomia e os caminhos que deve seguir na formação de seus alunos.

Quanto a essa divisão da Base e os 40% dedicados aos saberes específicos, mencionados pelas duas professoras, isso fica evidente em alguns trechos do documento, por exemplo, quando propõe o estudo dos conteúdos Brincadeiras e Jogos a partir da “criação e alteração de regras”, do “combinado coletivamente”, assim como da “recriação dos jogos por diferentes grupos culturais” (BRASIL, 2017, p. 212). Dessa forma, como componentes da EF, a BNCC não especifica/limita quais são essas brincadeiras e jogos e nem tampouco de que forma devem ser realizados, garantindo, de algum modo, a autonomia do professor.

Apesar de Bianca e Isabela possuírem clareza de sua autonomia, a questão que se coloca é: isso acontece com a maioria dos professores? Ao que parece, segundo Isabela, um número significativo de professores tem se apropriando da Base como se ela fosse o próprio currículo. É importante que nós, professores, tenhamos o entendimento de que a BNCC não é um currículo e, menos ainda, um currículo acabado ou engessado, mesmo que a sua leitura produza tal pensamento.

Ao constatar que talvez nem todos tenham entendido isso, perguntamo-nos onde está, de fato, o problema, ainda que com todas as críticas merecidas, sabemos

que os autores, ao elaborarem a Base, compreendem o seu papel norteador e não definidor do trabalho pedagógico. O que faz, então, que, ao chegar às escolas, muitos professores a assumam como currículo pronto? Entendemos que o problema parece estar no “meio do caminho”. Ou seja, existe um vácuo entre a elaboração do documento e a sua apropriação. Esse vácuo parece estar precisamente no processo de formação continuada dos professores, ou seja, no modo como a Base é apresentada e implementada nas escolas. Nesse trajeto, falta algo que permita aos professores entenderem o real papel da Base, como norteadora e não como definidora do trabalho docente. Betti (2018) parece estar certo, ao sugerir que corremos o risco de a BNCC ser entendida como currículo pronto para uso pedagógico, mesmo com a separação dos 40% de construção local de conteúdos.

Sobre a necessidade de conhecimentos contextuais nos currículos, construídos a partir da Base, Ball e Mainardes (2011) acreditam que, ao elaborarmos esses “novos” currículos locais, devemos abordar não apenas documentos oficiais e textos norteadores, mas também considerar as necessidades locais/culturais. Assim, as propostas curriculares serão produzidas a partir de todos esses mediadores. Nos currículos, há interesses e crenças diversas desde a sua formulação, interpretação e operação, fazendo com que os projetos sobre o que significa educar sejam interpretados pelos sujeitos que participam de todo esse processo.

Contudo, apesar de as professoras reconhecerem o caráter norteador da Base e suas possibilidades de autonomia nos 40% de saberes específicos e locais, Isabela insiste que a intenção de padronização se sobrepõe à intenção de norteamento. Talvez isso se deva à própria visão de currículo trazida pela BNCC, que advoga pela presença de conhecimentos considerados “essenciais” para a formação educacional dos estudantes:

A BNCC é um documento muito complexo e fechado por pretender padronizar o ensino, o que é de fato complicado pois este documento tende a não considerar as limitações e o desenvolvimento de uma turma ou de outra. Hoje a Base não entende o aluno como ser único com suas qualidades, frustrações e limitações. Ela está engessada. Aqui mesmo, no Amarilis, eu tenho duas turmas do mesmo ano, uma com mais dificuldade que eu não consigo desenvolver o mesmo trabalho, por isso tenho que adaptar as minhas aulas e, conseqüentemente, essa turma fica atrasada em relação à outra. Como eu vou aplicar o mesmo conteúdo? A não ser que a gente construa uma prática apenas pincelando o conhecimento prático (ISABELA, professora).

Ainda em relação a essas questões, mesmo com um olhar mais positivo, Bianca comenta:

A BNCC abre novas possibilidades de conhecimentos antes não percebidas em outros documentos, mas a falta de espaço e de materiais adequados limita novas propostas. Não percebo a Base como uma proposta engessada. Para aquele professor que tem a sua prática no rola a bola, pode ter qualquer documento que ele dificilmente vai mudar. Como exemplo, a prática pela prática trazida pelos professores ao trabalhar o conteúdo jogos eletrônicos proposto pelo documento. Há a utilização de aparelhos de jogos que realizavam a leitura de movimentos e a proposta de aula se resume a vivenciar aquele jogo eletrônico sem discussões, leituras e reflexões. Isso seria a mesma coisa que se dar uma bola para rolar. Fazer essa aula sem reflexão eu não vejo sentido. Nós, professores, podemos estar nos adequando e incluindo conhecimentos, dessa forma tratando com autonomia tais saberes. Para atingirmos os objetivos da BNCC, teremos que adaptar materiais, adaptar espaços e pensar novas práticas.

Consideramos aqui interpretações divergentes entre as professoras em relação à BNCC. Bianca considera significativa a implementação da BNCC devido às novas possibilidades de conhecimentos não percebidas em documentos anteriores. Mas, para ela, essa expectativa se “choca” em algum momento com a realidade física e material de trabalho. Por outro lado, a mesma professora constata que essas “*novas possibilidades de conhecimentos*” dependem da intenção de cada professor ao trabalhá-los e exemplifica com a prática pedagógica da unidade temática envolvendo os “*jogos eletrônicos*”.

Sua comparação com o “*rola bola*” é interessante e demonstra o quanto o documento pode ser ineficaz quanto se trata de professores habituados à “*não aula*”. Nesse sentido, independentemente do conteúdo tradicional da área ou diante de conteúdos inovadores ligados à modernidade tecnológica, será de responsabilidade do professor mediá-lo de forma crítica e reflexiva ou não. Em outras palavras, tanto o “*futebol*” quanto os “*jogos eletrônicos*” podem ser caracterizados como “*rola bola*”. Isso vai depender das intenções educacionais dos professores.

Para Betti (2018), os “*jogos eletrônicos*” aparecem repentinamente na terceira versão da Base, sem nenhum tipo de consideração, contextualização e importância nas culturas infanto-juvenis. Entendemos que não é a simples referência desses jogos no currículo que vai garantir aprendizagens críticas e reflexivas sobre o tema, mas os objetivos das aprendizagens e as finalidades pedagógicas adotadas e estas dependem da formação do professor e de suas intenções.

Sem o compromisso no tratamento pedagógico das novas unidades temáticas trazidas pela BNCC, perpetuaríamos o desinvestimento pedagógico. Como alertam González e Fensterseifer (2009), estaríamos diante de uma nova roupagem, mas continuamente sem sentido reflexivo, crítico e de intervenção social. Mesmo com essas ressalvas, a professora Bianca relata entender a BNCC como um “*documento interessante*”, porém não sabe como vai acontecer a sua aplicação no currículo visto que ele foi feito em um governo anterior ao vigente. Torna-se evidente que, para a professora, a operacionalização pedagógica da BNCC é uma questão que tem mais a ver com a identidade e visão de área docente do que propriamente com os documentos educacionais propostos.

Em contrapartida, a fala da professora Isabela indica preocupação em relação a algumas turmas que podem não acompanhar e não alcançar o objetivo de aprendizagem ficando “*atrasadas*” em relação às outras. Para ela, é como se a BNCC, diante de suas habilidades e competências, pudesse ser interpretada como padrão de aprendizagem na medida em que expõe o que os alunos devem saber, a partir de cada ciclo. Não por mero acaso, isso nos remete a uma antiga tradição da área de EF, a qual temos buscado superar há décadas: a hegemonia da abordagem esportivista que delegou os esportes apenas aos mais hábeis.

Diante disso, Betti (2018) percebe que devemos estar atentos para a possível criação de métricas na EF e para o quanto isso seria uma cilada, dada a história do campo. O mesmo autor afirma que o conhecimento da área trabalha no reino das subjetividades (incluindo emoções e sentimentos), ou seja, temos características específicas que dificultam padronizações e quantificações, na medida em que envolvem experiências “*carnalmente vividas*” (BETTI, 2018, p. 168). Talvez tenha sido nesse sentido que Isabela afirma que a Base “*está engessada*”.

Ao concluir a primeira etapa de entrevistas semiestruturadas, pudemos perceber algumas questões importantes. Entre elas, a percepção de que nenhuma das professoras se nega a estudar o documento, mas elas apresentam algumas resistências e enfrentamos em sua apropriação. Estas primeiras análises indicaram a necessidade de confrontar as professoras com alguns temas específicos na segunda etapa que se iniciaria.

4 AS DEMANDAS (IM)PREVISÍVEIS DE UMA PESQUISA

Como descrito na metodologia, havíamos planejado iniciar a segunda etapa da pesquisa com os encontros para estudarmos alguns textos sobre a BNCC. Entretanto, durante os intervalos de aulas e planejamentos semanais, percebemos que as professoras Bianca e Isabela se mostravam inquietas diante do novo currículo da EF, recém-chegado à nossa escola, construído, como já mencionamos, na primeira etapa da formação continuada.

As principais questões levantadas pelas professoras naquele primeiro momento, relacionadas com as nomenclaturas da unidade temática associada ao esporte, foram: a) quais seriam as diferenças entre esportes de invasão, rede, taco e o conteúdo esporte até então trabalhado? b) as unidades temáticas da BNCC-EF representam os mesmos conteúdos da área que estudamos na graduação, a partir do Coletivo de Autores (1992)? c) Qual a intenção da BNCC em propor tais nomenclaturas? Teremos que fazer uma “reciclagem” de estudos para aprender a lidar com isso?

Essas questões não apareceram por acaso na escola, uma vez que, antes disso, já trabalhávamos com o conteúdo esporte. Porém, diante da nova proposta curricular e da forma como ela foi apresentada para as professoras, diversas dúvidas sobre como tratar o conteúdo e como planejar as aulas sobre os esportes foram surgindo. Na verdade, naquele momento, sequer conseguíamos compreender as diferenças entre o que fazíamos e a nova proposta.

Ao perceber essas demandas mais imediatas das colegas, entendemos que aquele era o momento de “sair da rota” metodológica preestabelecida e tratar dessas questões que o próprio campo de pesquisa nos colocava. Para isso, buscamos materiais com análises e opiniões de professores e pesquisadores da área, que pudessem explicar ou ajudar a pensar sobre as indagações colocadas por Bianca e Isabela.

Na lida docente, essas questões que envolvem os conteúdos da EF devem ser rapidamente resolvidas para que as práticas pedagógicas sejam planejadas e os planos de curso respeitados. O volume de aulas semanais é alto, principalmente para Isabela e Bianca que trabalham 40 horas semanais na escola. Dessa forma, as dúvidas das professoras, referentes a conhecimentos tratados pela EF, mereciam ser

sanadas e, nesse sentido, os objetivos do Mestrado Profissional eram bastante pertinentes.

Ao iniciarmos o estudo da BNCC, na tentativa de entender quais eram as diferenças na nova forma adotada pelo conteúdo esporte, percebemos que a Base Brasil (2017) propõe sete subdivisões do conteúdo esporte compreendidas em: marca (são esportes com recorde de tempo, distância e peso, como o atletismo); precisão (cujo objetivo é acertar um alvo específico, por exemplo, a esgrima); rede/quadra (esportes que compreendem o lançamento da bola em direção à quadra adversária sem que o oponente consiga devolver, como o tênis); invasão (onde uma equipe precisa ocupar e levar um objeto ao espaço do adversário, como, o futebol), técnico combinatório (em que a disputa é pela qualidade do movimento de acordo com critérios preestabelecidos, por exemplo, a ginástica artística); combate (esportes de luta como o judô); e campo e taco (com movimentos de rebatida em que se busca deixar a bola o mais longe possível do adversário, como beisebol).

Segundo Brasil (2017), tais categorias possibilitam a distribuição das modalidades esportivas privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas. Além disso, as modalidades foram classificadas de acordo com os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos.

Ao final deste estudo, as professoras concluíram que:

As nomenclaturas deram um 'nó' na minha cabeça. Percebo que é 'chover no molhado'. Estas mudanças poderiam ser mais simples e menos bruscas, por isso pego o currículo anterior à BNCC para entender melhor o que devo propor. Não há mudanças em minhas aulas, no final é a mesma coisa. Por exemplo, a criança não quer saber o nome da brincadeira. Você contextualiza, cria novas histórias, novos personagens, novas nomenclaturas e, mesmo assim, no final, a criança responde: 'Professora, isso é pique-gelo' (ISABELA, professora).

A primeira vez que eu tive contato com a BNCC eu me assustei com as nomenclaturas propostas, pensei que eu precisaria fazer uma outra graduação, mas depois que fui estudando um pouco mais, percebi que vieram com outros nomes aqueles conteúdos que nós já trabalhávamos (BIANCA, professora).

Nas falas de ambas as professoras, fica nítido que as nomenclaturas propostas pela Base, em um primeiro momento, causaram estranheza e certo repúdio. Expressões utilizadas pelas docentes como: “*Deram um nó na minha cabeça*” e “*Pensei que eu precisava fazer uma outra graduação*”, descrevem o sentimento de

resistência e insegurança delas diante do conteúdo esporte. Aquilo que era comum agora estava confuso e desafiava o “traquejo” diário das professoras para trabalhar com o esporte.

Essa falta de significado, conferido pelas professoras, e a forma como as nomenclaturas do esporte são tratadas na BNCC, fazem com que elas se sintam mais seguras utilizando o currículo anterior ao vigente. Só essa afirmação já é suficiente para colocarmos em xeque a eficácia da implementação do currículo e da Base. A sensação que as professoras têm é de que, além de ser “mais do mesmo”, é um “mesmo” descrito e organizado de maneira mais complicada.

Acontece que, mesmo sendo razoável e, portanto, bastante justificável o fato de as professoras acharem que é “mais do mesmo”, tais mudanças no modo de propor o trato pedagógico dos conteúdos não são aleatórias. Não se trata, ou pelo menos não deveria se tratar, de escrever as mesmas coisas em outras palavras. Entendemos que, se o documento oferece aprendizagens descritas como essenciais para os estudantes brasileiros, realiza mudanças em nomenclaturas e classificações de suas unidades temáticas, intenções reais foram conferidas à escrita dessa “nova” Base.

Não parece, portanto, haver sentido em trazer uma nova proposta, mais ampla e complexa, para um documento norteador, se não houvesse intenções novas sobre o assunto. Nesse sentido, se a implementação da Base, durante a formação continuada, por exemplo, não for capaz de esclarecer quais são as reais intenções e mudanças no tratamento desses conteúdos, os professores correm o risco de acreditar, de fato, que se trata da mesma coisa. As consequências serão, certamente, a resistência ao que sugere a BNCC e à não implementação do documento pelos docentes, que seguirão com suas aulas como sempre fizeram.

A fala da professora Isabela sobre sua experiência de trabalhar de maneira diferenciada as nomenclaturas e, mesmo assim, no final, as crianças reafirmarem que foi a mesma coisa (“*Professora, isso é pique-gelo*”) é significativa. As percepções dos alunos da professora Isabela, em relação ao “pique-gelo”, caminham em paralelo às suas próprias interpretações docentes sobre a “nova” forma proposta pelas nomenclaturas do esporte. Ou seja, tanto professores quanto alunos percebem que os conteúdos, apesar de receberem novas nomenclaturas, são, na verdade, “velhos conhecidos”.

As falas das professoras Bianca e Isabela se assemelham às de Betti (2019), quando entende que o importante é pensar a própria prática, independente de o

saber/conteúdo futebol ser classificado como esporte de invasão, ou o vôlei como esporte de rede. Ou seja, assim como esse autor, as professoras também entendem que o que mais interessa nessa discussão não são as nomenclaturas, mas, na verdade, como o professor vai construir conhecimentos significativos sobre a modalidade em questão, de modo que os discentes aprendam mais do que nomenclaturas e características técnicas dos esportes.

Sendo assim, logo após o estudo realizado sobre a BNCC e a unidade temática esporte, na expectativa de responder às demandas das professoras sobre esse assunto, optamos por utilizar o vídeo do professor Mauro Betti (2019).¹⁵ Nele, Betti analisa os pontos positivos e negativos da BNCC. Ele comenta, por exemplo, sobre a proposta de abordagem culturalista da EF em direção à linguagem trazida pelo documento. Expõe, também, sua discordância em relação ao novo texto sobre esporte, o que, segundo ele, provocou uma espécie de “guerra de nomenclaturas”.

Diante disso, as professoras ressaltam,

Percebo como realista as colocações do professor. Como ele, eu também percebo prós e contras da BNCC. Entendo e trabalho a EF na forma culturalista, entretanto percebo que devemos trabalhar a área tanto na forma de Ciência da Saúde, quanto na de Linguagens do corpo, ambas devem caminhar em paralelo e não podem ser excluídas (ISABELA, professora).

Em relação à prática docente, isso vai depender muito do professor assim como já depende, como também do município, se tem uma proposta pedagógica, se ela é seguida pelo professor. Por exemplo, a questão envolvendo o gênero não fica clara no documento, porém entendo que, independente da nomenclatura que a BNCC traga, como qualquer outro documento, o importante é termos a consciência das implicações que isso vai ter nas nossas práticas. Temos que pensar em como aplicar o saber ou conteúdo, qual vai ser o meu objetivo de aprendizagem e o que eu quero que o meu aluno aprenda com aquela vivência (BIANCA, professora).

As percepções de Bianca e Isabela são parecidas com as de Betti (2019), para o qual é possível perceber alguns avanços na diversificação dos conteúdos, antes não descritos em documentos norteadores, mas também é possível identificar uma tentativa de nomear, com novos termos, conteúdos que não são necessariamente novos em propostas curriculares. Para o autor, as repercussões dessas mudanças deveriam colaborar para a reflexão dos professores diante das suas práticas pedagógicas envolvendo a EF. Entretanto, dentro da nossa realidade, isso não aconteceu.

¹⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mzr9w1HjLqs>. Acesso em: 18 jun. 2019.

Sendo assim, tanto para as professoras desta pesquisa quanto para Betti (2019), as terminologias desse saber dentro das aulas acabam sendo o que menos importa nesse processo. Bianca e Isabela não se mostram contra o repensar do conteúdo esporte proposto pela BNCC. Ao contrário disso, elas se puseram disponíveis para estudos e reflexões sobre essa unidade de ensino. Entretanto, a forma como os esportes estão descritos no novo currículo causa-lhes estranhezas e, de certo modo, pouco sentido no que elas entendem como objetivos de aprendizagens. Finalizam tomando o assunto com autonomia e liberdade para reinterpretar esses currículos e reescrevê-los diante do que consideram como aprendizagens relevantes de ensino envolvendo os esportes.

Ao perceber que as professoras deixam evidente que o importante são as implicações da Base em suas práticas pedagógicas, tentamos dar sequência à discussão, provocando uma reflexão sobre quais seriam as reais mudanças trazidas pela BNCC. A professora Bianca imediatamente destacou a questão dos temas sociais e citou, especificamente, a discussão sobre gênero. Segunda ela, “*A questão envolvendo o gênero não fica clara no documento*”.

É importante ressaltar a autonomia demonstrada pela professora, ao relatar que, de forma independente de nomenclaturas propostas, essas questões estão e sempre estarão presentes em suas aulas, pois entende o tipo de cidadão que ela quer formar. É fato que a ausência do tema gênero, na terceira versão da nova Base, pode levar os docentes a interpretá-lo o tema como pouco relevante nas discussões da área. É precisamente isso que demonstra a pouca articulação do documento entre a EF e a área de linguagem, ou seja, em um país que historicamente relegou o futebol apenas para homens, as aulas de EF precisam discutir esses códigos. Nesse sentido, ao estudarmos o futebol, por exemplo, os estudantes podem vivenciar a sua prática, mas também problematizar as questões de gênero e preconceito que as envolvem, ressignificando, assim, conhecimentos anteriores.

É notório que a percepção da professora Isabela de que a EF precisa ser pensada no âmbito cultural não é novidade para a área. Tal proposta vem sendo (re)pensada e discutida há algumas décadas por professores e pesquisadores. É claro que a proposta da BNCC é fundamentada numa abordagem cultural, mas, em sua última versão, alguns temas, códigos e sentidos que há algum tempo fazem parte do escopo de discussão da área foram negligenciados. Talvez essa seja a questão que

mais chamou a atenção de professores e pesquisadores, uma vez que são diversas as pesquisas na área voltadas ao tema.

O próprio Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), talvez a mais respeitada entidade científica da EF brasileira, reconheceu a importância do tema, quando criou, em 2013, o Grupo de Trabalho Temático (GTT) sobre esse assunto. Desde então, o GTT Gênero tem agregado pesquisadores que se dedicam a pensar as relações do tema com a EF escolar. Dessa forma, um documento oficial, que se pretende norteador do conhecimento, que sequer menciona a temática, ignora e negligencia a luta de uma área. Uma Base que pretende sugerir saberes essenciais, que descreve os esportes, por exemplo, de forma minuciosa e utilizando diversas nomenclaturas, porque compreende que deixar esses conhecimentos apenas subentendidos não garante o seu trato pedagógico por parte dos professores, não pode presumir que, estando o “gênero” ausente, os mesmos professores, por conta própria, tratarão do tema.

É claro que a simples presença do tema num documento norteador não garante que ele seja abordado pelos professores, mas a sua ausência abre uma brecha significativa para que ele seja negado. Mais à frente na pesquisa, traremos minúcias sobre o trato dado aos temas sociais, como gênero, etnia e igualdade social, retirados da última versão da BNCC.

5 ESTUDOS E REFLEXÕES COLETIVOS

Neste capítulo, cada um dos encontros realizados com as professoras para estudo e reflexão dos textos selecionados foi organizado e analisado em episódios. Dessa forma, assim como já descrito na parte metodológica, foram três textos selecionados e, conseqüentemente, três episódios elaborados.

5.1 Episódio 1: “A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo”, por Luiz Fernando Dourado e Romilson Martins Siqueira (2019)

Neste artigo, o objetivo dos autores é tentar compreender a BNCC como uma política que dialoga com processos de gestão, avaliação e regulação do currículo. Os autores refletem sobre as possíveis intervenções na gestão democrática, nas dinâmicas curriculares, nos processos formativos, na possível responsabilização dos professores pelo fracasso escolar e na autonomia docente.

A partir deste texto, e já avisada pelas professoras de sua falta de tempo e de que possivelmente não conseguiriam se dedicar como deveriam à leitura, organizamos aquelas que pareciam ser as questões principais e as levamos para discutir com Bianca e Isabela durante os encontros.

Nesse dia conversamos sobre: a) a possibilidade de a BNCC ser compreendida e implementada como algo “de cima para baixo e de fora para dentro”; b) as percepções das docentes diante da realidade desse processo e da força dos professores que operam por “dentro” dele; c) os objetivos de um documento norteador de saberes educacionais pautados em competências e habilidades; d) as possíveis brechas, dentro de um documento padronizador que permitiriam a inserção no currículo de aspectos de nossa rica e importante diversidade cultural; e) o risco de possíveis responsabilizações individuais diante dos sucessos ou insucessos dos alunos, de acordo com os resultados das avaliações propostas pelo governo em nível nacional.

Dourado e Siqueira (2019) interpretam a BNCC diante de seus aspectos reguladores de currículos. Sendo assim, a BNCC norteia conhecimentos entendidos como essenciais, convertendo-os em conteúdos que devem ser aprendidos e avaliados, propondo “[...] aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplica-

los” (BRASIL, 2017, p. 12). Nessa lógica, a Base defende que estudantes tenham acesso a certos conhecimentos entendidos como essenciais, determinados pelo ciclo de ensino.

Os autores percebem que o próprio documento apresenta caráter regulatório, já que:

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.7).

Semelhante a Dourado e Siqueira (2019), Torres (1996, apud GHEDIN, 2004) considera que não é comum a participação dos professores como agentes significativos das reformas educativas. Esse autor afirma que a maior parte dos agentes criadores de propostas curriculares se encontram afastados do chão da escola. Não queremos aqui diminuir qualquer tipo de participação de acadêmicos, doutores ou pesquisadores, pelo contrário, acreditamos que seus conhecimentos são de extrema importância para a elaboração de norteadores educacionais. Queremos apenas corroborar a importância de professores que constroem conhecimentos a partir da escola, de “dentro dela”, como relata a professora:

Percebo que sempre houve o 'de cima para baixo e o de fora para dentro'. Sinto falta de termos representantes, na construção de documentos educacionais, que diariamente vivem a escola escrevendo estes documentos. Podem ser professores que respeitamos muito, porém, se não tiverem passado um bom tempo dentro da própria escola lecionando, não sabem, de certa forma, se tudo o que foi prescrito pode realmente vir a funcionar (ISABELA, professora).

Os documentos educacionais que direcionam as nossas práticas chegam prontos em nossa escola. Aqui, no município, construímos o currículo na formação continuada, mas isso aconteceu muito rápido. Realmente eu não sei se tivemos um representante professor na elaboração da BNCC. Acredito que não. Mas sempre foi assim. Vivemos em 'mundos' diferentes (BIANCA, professora).

As duas professoras levantam questões importantes a serem pensadas nesse momento de Mestrado Profissional e pesquisa em *locus*. Como professoras em efetiva docência no meio escolar, pudemos trazer para a área acadêmica inquietações e questões que vivemos diariamente na escola. Dialogamos sobre assuntos que fazem parte de nossa rotina profissional e que, muitas vezes, os professores do Programa

de Mestrado, por estarem distantes da escola há certo tempo, consideraram fundamentais para os nossos processos de formação como também para os deles.

Nesse caso, menciono isso, pois fica evidente que se trata de experiências distintas, mas complementares. Ou seja, sem a troca de experiências entre nós, que seguramos “uma ponta da corda”, dentro das escolas, e aqueles que constroem conhecimentos acadêmicos e, portanto, seguram a “outra ponta dessa corda”, perpetua-se um vazio teórico-prático incalculável. Para aproveitar a analogia das duas pontas da corda, precisamos compreender que não se trata de um “cabo de guerra”. Pelo contrário, esse deveria ser sempre um “jogo” de cooperação.

Seria interessante e didático elucidarmos essa relação, pensando, então, em um jogo de “frescobol”. Nesse simples jogo a intenção é não deixar a “bola cair”. Dessa forma, ambos os jogadores, mesmo se posicionando em lados ou “ambientes” opostos, contribuem para que um mesmo objetivo seja alcançado. Percebemos que, diante desse simples exemplo, podemos pensar na importante relação que nos envolve, professores pesquisadores em *locus* e os professores que são designados para construir documentos educacionais norteadores. Afinal, “seguramos a mesma corda” e “jogamos juntos o mesmo jogo”.

Ocorre que, ao contrário dessa perspectiva, o que geralmente acontece é um movimento hierárquico, no qual a nossa experiência é pouco aproveitada. Quando Isabela fala que sempre foi “de cima para baixo e de fora para dentro”, ela nos fornece pistas sobre a construção do documento. Por mais que tenha havido um momento de consulta pública, isso não significa, necessariamente, reconhecer nosso papel, como professoras, de agentes do conhecimento. Isabela sente falta de representatividade. Em sua fala, fica evidente que essa representatividade precisa ser produzida com os pares que vivem a escola diariamente.

Não se trata de desmerecer o profundo conhecimento dos pesquisadores e autores dos documentos, mas de minimizar a distância e a relação hierárquica na construção deles. Para Isabela, trata-se de personificar um representante que viva em tempo real os sucessos e insucessos dos professores em efetiva docência, entendendo que, para escrever sobre escola e nortear aprendizagens tidas como essenciais para os estudantes, é necessário “viver”, “compor” e “fazer” escola. Desse modo, evitaríamos ter um processo de fora para dentro, em que um grupo só prescreve e o outro só “operacionaliza” os conhecimentos. Diante disso, a professora

Isabela descreve a sua expectativa em ter um representante de toda a classe do professorado participando da construção de documentos educacionais norteadores.

Nessa mesma chave de compreensão, Godoi e Borges (2019) também observam a necessidade de os professores serem reconhecidos como protagonistas na construção dos documentos educacionais, não apenas como técnicos ou executores. As nossas efetivas participações devem acontecer desde sua criação, como documento educacional, até a sua efetivação nas práticas docentes. Se isso não for vigente, o mesmo autor aponta riscos sobre a lógica das interpretações “*top and down*” – “de cima para baixo”, o que ocasionaria negligência de currículos realizada pelos próprios professores, uma vez que suas necessidades e interesses profissionais não são considerados.

Para tanto, é importante não sermos reconhecidos apenas como mediadores de currículos. Essa ideia pode ser entendida de forma hierárquica, de modo que apenas colocamos em prática o que nos foi “imposto”. Para além dessa proposta, interessa-nos o reconhecimento como coconstrutores dos currículos.

Retornando ao texto tratado no encontro com as professoras, percebemos que Dourado e Siqueira (2019) veem a BNCC como um projeto de regulação social. Ou seja, o movimento em torno de afirmação da Base, considerado como certo tipo de reforma, aborda os currículos e o conhecimento baseado no discurso das competências e habilidades, com caráter prescritivo e padronizador. Os autores afirmam:

Há em torno da BNCC um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

Para os autores, as intenções desse documento partiriam da reafirmação desse novo projeto de governo e do poder que sugere, por meio do conhecimento, novas possibilidades de padronizar e avaliar os processos formativos na escola. Para eles, “[...] os movimentos de regulação, organização e gestão expressam um novo tipo de gerencialismo na educação em que a gestão do currículo se configura como objeto central das Políticas de Governo” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 296).

Esses mesmos autores percebem, como consta na citação acima, que a pedagogia das competências representa modelos de gestão empresarial e

responsabiliza professores pelos possíveis fracassos de aprendizagem. Essa responsabilização baseia-se tanto na centralização curricular, quanto em um modelo de aprendizagem cognitivista. Para eles, em contraposição a esse processo de gerencialismo na educação, a ênfase estaria no conhecimento como principal fundamento pedagógico e na autonomia de sistemas de ensino, escolas e professores.

Ao refletirmos sobre essa questão do texto de Dourado e Siqueira (2019), buscamos pensar sobre a ideia de responsabilização das professoras, mediante os fracassos escolares. Elas mencionam que:

É complexo pensarmos na possibilidade de nós, professores, sermos responsabilizados pelo sucesso ou fracasso da Educação, a partir de currículos padronizados pela BNCC. Na verdade, isso é algo difícil de determinar, uma vez que estamos, de certa forma, servindo de 'cobaias' para a efetivação deste documento (BNCC). É provável que essa responsabilização aconteça, pois não é natural dos governantes considerarem a quantidade de fatores que interferem na educação dos estudantes. Sabemos que não é apenas o papel do professor que influencia os resultados escolares. Claro que ele tem uma grande parcela e importância, mas culpar o professor pelo fracasso da educação é algo desumano (BIANCA, professora).

Percebo que, de certa forma, a Base pode vir a reforçar a responsabilização do professor por possíveis fracassos escolares. Por exemplo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Esse índice de nossa escola está abaixo da média, será que a culpa disso é realmente nossa, professores do Amarilis? Enquanto profissional essa responsabilização é muito frustrante, pois faço o meu trabalho com muita seriedade e isso não deveria acontecer (ISABELA, professora).

Ambos os relatos revelam que as professoras percebem como real a possibilidade de serem responsabilizadas pelo fracasso escolar. Afinal, é a BNCC que, a partir de agora, norteará os currículos e as avaliações nacionais. A professora Bianca ainda alerta para o fato de estarmos servindo de “cobaias” na efetivação do documento, e isso gera ainda mais incertezas. Ao comentar que “[...] *não é natural dos governantes considerarem a quantidade de fatores que interferem na educação dos estudantes*”, Bianca está demonstrando, de outra forma, o modo como essas questões sempre parecem chegar à escola de “cima para baixo” e de “fora para dentro”.

Isabela, por exemplo, fala da frustração com o Ideb de nossa escola e se pergunta de quem é a culpa. O corpo docente é composto por cerca de 80% de professores efetivos. Reconhecemos a qualidade e o comprometimento da maioria

desses docentes em seus ofícios. Além disso, contamos com uma estrutura física reduzida, mas que atende minimamente às necessidades do grupo. Ainda assim, sendo a maior escola de Anchieta, com o maior número de alunos matriculados de todo o município, a nota do Ideb da escola é considerada abaixo da média. Se fazemos nosso trabalho com seriedade, como encontrar culpados por esses índices? Onde está, de fato, o problema? Para Freitas (2018, p 92):

Se a política de testes e accountability não foi bem-sucedida, outro componente da reforma empresarial da educação estadunidense encontra grande dificuldade para provar sua eficácia, pelo menos até este momento: trata-se da ideia de um 'padrão' nacional de aprendizagem que nos Estados Unidos é conhecido como *Common Core* (padrões para a Língua inglesa e Matemática) e que no Brasil está sendo implantado de forma mais ampla, para todas as disciplinas da escola, com o nome de Base Nacional Comum.

Diante dessas análises, o autor descreve a proximidade de intenções relacionadas com a padronização das aprendizagens vista na BNCC e as propostas educacionais dos Estados Unidos referentes a *Common Core* (núcleo comum). Concordamos com ele ao perceber que o conceito de sociedade e, conseqüentemente, de educação expresso por intenções neoliberais como essas produz entre os seus sujeitos um tipo de “cenário de competição”, algo sugerido como uma seleção natural em que os sentidos de valorização profissional, de democracia e de solidariedade ficam cada vez mais restritos e menos habituais.

Nessa esteira, corremos o risco de a escola ter como principal foco os resultados de testes e avaliações nacionais que predisõem à concorrência e competição entre alunos, instituições de ensino e até mesmo entre nós, professores. Nesse sentido, há, sim, a possibilidade de sermos considerados qualificados ou desqualificados como profissionais, a partir de pontuações e classificações das escolas em exames nacionais da educação.

Freitas (2018) também aponta para o estreitamento do conceito de educação proposto por tais avaliações, uma vez que essas políticas delimitam à educação a aprendizagem da Leitura e Matemática em testes padronizados, geralmente realizados na forma de múltipla escolha, e colaboram para a desvalorização de componentes curriculares voltados à Arte, à História, à Filosofia e à Educação Física. Cabe-nos pensar sobre quais são, de fato, as finalidades da educação, a partir de conceitos mais amplos.

É preciso, portanto, olhar para esse sistema e compreender que o cenário traz à tona discussões importantes envolvendo a qualidade da educação e os investimentos em políticas públicas educacionais nas esferas federais, estaduais e municipais. É preciso estar atento, ainda, para as questões que envolvem as especificidades das escolas, turmas e alunos, que não nos afastam muito de um ideal de padronização, como podemos verificar nos relatos a seguir:

Nós temos em sala de aula grupos muito heterogêneos. Alguns tem dificuldades de entendimento no que está sendo pedido e as suas interpretações são comprometidas. Sendo assim, eles não sabem marcar a alternativa correta por não entenderem sobre a que a questão se refere. Eu já apliquei a Prova Brasil para o primeiro ano e tive que dar uma volta explicando o que está sendo pedido. Na hora de marcar, ainda assim os alunos marcam a alternativa errada, mesmo depois de toda essa explicação. Pensando em quantidade, os alunos com essa dificuldade de interpretação são a maioria. Lemos as questões e eles não entendem do que se trata. Daí temos que partir para a explicação das questões propostas nessas avaliações. A mesma dificuldade eu percebo na quadra. Às vezes eu quero explicar uma atividade apenas verbalizando, mas a maioria dos meus alunos não compreendem o que foi dito. Preciso, então, demonstrar fazendo o que expliquei anteriormente (ISABELA, professora).

O relato da professora Isabela mostra a nossa realidade como professoras de uma escola pública. Nela, temos diversos alunos em diferentes condições econômicas e sociais. Ao descrever a forma de aplicação utilizada na Prova Brasil¹⁶ e a dificuldade de alguns alunos, a professora deixa evidente o tamanho da desigualdade presente entre alunos que se encontram matriculados numa mesma turma. Ou seja, se o próprio modelo seriado de ensino, organizado por ciclos, já não demonstra eficácia em termos de tentativa de padronização, o que dizer do objetivo de uniformização dos saberes e conteúdos?

Diante de um grupo heterogêneo de estudantes, percebemos que o turno vespertino, que compreende as turmas do Fundamental I da professora Isabela, é constituído por aquelas crianças mais atingidas por escassez de recursos econômicos e sociais. Há fome e falta de tutoria familiar para grande parte desses alunos. Eles são os estudantes que, “*não compreendem o que foi dito*” na Prova Brasil e nem a explicação da professora durante as aulas. Essa realidade vai de encontro às

¹⁶ O Ideb foi o primeiro indicador educacional criado com a finalidade de medir a qualidade da educação. Para isso, foram abordados dois parâmetros: a aprendizagem do aluno e o tempo desse aluno na escola. Para medir a aprendizagem, utilizam as notas de provas de larga escala, entre elas a Prova Brasil. Seu objetivo é determinar se houve um desempenho ideal na educação em determinados períodos anuais.

expectativas de padronização e, conseqüentemente, depõe contra o sistema meritocrático e de competição estimulado por esse modelo. Sobre isso Bianca opina:

Ontem li sobre as avaliações nacionais envolvendo a educação. Percebi que atualmente a intenção destas provas não é apenas avaliar os estudantes pelo saber ler, escrever e contar. Percebo que são abordadas habilidades muito distintas tanto de saberes que envolvem o mercado de trabalho, quanto para a vida social de um modo geral. Vejo que as intenções entre documentos educacionais e avaliações nacionais se cruzam e colaboram para a competição e valorização das escolas com a maior nota no Ideb (BIANCA, professora).

A professora Bianca julga de maneira positiva a superação de provas com ênfase apenas nos conhecimentos técnicos, voltando-se também para saberes mais complexos e contextualizados da “vida social”. Por outro lado, a professora critica as repercussões dessas avaliações, que acabam compactuando com “[...] a competição e valorização das escolas com a maior nota no Ideb”.

A percepção da professora Bianca é semelhante à de Ball e Mainardes (2011), quando afirmam que as avaliações nacionais, envolvendo a educação, estão imersas numa psicologia do autointeresse que ensina a respeitar resultados e não princípios, como o de equidade e igualdade. Em consequência, a educação investe em incentivos e recompensas àqueles professores que, de acordo com critérios e metas preestabelecidos, alcançaram resultados almejados pelas Secretarias de Educação e unidades escolares, gerando competições entre os docentes.

A competição, prática antiga e admirada na EF tradicional, tal qual no meio esportivo, produz e é produzida por códigos que reforçam e valorizam algumas habilidades em detrimento de outras, enfatizando a ideia de que existem pessoas “superiores” que, portanto, alcançaram o lugar que ocupam exclusivamente por mérito próprio.

Acreditamos que esse seja um paradigma que não cabe à educação, uma vez que coloca, como argumento norteador, a falsa ideia de que todos os estudantes possuem as mesmas “possibilidades de competir”. Talvez por isso Bianca acredite que a intenção da BNCC, garantindo conhecimentos essenciais e colaborando para o sistema meritocrático, seja falaciosa.

É simples perceber que uma Base educacional que norteia currículos e indica conhecimentos essenciais para todos os estudantes não será suficiente para afirmar o discurso da meritocracia. Estamos muito longe de termos alunos nas mesmas condições sociais. Temos meninos que chegam com fome, sem

tomar banho, sujo às nossas aulas. A exemplo, destaco as nossas estruturas físicas escolares. O primeiro passo seria entregar escolas dignas para os meninos estudarem, o que não vemos pelas diversas escolas do Brasil. Apenas a BNCC não vai garantir igualdade para todos os alunos (BIANCA, professora).

Bianca aponta questões fundamentais que não podem ser garantidas por um documento, por melhor que ele seja. Ao mencionar o problema da fome dos alunos e das estruturas físicas das escolas, percebemos que faltam condições mínimas para uma aprendizagem de qualidade que garanta a igualdade entre todos eles.

As percepções das professoras vão ao encontro do que propõe Freitas (2018), ao descrever que, se essa visão neoliberal for adotada como discurso educacional, correremos o risco de naturalizar o fracasso escolar como responsabilidade dos professores e culpabilizar os alunos com o discurso da meritocracia. Dessa forma, estaríamos concordando com o favorecimento de um ideal educacional pautado no empenho e resiliência às adversidades sociais em que estamos inseridos. Nessa esteira neoliberal, estaríamos também omitindo o conceito de “igualdade de condições”.

A maneira mais geral de definir igualdade de condições é simplesmente dizer que é a crença de que as pessoas devem ser tão iguais quanto possíveis em relação às condições centrais de suas vidas. A igualdade de condições não se refere a tornar as desigualdades mais justas, ou de dar as pessoas uma oportunidade mais igualitária de se tornarem desiguais, mas de garantir que todos tenham perspectivas praticamente iguais de uma vida boa (LINCH; BAKER, apud FREITAS, 2018, p. 115).

A intenção de pensarmos sobre a “igualdade de condições” caminha em uma via oposta à apresentada pelo neoliberalismo e suas propostas pautadas na “igualdade de resultados”, a partir da “igualdade de oportunidades”. Logo, torna-se importante pensarmos no neoliberalismo como a “dobradinha” entre liberalismo econômico e autoritarismo social. Essa junção propõe concepções de escolas pautadas na disciplina e na ordem, haja vista a crescente abertura de escolas públicas às instituições militares.

Diante dessas percepções, tomamos como exemplo a chamada teoria *Broken Windows* – Janelas Quebradas – criadas pelos cientistas sociais James Wilson e George Kelling (1982, apud FREITAS 2018). Nessa teoria, os autores fazem um paralelo entre o fato de os médicos reconhecerem a importância da promoção da saúde para o controle de doenças e a instauração da “ordem” nas comunidades por meio da manutenção das janelas, estando estas intactas.

Para a educação, essa é uma mensagem que reforça a disciplina, portanto com maior abertura aos militares na escola e maior autoritarismo interno. Seria equivalente à analogia de excluir as “laranjas podres” antes que elas “contaminem todas as outras”. Os estudantes que não se adequarem às regras, que não resistirem às desigualdades que lhes afetam, que não colaborarem para o alcance de boas notas e classificações nas avaliações nacionais devem ser encaminhados para outras instituições de ensino. Ora, é notório que isso não resolve a situação, apenas transfere-se o “problema” para outro lugar. Diante dessa política de méritos e resultados, no fim, o que (ironicamente) importa é que eles não estejam em “nossas” escolas e não comprometam o “nosso” Ideb.

Nesse contexto, corremos o risco de criar uma falsa ideia de que a escola, a BNCC e o trabalho dos professores devem ser para aqueles que “querem aprender”, como se tudo estivesse resumido a escolhas individuais. Mas, será que os estudantes que não conseguem prestar atenção às aulas porque têm fome, realmente não “querem” aprender? Ou poderíamos perguntar, ainda: e o Estado estaria isento de qualquer responsabilização?

A ideia de uma educação seletiva, responsabilizando os indivíduos e desresponsabilizando o Estado, é pautada em uma percepção de sociedade que despreza as condições sociais das quais os estudantes fazem parte e justificam essa segregação pelo argumento do desinteresse. Em relação a esse debate, a pergunta que pairou sobre nós durante nossa conversa foi: esses estudantes possuem condições mínimas de aprendizagem? Para essa resposta, ambas as professoras, que partilham de vivências cotidianas semelhantes, concluem:

Nós vemos isso na escola diariamente. Temos meninos que chegam com fome, com problemas familiares, emocionalmente instáveis e essas são situações que influenciam diretamente em suas aprendizagens (BIANCA, professora).

Vivo dentro de duas realidades educacionais opostas: pela manhã, trabalho em uma escola particular de Guarapari e à tarde aqui, em uma escola pública, em Anchieta. Por mais que as crianças da minha escola particular tenham problemas familiares, elas sempre estarão à frente dos demais devido ao acesso a tecnologias e informações, ao cuidado alimentar, aos diversos materiais disponibilizados. Se eles buscarem e quiserem alcançar as melhores vagas nas universidades, a possibilidade no alcance desses objetivos é muito grande. O que fica claro é que não tem como competir por essas vagas de forma justa. Os meus alunos da manhã são assistidos e os meus alunos da tarde vêm para escola preocupados com o que vão comer na merenda escolar. O caminho é muito árduo para alguns e quase impossível (ISABELA, professora).

Nesse momento, pudemos perceber a emoção das professoras que convivem diariamente com a desigualdade social. Fica claro que esses alunos não possuem a mínima condição de competir de forma justa com outros estudantes em condições sociais e econômicas mais favorecidas. Fica evidente, também, que os fatores estruturais (sociais e econômicos) parecem ser mais responsáveis pelo sucesso e fracasso escolar do que a atuação dos professores.

Como destacam Cury, Reis e Zanardi (2018), é pouco provável que a BNCC, ao traçar conteúdos compreendidos como essenciais para uma educação equânime, garanta uma maior igualdade na disputa por lugares de trabalho. Percebemos, assim, que a universalização de direitos relacionados com o acesso e a qualidade na educação não é suficiente para garanti-la de forma igualitária a todos os estudantes, como almeja a Base.

Não que os idealizadores de um documento norteador não devam desejar a superação das desigualdades, mas não é possível atribuir esses ideais apenas aos currículos. Por isso, torna-se importante delinear as potencialidades e limites da educação escolarizada diante de uma sociedade profundamente desigual, para não perpetuarmos o que Cury, Reis e Zanardi (2018) chamam de “sonho iluminista”.

Finalizamos a reflexão sobre a relação entre educação e meritocracia, lembrando-nos de Freire (2005, p. 96), ao apontar a força instrumental da educação, desde que adequada às novas condições dos processos brasileiros:

[...] estamos advertidos do fato milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação é a sua força instrumental, que inexistirá se superposta às condições do contexto a que se aplica. Vale dizer, por isso mesmo que, sozinha, nada fará, porque, pelo fato de 'estar sozinha', já não pode ser instrumental. Por isso, se insiste em não corresponder à dinâmica destas outras forças de transformação do contexto estrutural, se torna puramente ornamental [...].

Ou seja, necessitamos de uma educação que ultrapasse os limites pedagógicos e que eduque as pessoas para a responsabilidade social e política. É nesse entendimento que Freire usa o termo “instrumental”. Não no sentido mecânico, mas integrado ao tempo e espaço, permanecendo atento aos sujeitos diante de seus contextos sociais e políticos.

5.2 Episódio 2: “A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos”, por Mauro Betti (2018)

Betti (2018) inicia o texto afirmando que não é contra a existência da BNCC. Ele diz: “Não sou contra a existência de uma referência curricular comum para a Educação Básica, de modo a possibilitar iguais direitos de aprendizagem no processo de escolarização a todos os brasileiros” (p. 156). Para esse professor, ter uma Base Comum é necessário, porém é uma tarefa tão difícil quanto polêmica diante de dois motivos: a pluralidade e grandeza de nosso país, bem como a probabilidade de interpretações equivocadas, que considerem a BNCC como um currículo acabado e pronto para a prática docente.

Foi a partir dessas ideias apontadas por Betti (2018) que refletimos juntas sobre algumas questões envolvendo a BNCC-EF, como: a) quais as justificativas percebidas para a inserção da EF na área de Linguagens; b) quais são as possíveis intenções do documento em relação aos verbos mais e menos utilizados?; c) as habilidades propostas pela BNCC são compreensíveis ou abrem possibilidades para diferentes interpretações? Elas são percebidas como foco da atenção inicial das professoras?

Para além das questões específicas do próprio texto, ainda conversamos sobre: d) suas percepções acerca da retirada de temas que tratavam de gênero, etnia e equidade social na terceira versão da BNCC; e) as consequências disso para a formação de sujeitos críticos e autônomos; f) as finalidades gerais da EF escolar.

Logo no início da leitura do texto de Betti (2018), percebemos que a BNCC possui um viés culturalista e aborda a EF como componente da área de Linguagens: “Aos moldes de Fensterseifer e González (2013), na forma democrática e republicana” (BETTI, 2018, p. 157).

Segundo a Base (BRASIL, 2017), a sistematização do ensino fundamental está proposta em cinco áreas de conhecimentos, entre as quais: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso, que consideram as especificidades dos discentes, as necessidades pedagógicas de cada etapa de ensino e aprendizagem das competências.

Os diversos tipos de linguagens são enfatizados na BNCC como: linguagens artísticas, corporais e linguísticas. Todas elas compõem a vida social dos sujeitos e são organizadas a partir de competências específicas, tratando dos conhecimentos

relativos à atuação dos estudantes em práticas de linguagem, em várias esferas da comunicação humana.

Compreendemos que a inclusão da EF na área de Linguagens não aconteceu ao “acaso”, mas justificada por pesquisas realizadas em 27 unidades federativas do Brasil, das quais apenas três delas não incluíam a EF em seus documentos. Diante disso, percebemos certo diálogo entre os documentos das Secretarias Municipais e Estaduais do Brasil e a construção da Base.

Visando a justificar tal inserção, Betti (2018) propõe a aproximação com fundamentos da Semiótica (ciência dos signos), cujo campo é pouco conhecido e estudado na área de EF. No texto, a semiótica é definida como, “[...] a ciência que tem por objetivo de investigação todas as linguagens possíveis [...] o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significado e de sentido” (SANTAELLA, 1983, apud BETTI, 2018, p. 158). Betti (2018) se apoia nos significados atribuídos por Greimas e Courtés (1983), no clássico “Dicionário da Semiótica”, no qual escreve: “[...] a linguagem não é objeto definível em si [...] qualquer tentativa de definição da linguagem reflete uma atitude teórica que ordena a seu modo o conjunto dos fatos semióticos”.

Ainda que Betti pareça convencido de que a EF deve pertencer à área de Linguagens, ele não identifica, no texto da Base, elementos suficientes para justificar essa relação. Para o autor, podemos identificar lacunas na BNCC ao não explicar sobre os sentidos e significados da EF e seu pertencimento à área de Linguagens. Betti (2018) afirma que essa ausência de justificativas poderia causar dúvidas nos professores ao interpretarem o documento sem entender os “porquês” desse pertencimento. Com o objetivo de justificar o pertencimento da EF à área de Linguagens, esse autor destaca algumas potencialidades do estudo da semiótica para a EF:

[...] (I) superar as dicotomias há tanto tempo prevalecentes na EF; (II) dar conta da hibridação ou semiose dos signos (verbais e não verbais), pois tudo pode ser signo (movimentos, sons, cores, palavras, traços, olhares...);(III) valorizar os sujeitos como produtores, e não apenas receptores de significações (BETTI, 2018, p. 160).

Foi diante dessas questões que a professora Bianca afirmou:

Sou PCA (Professora Coordenadora de Área) em minha vaga docente pelo Estado onde trabalho no contraturno, no currículo do ES a EF já está inserida na Área de Linguagens há alguns anos, junto as disciplinas de Arte, Inglês e Língua Portuguesa. Dessa forma, já realizamos trabalhos e projetos por área de conhecimento e não fragmentados por disciplinas específicas. Como a BNCC não explica de forma coerente o pertencimento da EF à área de Linguagem, o professor pode não perceber o quanto pode ser rica essa troca. O trabalho em conjunto com outras disciplinas é importante para a compreensão de um conhecimento sem fragmentação.

A professora Bianca percebe, por sua experiência, que inserir a EF na área de Linguagens, como fez a BNCC, pode ser “rico” diante das “trocas de trabalhos em conjunto com outras disciplinas”. Porém, assim como Betti (2018), Bianca entende que a BNCC deveria deixar claro o que isso significa em termos pedagógicos. Espera-se que o modo como os responsáveis por documentos norteadores organizam as áreas, saberes e conteúdos não se dê de maneira aleatória e sim respaldada em concepções teóricas que justifiquem os critérios utilizados. Nesse sentido, enquadrar a EF na área de Linguagem deve ter sido uma ação pautada em inúmeras reflexões, mas estas não aparecem no documento que, por sua vez, não deixa claro quais são suas intenções.

A docente finaliza apontando aspectos positivos nessa inclusão por área, pois haveria possibilidade da “[...] *compreensão de um conhecimento sem fragmentação*”. Talvez o que ela esteja querendo dizer é que, se estivessem mais evidentes no documento os motivos pelos quais a EF foi enquadrada na área de Linguagem, os professores compreenderiam melhor o modo como os códigos e sentidos produzidos no âmbito dos esportes e das práticas corporais são complexos e dotados de diversidade, justamente porque têm forte relação com os contextos culturais e suas linguagens. Nesse sentido, ficaria mais clara na Base, por exemplo, a necessidade de extrapolar o ensino dos esportes para além de um “saber fazer”, ampliando sua dimensão de fenômeno social, cultural e histórico, como também sugere Isabela:

Entendo que nós, professores de EF, tratamos de um conhecimento subjetivo a partir do movimento onde cada aluno vai experimentar, vivenciar e aprender de forma diferente e, além disso, reconstruir conceitos e ressignificar conhecimentos. A explicação da EF na área de Linguagens poderia ajudar no rompimento da área resumida ao Esporte. Porém a ênfase no conteúdo Esporte é nítida na BNCC no Fundamental II e isso muito me lembra uma época em que a área era resumida às modalidades esportivas. O currículo era fechado e baseado em teorias tradicionais da educação.

Ou seja, Isabela compreende que o movimento experimentado numa aula sobre esportes é passível de diversos sentidos e que os alunos, mediados pelos

conhecimentos trabalhados durante as aulas, são levados a reconstruí-los e ressignificá-los. Assim, também para Isabela, compreender melhor a inserção da EF como componente da área de Linguagens colaboraria para o rompimento de uma visão tradicional de EF, geralmente resumida ao esporte, o que é lembrado pela docente como uma fase de currículo “*fechado*”.

Percebemos na fala da professora, dois pontos interessantes. O primeiro relaciona-se com a sua visão da EF como área associada às Ciências Humanas em uma perspectiva cultural, a partir do movimento diante de um tipo de conhecimento subjetivo. Dessa forma, Isabela retoma o que Betti (2018) propõe como o papel do professor de EF. Esse papel possui como objetivo mediar a relação entre o saber das práticas corporais – o saber orgânico – para o desenvolvimento da consciência, e isso aconteceria por meio da linguagem e dos signos.

Em outras palavras, a intenção é incorporar à personalidade dos alunos a Cultura Corporal de Movimento, para que eles possam adquirir autonomia em relação às práticas corporais, escolher e usufruir, conscientemente, dos benefícios delas. Portanto, para que isso ocorra, é necessário que os alunos atribuam sentido/significado ao movimento. Logo, caberia ao professor oferecer-lhe, os “motivos geradores de sentido” por meio da vivência da Cultura Corporal de Movimento. Entretanto, é preciso mencionar que, ainda que a relação entre a EF e a área de Linguagem estivesse clara no documento, este não garantiria, por si só, os “motivos geradores de sentido”, pois eles dependem da formação e da visão de área dos professores.

Dessa forma, Betti (2018) evidencia a importância da mediação semiótica para a compreensão do movimento. Nessa perspectiva, o movimento corporal é entendido como linguagem, ou seja, o corpo é capaz de comunicar-se, exprimir pensamentos e sentimentos a partir das representações e interpretações dos signos. A EF está repleta desses signos, não apenas os linguísticos, mas também os gestos corporais, imagens, olhares, toques e sons carregados de representatividade e significação, como interpreta a docente.

O segundo ponto, que consideramos importante na fala da professora Isabela se completa com o que foi descrito pela professora Bianca, quando esta diz:

A EF está na área de Linguagens, pois lidamos com os gestos, as emoções, o movimento e isso nos leva a pensar que não temos apenas o esporte como conteúdo. E lutamos para conquistar esse espaço de respeito da EF aqui, na

escola. Hoje, por exemplo, temos a possibilidade de mobilizar toda a equipe para projetos que envolvem a área da EF não apenas de Esportes, como também o de Dança. Percebo que temos o mesmo 'peso' nas decisões tomadas. Nossas avaliações são analisadas e questionadas como a de qualquer outro professor. Particpei desse processo de construção de respeito a área da EF dentro da proposta cultural que para mim foi muito mais intenso diante dos alunos do que da própria equipe escolar (BIANCA, professora).

O que Bianca relata é sobre a resistência que nós, professores, enfrentamos em nossa escola, sobretudo por parte dos alunos. Afinal, durante anos, nossa disciplina foi minimizada ao ensino dos esportes e à organização de torneios esportivos na Escola Amarilis Fernandes Garcia. Hoje, como bem comenta Bianca, percebemos que temos o respeito da equipe escolar. É importante frisar que esse processo foi construído de forma gradativa durante os anos em que lecionamos nessa instituição de ensino.

Lembramos que a EF, como componente curricular, esteve restrita, por décadas, a referenciais pedagógicos que valorizavam o ensino e a reprodução de movimentos técnicos, pautados nos códigos das modalidades esportivas institucionalizadas. Por muito tempo, o professor de EF foi visto como um treinador, responsável por descobrir talentos, colaborando, desse modo, para a propaganda de uma nação em crescimento econômico. Foi nesse contexto que, assim como eu, Isabela e Bianca vivenciaram a EF como alunas da educação básica. Éramos entendidas como atletas aptas a representar nossa escola em campeonatos esportivos. Na coxia desse discurso, estavam a maioria dos estudantes, excluídos, segregados por não se enquadrarem na média dos padrões de habilidades esportivas impostas.

Fica claro, como nos lembra Bracht (2010), o quanto o esporte foi um núcleo gerador de sentido nas identidades dos professores de EF daquela geração. O "fenômeno esportivo", à frente da aptidão física inerente à área e sua influência nas identidades docentes, era visível nas aulas de EF, tanto na educação básica quanto na formação de docentes nos cursos superiores.

Para tanto, torna-se importante ressaltar um breve contexto histórico que marcou essa transição. No início dos anos 1970, o regime militar envolvendo o Ato Institucional, AI-5, o mais duradouro dos atos que dava poderes ao presidente da República e silenciava as forças de oposição, cerceava as liberdades públicas e violava direitos humanos. Jornais, revistas, livros, filmes e músicas foram censurados e tudo aquilo que desagradava às autoridades governamentais era proibido em tom

de veladas ameaças como: "Brasil, ame-o ou deixe-o", dentro do contexto sociopolítico e econômico da época. Dessa forma, concordamos com as percepções de Castellani Filho (1988, p. 91) ao relatar:

No que diz respeito ao esporte, sua capacidade de catarse, de canalizar em torno de si, para seu universo mágico, os anseios, esperanças e frustrações dos brasileiros, foi imensamente explorada. A lembrança do '...Noventa milhões em ação, pra frente Brasil, salve a Seleção!', numa verdadeira ode à 'corrente pra frente', ainda está bastante, e hoje dolorosamente viva [...].

Imersa nesse contexto, a EF escolar, parte integrante da educação formal brasileira, vive o ápice da hegemonia esportiva com a conquista do tricampeonato mundial de futebol no México, em 1970. Isso motiva ainda mais o "fenômeno esportivo" apregoado pelos militares e que se estende durante toda essa década. Ao longo dos anos de 1980, a pressão por eleições resultou no movimento "Diretas já", que pretendia a redemocratização do país possibilitando a participação da sociedade civil na escolha de seus governantes. Nesse contexto de crise política e econômica brasileira, a EF questiona o seu núcleo gerador (os esportes), que era patrocinado pelo Estado em suas políticas públicas.

Diante desse cenário de interesses políticos, a EF, por meio dos Movimentos Renovadores, propõe uma ruptura em seus aspectos legitimadores. Criam-se, nesse momento, perspectivas contestadoras e contra-hegemônicas da EF escolar, alavancadas por todo o contexto social, político e cultural de 1980. Esse novo "enredo" é marcado por constantes questionamentos de alguns professores: se não apenas o esporte, o que se deve ensinar nas aulas de EF?

Daolio (2004), por exemplo, dedicou-se a analisar o ser humano como um ser cultural, assim como compreender o significado de "cultura" para os diversos professores da área. Para o autor, a cultura é entendida como a dimensão simbólica do comportamento humano. Na EF, ela se relaciona com o "saber fazer" e o "saber sobre o fazer" diante dos sentidos e significados do movimentar-se. O mesmo autor esclarece a necessidade de estudarmos a cultura de forma profunda para não correremos o risco de tratá-la de modo incompleto ou raso.

Nesse sentido, concordamos que a discussão envolvendo a cultura estaria libertando, na EF, os chamados "[...] elementos da ordem, a subjetividade, o indivíduo e a história, para permitir sua transformação em elementos de desordem, a intersubjetividade, a individualidade e a historicidade" (DAOLIO, 2004, p. 41). Isso

quer dizer que o corpo não deve mais ser entendido unicamente a partir de sua dimensão biológica, mas, fundamentalmente, com base em sua dimensão cultural, portanto, simbólica.

Achamos importante recapitular brevemente esse cenário histórico da área para que não nos esqueçamos do quanto a EF e a educação foram e são alvo de interesses políticos. Ressaltamos o passado, também, para “marcarmos posição” sobre o presente, já que vivemos um momento político conturbado e permeado por ideias que nos lembram os tempos de Ditadura Militar. Se, naquele momento, a educação brasileira, forte objeto de manipulação popular e mantenedora dos interesses militares, reproduzia os objetivos políticos e sociais da época histórica, ao que temos assistido, nos últimos dois anos, em média, é um movimento muito semelhante. Além de interesses militares, também temos visto a ascensão de interesses conservadores fortemente marcados pela religião.

Neste novo contexto, a escola e os professores têm sido alvo de acusações manipuladas por interesses fundamentalistas de grupos cristãos. No que diz respeito à EF, uma das questões mais marcantes desses ataques está relacionada com a temática do gênero. Bancadas religiosas no governo têm acusado as escolas de propagar o que equivocadamente denominaram de “ideologia de gênero”. Nesse sentido, perceber que o tema é um dos que ficaram de fora na BNCC reforça nossa preocupação em relação às intenções políticas do documento e às formas de resistência que devemos promover.

Se, como já vimos com Daolio (2004) e em outros autores, o corpo e o movimento são expressões da cultura e dos momentos históricos, é preciso nos questionarmos sobre como temas como esse estarão presentes em nossas aulas, mediando os processos de produção de sentido e significação dos conteúdos por parte dos alunos. Como reafirma o professor Bracht (2010, p. 9),

O corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica. Nesse entendimento, as diferentes práticas corporais (ou atividades físicas, como eram chamadas) foram construídas pelo homem em determinado contexto histórico-cultural e com sentidos próprios. Promove-se, então, uma ‘culturalização’ do objeto/conteúdo da Educação Física. Assim vão ser cunhadas as expressões cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento para expressar o objeto/conteúdo de ensino da Educação Física.

Diante dos fatos, ainda hoje, nós, docentes da área, encontramos professores representantes da EF que tomaram caminhos diferentes: uns continuam técnicos, outros desenvolvimentistas, outros defensores das abordagens fundamentadas no entendimento da Cultura Corporal. Dessa forma, destacamos o posicionamento crítico de Bracht (2010), um dos protagonistas dos Movimentos Renovadores, ao perceber que não basta apenas escrever diretrizes educacionais baseadas na "pedagogia histórico-crítica", nem promover debates para e com os professores sobre essa "nova pedagogia". Isso, por si só, não é suficiente.

Percebemos, então, a necessidade de envolver-se no cotidiano escolar com toda a comunidade que a compõe, para que se tracem "pontes" entre os conhecimentos produzidos no meio acadêmico e os conhecimentos tácitos dos docentes. Todavia, esses são conhecimentos complexos e variáveis, uma vez que os próprios professores/pesquisadores, responsáveis pela produção do conhecimento, trabalham a partir de diferentes concepções epistêmicas e diferentes linguagens. Sendo assim, precisamos ir além do "otimismo pedagógico" e criar formas para que as teorias críticas alcancem as práticas pedagógicas nas instituições de ensino.

Tratando da EF na BNCC, em sua terceira versão, entendemos a importância de seu pertencimento com relação à área de Linguagens, entretanto concordamos com Betti (2018), ao mencionar que a ausência de explicações sobre os motivos da relação entre a EF e a própria "linguagem" possibilitaria interpretações minimizadoras diante da gama de conhecimentos que envolvem a cultura e que pertencem à área. Talvez, por ter sido um dos responsáveis, ao lado de Jocimar Daolio, Luciana Venâncio e outros professores, pela elaboração do currículo do Estado de São Paulo, em 2008, no qual essa relação foi alvo de reflexão, Betti perceba que não houve empenho em justificar tal relação na BNCC. No currículo de São Paulo (2008), essa relação aparece justificada a partir da ideia de que:

A Educação Física compreende o sujeito mergulhado em diferentes realidades culturais, nas quais estão indissociados corpo, movimento e intencionalidade. Ela não se reduz mais ao condicionamento físico e ao esporte, quando praticados de maneira inconsciente ou mecânica. O aluno do Ensino Fundamental e do Médio deve não só vivenciar, experimentar, valorizar, apreciar e aproveitar os benefícios advindos da cultura do movimento, mas também perceber e compreender os sentidos e significados das suas diversas manifestações na sociedade contemporânea (PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008, p. 38).

Em consonância com essa visão de EF, a professora Bianca relata:

Lidamos com sentimentos e emoções, e isso é constante em nossas vidas docentes. A exemplo, o saber ganhar e perder, o respeitar o outro, a ascensão das meninas, que eram inseguras ao participar das aulas, e hoje lutam por seus espaços, os constantes e necessários estímulos que realizamos para a participação dos alunos nas aulas, enfim, a superação pessoal de cada discente é importante. Não é simplesmente o aprender a correr, sacar ou chutar, lidamos com a subjetividade e contribuimos na formação do indivíduo quanto a sua humanização.

Como percebe a professora Bianca, não se trata simplesmente de aprender a realizar o movimento, e sim compreender os sentidos que estão por trás dele, contribuindo, desse modo, para a formação completa do indivíduo. Ao analisar esse relato da Bianca, sobre os “*sentimentos e emoções*” com as quais lidamos em nossas práticas docentes, lembramo-nos do texto da professora Irene Conceição Rangel (BETTI, 1999) que já no título nos leva a uma reflexão: “Esporte na escola: mas é só isso, professor?”. Nele o esporte é discutido como meio educativo a depender da intenção adotada pelo professor que vai trabalhar com esse conteúdo. A ideia central do texto é desmistificar que, por si só, esse seja um conhecimento que trate de conceitos como o valor educativo, a moral e a saúde.

Assim como a autora, a professora Bianca entende que o que realmente importa é o processo de “*humanização*” dos alunos:

Se o aprendizado dos esportes se restringir ao processo ensino-aprendizagem de técnicas, gestos automatizados onde somente o professor-técnico as conhece e domina, ou seja, seu sentido/significado é compreendido somente pelo professor e ao aluno cabe executá-las da melhor forma, não será possível um questionamento sobre esta prática a qual pode parecer 'natural'. (BETTI, 1999, p. 27).

Não temos a intenção de negar que os esportes devem ser conteúdos da EF, pelo contrário, pretendemos reafirmá-los como parte integrante da área, porém dentro da visão contra-hegemônica. Passamos a pensá-los não como perspectiva de “carro-chefe” da área que, de forma “natural”, ou por si só, diante de suas regras, possa educar indivíduos. Sabemos que os esportes, em suas essências, possuem, como características próprias, a função de selecionar, segregar e enfatizar a competição.

Porém, após estudo do esporte na BNCC, a professora Bianca conclui:

O Esporte é o conteúdo mais abordado no documento, e isso é possivelmente a continuidade tradicional da área. Depois do texto do Betti, percebi que a matriz de competências se choca com o texto da EF na proposta cultural de apresentação do documento. O documento pode vir a reforçar a prática pela

prática, devido a sua visão tradicional e pouco social diante de conhecimentos e conteúdos propostos.

A professora chama a atenção para a relevância dada ao esporte na BNCC. Segundo ela, isso é um indício do que ela denomina de “*continuidade tradicional da área*”. A fala de Bianca também confirma a ampliação de sua compreensão sobre a Base a partir do momento em que demos início à pesquisa e passamos a estudar de forma direcionada o documento, algo que consideramos fundamental por ser um Mestrado Profissional. Ela reconhece, depois de estudar o texto de Betti (2018), contradições que antes não percebia no documento. Se, por um lado, a BNCC-EF é apresentada como “*proposta cultural*”, por outro, Bianca considera o risco de ocorrer a “*prática pela prática*”.

Ainda de acordo com o texto de Betti (2018), podemos refletir sobre o modo como as habilidades podem ser indicadores do que se espera que os alunos construam de conhecimento. Sendo assim, os verbos nela contidos expressam o objetivo das aprendizagens. Para analisar essa questão, o autor propôs uma investigação sobre a quantidade de verbos mais utilizados nas 69 habilidades descritas na BNCC-EF. O resultado pode ser constatado na Tabela 1:

Tabela 1 – Verbos utilizados nas Habilidades da BNCC-EF no ensino fundamental

(continua)

Habilidades	1° e 2°	3° e 5°	Subtotal	6° e 7°	8° e 9°	Subtotal	Total
Identificar	5	5	10	6	7	13	23
Experimentar	4	6	10	6	6	12	22
Fruir	4	5	9	6	6	12	21
Utilizar	2	4	6	4	4	8	14
Valorizar	2	1	3	5	4	9	12
Respeitar	4	-	4	5	3	8	12
Planejar	2	3	5	4	2	6	11
Reconhecer	3	2	5	1	1	2	7
Praticar	2	-	2	2	2	4	6
Propor	1	1	2	2	2	4	6
Discutir	1	1	2	-	4	4	6
Recriar	1	3	4	1	-	1	5
Diferenciar	-	1	1	2	1	3	4
Produzir	2	-	2	1	1	2	4
Formular	-	1	1	-	2	2	3

(conclusão)

Habilidades	1° e 2°	3° e 5°	Subtotal	6° e 7°	8° e 9°	Subtotal	Total
Outros	11	7	18	10	8	18	36
Total	44	39	82	55	53	108	192

Fonte: Betti (2018, p. 166).

Segundo esse autor, dos 40 verbos utilizados na redação da BNCC sobre as Habilidades, os quatro mais utilizados foram: identificar, experimentar, fruir e utilizar (somados são mencionados 80 vezes). Por sua vez, os quatro verbos menos usados foram: recriar, diferenciar, produzir e formular (estes foram mencionados 16 vezes). Ou seja:

Experimentar soma-se a fruir ('experimentar e fruir') na redação de 19 das 69 Habilidades propostas pela BNCC (em 27,5% delas, portanto), e estão presentes dessa forma associada em todos os anos escolares, e em todos os objetos de conhecimento (exceto Esporte no 7° e 9° ano) (BETTI, 2018, p.167).

Sendo assim, percebemos uma óbvia valorização nas propostas de Habilidades voltadas ao “experimentar e fruir”, em virtude de que pretendem proporcionar aprendizagens relacionadas com “recriar e diferenciar” dentro das unidades temáticas da EF. Isso está diretamente associado às intenções pedagógicas da Base que parecem se importar mais com a reprodução de um movimento do que com a autonomia e protagonismo dos alunos em relação às práticas corporais.

Diante dessas análises, as professoras comentam:

Interessante perceber que os verbos mais utilizados na Base, diante das Habilidades propostas pela EF, foram: identificar, experimentar, fruir. Já os verbos menos utilizados foram: discutir, recriar, diferenciar, produzir e formular. Nessa análise, percebo que o documento propõe certa ênfase à 'prática pela prática', ao procedimental em virtude do conceitual e atitudinal. O fazer pode ser compreendido como mais importante do que o refletir e o construir. Há uma contradição entre se pensar a área no âmbito da cultura proposto pelo próprio documento em sua apresentação, e as habilidades e competências descritas (BIANCA, professora).

Em relação à grande quantidade de verbos utilizados nas Habilidades propostas da EF, como: experimentar e vivenciar, não sei se os autores da Base escreveram de maneira intencional explorando demasiadamente tais situações, mas, se enfatizarmos em nossas aulas o experimentar e vivenciar das crianças e não levá-las a realizar uma releitura dos conhecimentos propostos, acabaremos tratando superficialmente dos conteúdos da EF. Talvez, como a intenção do documento também é padronizar conhecimentos, a superficialidade no trato dos conteúdos possa ser o que é entendido como mínimo a ser trabalhado (ISABELA, professora).

Ambas as professoras apontam para o “perigo” implícito nesses verbos, pois, para elas, esses termos/verbos podem reduzir as aulas ao “fazer” sem qualquer reflexão. Isso as leva a constatar o distanciamento entre os ideais indicados na introdução do documento e a proposta em si. As professoras já haviam se sentido incomodadas com a questão das habilidades e deixaram isso evidente nas entrevistas iniciais desta pesquisa.

Entretanto, ao estudarmos juntas o texto de Betti (2018), elas puderam pensar melhor sobre os significados dessas propostas. Fato é que elas já percebiam isso de maneira “intuitiva” ou menos elaborada, pois, desde o início, mencionavam o quanto achavam a proposta procedimental demais. Esse termo, usado por Bianca, vem de seu contato com as dimensões dos conteúdos descritos por Darido (1998).¹⁷ É com base nessa teoria que, desde o início, Bianca comentava sobre a sobreposição da dimensão procedimental sobre as dimensões conceitual e atitudinal do conteúdo.

Todavia entendemos que a noção de experiência é algo muito caro a EF e está diretamente relacionado ao experimento e ao experimentar. Nessa perspectiva a experiência não acontece sem autonomia, criação e reflexão. Benjamin (1986) afirma que o declínio da experiência é um lamento no mundo moderno, sendo assim, todo o progresso comporta regressão diante de um trajeto que nunca é contínuo, afinal o nosso campo é composto por conhecimentos históricos.

Para o autor a experiência não tem tido espaço no contexto moderno onde a ciência e suas análises laboratoriais prevalecem. Sendo assim o cerne da filosofia benjaminiana, baseada no declínio da experiência, inicia-se diante das sequelas deixadas na geração que viveu as barbáries da Primeira Guerra Mundial que provou o silêncio de muitos indivíduos que participaram das trincheiras, da miséria, da fome, da proliferação de doenças e de todo o mal causado nos campos de batalha.

Entretanto, além das divergentes “cicatrizes” deixados por esse cruel momento histórico, Benjamin também destaca outras colaborações para o declínio da experiência como: o desenvolvimento desenfreado da técnica implantado pelo

¹⁷ De acordo com a autora, a organização e o trato dos conteúdos podem ser organizados a partir de três dimensões de conhecimentos: a conceitual, a atitudinal e a procedimental. Essas dimensões são correlacionadas, mas o atendimento a todas elas depende das intenções pedagógicas dos professores. Sendo assim, para Darido (1998), as aulas não se resumem aos movimentos corporais e suas práticas; elas estão relacionadas também com o conteúdo teórico estudado e as relações pessoais ocorridas e expressadas pelos alunos no momento de aula. Ou seja, atitudes surgidas durante a aula geram problematizações e, por isso, devem ser mediadas pelos professores em conversas reflexivas.

capitalismo moderno e a ascensão da burguesia e sua ênfase no individualismo, competição e desvalorização da tradição e memória.

Diante disso, temos a consciência de que o conceito de experiência é mais amplo e, assim como afirma Benjamin (1986), acolhe tanto a criatividade quanto a autonomia dos indivíduos. Mesmo assim, percebemos diante de nossas interpretações que não é deste conceito de experiência que a Base trata, pelo contrário, parece-nos que tal conceito é limitado pelo documento.

Ainda em relação à questão dos verbos enfatizados na BNCC, Betti (2018) alerta sobre o modo como essas “deficiências” de redação podem comprometer as interpretações dos professores e isso, conseqüentemente, irá se materializar em práticas pedagógicas igualmente comprometidas.

Outra questão significativa na narrativa da professora Bianca está relacionada com a sua percepção sobre as competências. A Base define as competências como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Segundo o Dicionário Aurélio (2019), a palavra competência significa ter aptidão para cumprir alguma tarefa ou função, ou seja, se utilizarmos esse conceito em nossa leitura da BNCC, entenderemos que a proposta trata a aprendizagem como aptidão para “fazer”. Assim como o termo habilidade, para o mesmo dicionário, também pode significar: capacidade, destreza e agilidade. Dessa forma, competências e habilidades são dois conceitos sugeridos pela BNCC que se relacionam. Nessa leitura proposta, na última versão da BNCC (2017), lê-se que o currículo está a serviço das competências e os conteúdos seriam objetos de conhecimentos.

Nesse sentido, voltar o currículo e, conseqüentemente, as nossas práticas pedagógicas a “serviço das competências” não só pode ser um desafio para nós, professoras, como também um incômodo, principalmente quando não percebemos sentidos que justifiquem esse entrelaçamento. A exemplo, tomamos as falas das professoras Bianca e Isabela, ao relatarem suas percepções sobre os conteúdos propostos pelo documento:

Eu não fiz uma análise minuciosamente do documento, mas senti dificuldades ao trabalhar norteadada pela nova nomenclatura proposta onde não temos mais os conteúdos e sim habilidades e competências. Percebo também conteúdos repetitivos, sem crescimento do nível de dificuldade no decorrer dos anos onde foram retirados saberes importantes, ficando competências muito procedimentais em relação ao currículo que se tinha anteriormente, mas tudo vai depender da prática do professor (BIANCA, professora).

Concordo que ela trata de forma repetitiva muitas competências, se o professor não tiver uma percepção de autonomia docente que vai além do que está escrito, ele pode vir a tratar dos conteúdos de forma muito parecida dentro do 'experimentar e desfrutar' repetidos várias vezes no documento. Se quisermos trabalhar pensando em ir além do movimento, não podemos ficar restritos a essas habilidades e competências (ISABELA, professora).

Ou seja, não teria muito sentido pensar em práticas pedagógicas a serviço das competências, quando percebemos conteúdos repetitivos e sem qualquer nível de complexificação, em um documento do qual foram “[...] retirados saberes importantes ficando competências muito procedimentais”. Obviamente, temos consciência de que a Base deve ser apenas um documento norteador, mas a fala de Isabela nos mostra como ela pode ser bastante limitante, se apropriada de maneira engessada pelos professores. De forma semelhante, Bianca afirma que sente falta de diferentes abordagens sociais na Base e que isso “empobrece o documento”.

Betti (2018) ainda fala sobre outro risco relacionado com a interpretação da Base pelos professores e a retirada de temas sociais considerados relevantes a serem tratados pela escola, como: gênero, etnia e equidade social. Dessa forma, se as habilidades e competências da BNCC forem tomadas como “bússolas” para a aprendizagem, poderíamos negar aos estudantes o conhecimento de assuntos que caracterizam a diversidade que enriquece a nossa sociedade.

Durante o XXI Conbrace (2019),¹⁸ a professora Dr^a. Graciele Massoli Rodrigues apresentou uma pesquisa envolvendo a inclusão e a diversidade. Nela a professora contabilizou 188 citações da palavra *diversidade* presentes na BNCC. Diante dos números encontrados, podemos considerar uma quantidade expressiva em termos de documento educacional. Todavia, entendemos que esses números não são suficientes para afirmar que a Base trata efetivamente da diversidade. Passamos a pensar, juntamente com as professoras, sobre a necessidade de discutirmos as

¹⁸ O XXI Conbrace e o VIII Conice apresentaram, na emenda do Grupo de Trabalho 8, uma discussão sobre o cenário da estrutura da Base Nacional Curricular e as percepções da configuração da Diferença e Inclusão na BNCC em distanciamentos e aproximações.

intenções, formas e contextos em que é mencionada a palavra *diversidade* no referido documento e, mais uma vez, retomamos o próprio texto da BNCC-EF.

Após leituras do documento e acesso aos resultados da pesquisa proposta por Rodrigues (2019), percebemos que a palavra *diversidade* aparece na BNCC-EF nas Competências Gerais da Base, especificamente nas Competências 6, 8 e 9, onde se lê:

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. [...]. 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 [...]. 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 preconceito de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9 - 10, grifos nossos).

Interpretamos que, mesmo diante de uma quantidade considerável de citações sobre a diversidade, a parte da EF menciona o termo em um único trecho na unidade temática da Dança, nas Habilidades do 8º e 9º ano no ensino fundamental, quando lemos: “Experimentar, fruir e recriar danças de salão, valorizando a **diversidade** cultural e respeitando a tradição dessas culturas” (BRASIL, 2017, p. 237, grifos nossos).

Passamos, então, a observar outros termos presentes na BNCC-EF que, de certa forma, se mostram interligados à diversidade. Concluímos que, nas Competências e Habilidades da EF, poucos são os trechos que tratam do preconceito e dos estereótipos presentes nas práticas corporais dos sujeitos que brincam, lutam, praticam esportes e ginásticas.

As exceções aparecem nas unidades temáticas que abordam as Lutas e as Danças, nos seguintes trechos do documento Brasil (2017):

Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las (p. 229). [...] Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito (p. 235). [...] Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças de salão e demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação (p. 237).

Como percebemos nessas análises, das 68 Habilidades propostas no documento voltado ao ensino fundamental I e II, poucas foram identificadas pesquisa, como aquelas que podem ser interpretadas tratando da diversidade na proposta de discussão sobre, por exemplo, preconceitos e estereótipos. É importante ressaltar, nesta discussão, que, especificamente em relação às Habilidades descritas na terceira versão do documento, foram retirados os Objetivos de Aprendizagem propostos em sua segunda versão.

Esses Objetivos de Aprendizagens abordavam assuntos envolvendo gênero, etnia e equidade social. Entretanto, na revisão da terceira versão da Base, o ensino de Competências e Habilidades não problematiza devidamente os marcadores sociais impregnados em práticas corporais. Para Betti (2018, p.165):

O número de Habilidades (que prefiro chamar de Objetivos de Aprendizagem) proposto foi reduzido nesta versão final, o que torna a BNCC-EF mais factível, mais realista, pois eram inicialmente excessivas (160 na primeira versão) para um componente curricular que, na maioria dos sistemas escolares, conta apenas com duas aulas por semana. Mas é preciso denunciar que esta redução se fez, pelo menos em parte, às custas da exclusão ou alteração de algumas habilidades relacionadas aos temas do gênero, etnia e equidade social, o que evidencia uma tentativa de esvanecer uma abordagem sócio-política crítica.

Com vistas a essa crítica de Betti (2018), as professoras Bianca e Isabela percebem que:

Com a redução das habilidades e objetivos de aprendizagens na terceira versão do documento, houve um empobrecimento de questões relevantes que precisam ser trabalhadas nas escolas. O trato ou não de temas, como gênero, etnia e equidade social, ficou à mercê das intencionalidades do profissional da área. Aqui percebo intenções na retirada desses temas das discussões educacionais, o que pode provocar uma vivência simples. A exemplo, o conteúdo esporte na modalidade futebol, perderíamos torná-lo empobrecido de conhecimentos se não realizássemos uma análise crítica, histórica e social deste conteúdo em nossas aulas (BIANCA, professora).

A retirada de temas como gênero, etnia e equidade social da BNCC foi um erro. Durante a aula, percebemos cotidianamente a importância de nossas intervenções quando tratamos destes temas. Nessa semana mesmo, ao trabalhar o futebol, um menino afirmou: 'as meninas não podem jogar futebol conosco'. Tive que parar a aula e questionar junto aos alunos os porquês que levaram à exclusão das meninas naquele momento. Então, percebo que, se isso não tiver estabelecido de forma clara como intenção deste documento norteador de conhecimentos entendidos como essenciais para os estudantes, dificulta a viabilização e trato de importantes temas como estes (ISABELA, professora).

Ambas as professoras percebem o “empobrecimento” da BNCC-EF ao não tratar, de forma clara e diretiva, de temas que emergem da sociedade e são reproduzidos nas práticas corporais vivenciadas pelos estudantes. Isabela é enfática ao dizer que foi um “erro”. Como já mencionamos em trecho deste texto, pressupor que o professor vai, por conta própria, tratar desses temas delicados e importantes é uma falácia ou, como comenta Bianca, deixar esses temas a mercê de cada professor não garante seu trato pedagógico.

A ausência desses temas nos parece grave, pois sabemos que, mesmo que eles estivessem presentes, haveria muitos professores que ainda assim não iriam tratá-los como conteúdo de aula. Esses mesmos professores que, por diversas razões, negligenciam essas discussões, agora, com o texto da BNCC, não só se sentem à vontade para fazê-lo, mas ainda encontram respaldo no próprio documento norteador.

As professoras nos mostram que, mesmo de forma velada, há diversas possibilidades de os alunos expressarem essas questões que permeiam o cotidiano escolar e as nossas aulas. Elas aparecem nas diversas ocasiões, por exemplo, quando um aluno diz que não quer uma menina no seu time, quando um menino chama outro de afeminado por não gostar do futebol, quando uma menina diz que não quer jogar porque meninas não podem ficar suadas etc.

Enfim, em muitos momentos nos deparamos, na escola, com situações como essas que, em suas entrelinhas, expressam preconceitos e estereótipos advindos dos valores familiares e religiosos que cotidianamente são repetidos pelos estudantes nas aulas. Ou seja, essas questões estão lá, sendo produzidas e reproduzidas em nossas aulas todos os dias. Tratá-las de forma pedagógica deveria ser uma função de todos os professores e não uma questão de escolha ou afinidade pela temática. Se os professores não se posicionarem e se dispuserem a desconstruir esses preconceitos por meio do diálogo, estarão negando aos estudantes a possibilidade de repensar e reconstruir valores e concepções mais humanizadas.

Por isso, no fim do encontro, propomo-nos a pensar se caberia à BNCC o trato de temas como esses e, ainda, quais seriam as possíveis consequências causadas pela exclusão dessas questões do currículo aos estudantes. Diante de tais questionamentos, as professoras relatam:

Cabe aos documentos tratar de conteúdos relevantes socialmente. Nossos alunos vivenciam tais temas no seu cotidiano. Muitas famílias ainda são

resistentes sobre a participação das meninas no futebol e a escola vem a romper com esses valores construídos pela educação familiar. Se temas como estes estivessem descritos em documentos, a repercussão e efetiva realização seriam mais evidentes. Alguns alunos não possuem tais discussões em suas famílias, sendo assim, se restringirmos essas discussões também na escola, estes meninos e meninas podem ficar ainda mais restritos a discussões críticas diante de temas tão relevantes. O texto abriu algumas percepções que eu não havia pensado no estudo do documento (BIANCA, professora).

A Base deve tratar de temas socialmente relevantes e a área da EF é rica em possibilidades de tratar as pluralidades sociais. A exemplo, quando trabalhamos com o projeto 'Olimpíadas Amarilis', exploramos as diferenças e participação de todos os alunos independente das suas diferenças. Se não acontecer de forma mediada, nossos alunos ficam à mercê de quem for ensiná-los a tratar com tais diferenças sociais. Imagina as diferentes realidades sociais de cada um de nossos alunos em termos familiares e religiosos, por exemplo. Temos que abrir o leque de possibilidades para trabalhar em aulas de tais temas, essa responsabilidade é nossa (ISABELA, professora).

As professoras sabem que essa responsabilidade é delas, mas também indicam que os documentos educacionais norteadores deveriam trazer, como foco, o trato das questões mencionadas, como gênero, etnia e equidade social. Ter a clareza de que esses temas precisam ser mediados por elas mesmas é muito significativo, no entanto não há nenhuma garantia de que todos os professores que estarão submetidos à BNCC pensem igual.

Ou seja, a forma como esses temas aparecem na BNCC-EF reforça discursos que marcam camadas sociais hegemônicas, uma vez que eles não se aprofundam nos diversos e diferentes grupos que também produzem as “vozes” sociais. Dessa forma, a Base ratifica uma política de identidade de parte dos estudantes e não de sua totalidade e, com isso, acaba reafirmando a hierarquia de grupos “dominantes”, por grupos “dominados”, como aponta a já conhecida “teoria da reprodução”.¹⁹

Enfim, o modo como foram conduzidas as discussões sobre o texto de Betti (2018), nesse episódio, levou-nos a uma reflexão final sobre os “porquês” da substituição dos Objetivos de Aprendizagens (descritos na segunda versão do documento), pelas Competências e Habilidades (presentes na última versão homologada).

¹⁹ Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, em sua obra “A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino” (1970), percebem que todo o sistema de ensino representa a continua manutenção de paradigmas socio-historicamente instituídos. Dessa forma, diante da teoria da reprodução, os autores baseiam-se no conceito de “violência simbólica”, isto é, na supremacia da cultura dominante sobre os demais sujeitos, materializada por currículos e ações pedagógicas. Sendo assim, a reprodução social é uma condição fundamental para a existência de um sistema com base na dominação, de modo que, para que os moldes existentes de uma organização social permaneçam, é necessário que as instituições escolares se tornem agentes de reprodução social.

Neste momento, parece-nos interessante fazer referência a Foucault (1998, p. 8), quando ele afirma que, em toda sociedade, a produção do discurso é “[...] ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos”. Para o autor, esses procedimentos visam a “[...] conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. Foucault (1998, p. 9) ainda complementa afirmando que sabemos que não temos o direito de dizer tudo, “[...] que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Ou seja, o autor interpreta as práticas discursivas e os poderes que as atravessam como um tipo de “ordem do discurso”. São atribuídas a essas práticas intenções de controle e regulação do Estado relacionadas com o que lhe interessa. O objetivo final desses discursos seria a disseminação de seus interesses políticos e econômicos, em todos os campos sociais, condicionando-os ao seu controle governamental. Ao realizar um paralelo entre a “ordem do discurso” foucaultiana e os documentos que norteiam a educação, percebemos diferentes ideais que repercutiram nas versões da BNCC. Como nos lembra Foucault (1998, p. 44):

[...] o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação de papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Tendo isso em vista, ressaltamos que o trajeto de construção desse documento esteve permeado por diversos interesses sociopolíticos durante cerca de 30 anos, desde a sua previsão, pela Constituição da 1988, à execução nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC) e Plano Nacional de Ensino (PNE), até a última versão da Base, homologada em 2017. Dessa forma, esse documento foi fortemente marcado por descontinuidades e diferentes “ordens de discursos”.

Como descreve Betti (2018), entre a construção coletiva realizada por colaboradores e representantes de diferentes universidades, somados a professores da educação básica, a primeira e a segunda versão prezavam pelo reconhecimento do documento pelos discentes que compõem a educação brasileira. Entre debates, críticas e reconstruções, foi apresentada ao público, pelo MEC, a segunda versão da BNCC não apenas para apreciação, mas também para intervenção da população e, se necessário, sua reorganização. Já a terceira versão, conforme o autor, foi aprovada

sem diálogos efetivos com a sociedade, uma vez que as audiências regionais propostas foram de difícil acesso, o que resultou na falta de alterações significativas no documento homologado.

Todavia, diante da transição do governo da presidenta Dilma Rousseff para o presidente Michel Temer, o processo de construção da BNCC passou por diversas rupturas, inclusive, em relação a seus colaboradores. Como reflete González (2018), em palestra proferida durante o XV Congresso Espírito-Santense de Educação Física (Conesef),²⁰ a permanência de professores que participaram das primeiras versões foi de extrema importância para garantir parte do que já havia sido pactuado. Ainda assim, para ele, de forma velada e a “portas fechadas”, no dia 23 de setembro de 2016, arbitrariamente, o ensino médio foi retirado da BNCC. Logo após, na construção da versão homologada, foram suprimidos da proposta da EF temas envolvendo gênero, etnia e equidade social.

Isso quer dizer, sobretudo, que, na BNCC, como norteadora e reguladora de discursos, mas também de práticas escolares, prevaleceram interesses políticos de um grupo que não representa de fato a produção de conhecimento da área, nos últimos anos. Se, por um lado, a Base precisa ser vista como reguladora das práticas, sabemos que existem brechas que nos permitem resistir à “ordem do discurso” dominante e tratar, mesmo à revelia, temas fundamentais e que foram omitidos pela BNCC. Como exemplo, finalizamos este capítulo com a fala da professora Isabela:

O Esporte não tem gênero, assim como a bolinha de gude jogada no pátio também é jogo para meninas. Enfim, temos que levar os estudantes a pensarem sobre isso e vamos continuar abordando temas considerados relevantes. A responsabilidade é nossa (ISABELA, professora).

5.3 Episódio 3: “Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física”, por Marcos Garcia Neira (2018)

Neira (2018) parte do pressuposto de que a atual política educacional instaurada no Brasil retoma aspectos tecnocráticos em detrimento da criticidade. Suas percepções denunciam incoerências e inconsistências da BNCC-EF que, para ele, é

²⁰ O XV Congresso Espírito-Santense de Educação Física (Conesef) aconteceu entre os dias 9 e 11 de outubro de 2018, no Centro de Educação Física e Desportos (Cefd) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Com o tema "Política públicas, conhecimento e intervenção", buscou debater o papel da Educação Física diante do momento conturbado das políticas públicas educacionais de nosso país.

fruto do “[...] golpe político-jurídico de maio de 2016 [...] à marcha de um regime antidemocrático estimulado por grupos conservadores e empresariais bem representados nas políticas educacionais” (p. 216).

Tais discontinuidades e interferências, durante a construção da Base, resultaram em incoerências em sua terceira versão. Isso fica claro para o autor na leitura do texto que se destina aos anos iniciais, para o qual a EF deve: “Colaborar com os processos de letramento e alfabetização dos alunos, ao criar oportunidades e contextos para ler e produzir textos que focalizem as distintas experiências e vivências nas práticas corporais tematizadas” (BRASIL, 2017, p. 222).

A falta de especificidade dessa proposta encontra-se, justamente, no fato de que, na Base, os conhecimentos específicos da EF parecem, novamente, subordinados às outras disciplinas. Diante dessa concepção de EF trazida pela Base, as professoras relatam:

Percebo uma desconexão entre o currículo proposto a partir da BNCC e a concepção de Educação Física baseada na cultura. Além disso, há uma diminuição na importância dos conhecimentos a partir do movimento, quando propõe a possível ajuda da EF no saber 'ler e escrever'. Isso, sem dúvida, é um retrocesso para a área (ISABELA, professora).

A EF é trazida pela BNCC no aspecto cultural que anteriormente já era tratada nos PCNs. Ela veio reforçar a superação da EF em um campo que foi restrito aos esportes. Nisso não percebemos novidades, é algo que nós também abordamos há algum tempo em nossas práticas docentes, mas caminha para trás ao subestimá-la perante as demais disciplinas (BIANCA, professora).

Ambas as professoras percebem que a BNCC caminha na contramão do foi conquistado por muitas lutas pela EF, ao longo dos anos. Nós, que fomos formadas por uma geração que tentou desconstruir um modelo de EF servil, com problemas de identidade e inferiorizada diante de outras disciplinas, não conseguimos ler tal concepção de EF sem lembrar desse período de subordinação. Ao segui-lo, perpetuáramos o histórico de disciplina marginalizada. Não seríamos reconhecidos pelos conhecimentos da Cultura Corporal de Movimento e sim como “apoio”, “degrau” e ajuda para a construção dos demais conhecimentos.

Nessa leitura, lembramo-nos do momento em que a EF, diante da abordagem Psicomotora, passa a ser compreendida como um meio ou uma espécie de ponte para a aprendizagem de outras disciplinas entendidas como “essenciais”, como a Matemática e o Português. Soares (1996), há mais de 20 anos, alertava para o fato de estarmos perdendo a nossa especificidade. Naquele momento, ela chamava a

atenção para uma ideia de EF que se limitava ao alcance da socialização, reabilitação, readaptação e integração dos estudantes.

Nesse contexto educacional, pessoas envolvidas ou não com o ensino davam palpites sobre o que deveria ou não ser do domínio da Educação Física na escola, seja em seus conteúdos, seja nas efetivas atividades pedagógicas. Sendo assim, “[...] o professor começava a sentir-se constrangido se ele não falasse o discurso da psicomotricidade, ou melhor, se ele dissesse que ensinava ginástica, esportes” (SOARES, 1996, p.9).

A mesma autora percebe que pensar sobre o que é específico da EF não significa isolar-se ou colocar-se à parte das demais aprendizagens; significa, sobretudo, ter algumas certezas como ponto de partida, porém poucas e provisórias. A partir dessas certezas, assegurar o que é “nosso” e garantir nossa especificidade.

É nesse sentido que Neira (2018) aponta para a possibilidade de estarmos correndo risco de retrocessos na área de EF. Tal percepção assemelha-se ao relato da professora Isabela ao afirmar que: “*A BNCC está muito próxima à educação tradicional*”.

Neste momento, retomamos a perspectiva de Saviani (2003), ao tratar das teorias curriculares no livro “Escola e democracia”. Para esse autor, as teorias não críticas são percebidas na pedagogia tradicional, na pedagogia nova e na pedagogia tecnicista. Já as teorias crítico-reprodutivistas estão baseadas nas teorias do sistema de ensino como violência simbólica, da escola como aparelho ideológico do Estado e também na escola dualista.

A partir dessas análises, o autor indica a necessidade da criação de uma teoria que fosse além dos limites percebidos pelas teorias anteriores, tanto pelas teorias não críticas como pelas crítico-reprodutivistas. A diferença é que a primeira pretende resolver a marginalidade utilizando a escola, e a segunda explica por ela a razão do suposto fracasso escolar.

Nessa perspectiva, Saviani (2012, p. 29 - 30) conclui que:

[...] a impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para a impotência [...] em ambos os casos desconsiderou-se a história, permanecendo o problema – [...] é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?

Diante desses questionamentos, o mesmo autor propõe a superação das teorias já existentes até aquele momento histórico vivido, visto que a escola reproduz a luta de classes fundamentada no modo de produção capitalista em que está socialmente inserida. Sendo assim, uma teoria, para ser considerada “crítica”, teria que se fundamentar no interesse dos dominados e não no dos dominantes. Esta, sim, representaria uma teoria contra-hegemônica que estaria interessada na transformação histórica da escola. Nesse sentido, ao atrelar a EF novamente ao auxílio de outras disciplinas, a Base não parece estar zelando por um trabalho interdisciplinar, como se poderia esperar, mas retrocedendo em termos críticos.

Sobre esse assunto, a professora Bianca percebe que:

É importante lembrar que, historicamente, a culpa do fracasso escolar sempre foi do dominado e não do dominador. Dessa forma, em análise entre o currículo anterior e o currículo atual municipal, pude perceber a retirada dos objetivos de aprendizagem que tratavam de questões que envolviam as minorias dominadas como: a questão do 'culto ao corpo' e dos 'padrões de beleza'. Porém, ainda assim, continuarei a trabalhar com esses temas por entender a sua importância na vida social dos estudantes.

De forma similar à proposta de Saviani, a professora Bianca afirma que as teorias e currículos educacionais historicamente perpetuam aspectos sociais hegemônicos. Para isso, os próprios currículos parecem restritos a conteúdos que interessam aos dominadores, ainda que eles possam ser reinterpretados pelos professores. Passamos, então, a questionar: há possibilidades de articularmos os currículos, buscando superar o problema da marginalidade apontado por Saviani (2003)?

Para esse autor, a resposta a essa pergunta seria:

[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não-críticas) como a impotência (decorrente das teorias crítico-reprodutivistas) colocando nas mãos dos educadores uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado. Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes (SAVIANI, 2012, p.30 - 31).

Essas reflexões são fundamentais, numa sociedade capitalista burguesa, na qual a plena socialização do conhecimento crítico e reflexivo almejado por escolas fundamentadas em teorias contra-hegemônicas ainda parece distantes. Mas, mesmo estando longe de uma escola revolucionária, pequenos atos e propostas desenvolvidos por determinados professores podem representar a transgressão desse modelo hegemônico.

Essas ações, no entanto, estão submetidas à autonomia docente. Ou seja, como o próprio professor, à revelia de documentos norteadores, “[...] desenvolve o ensino, que finalidades ele busca atingir, que procedimentos adota para atingir suas finalidades, em que medida existe coerência entre finalidades e procedimentos” (SAVIANI, 2012, p.35). Essas reflexões são a base de sua Pedagogia Histórico-Crítica, que tem como núcleo gerador a forma com que o conhecimento se desenvolve partindo da sua primeira percepção sincrética, passando pela análise e, finalmente, chegando à síntese desse conhecimento.

A visão desse processo, na realidade escolar, acontece no momento em que os alunos iniciam a formação escolar e trazem consigo seus conhecimentos sincréticos da realidade. Logo após a educação e suas relações com o saber, contribuem para levá-los a ultrapassar essa visão sincrética (inicial) e alcançar uma visão sintética (construída a partir de análises do conhecimento). Sendo assim, os estudantes ultrapassariam a visão imediata empírica, para chegar ao concreto que, ao contrário do que se imagina, não seria o ponto de chegada, mas o real conhecimento do ponto de partida dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e, por isso, humanizam-se.

Para Silva (2011, apud NEIRA, 2018), os currículos baseados em teorias críticas da educação, como a Histórico-Crítica, pretendem ir além de um conjunto de aprendizagens, uma vez que tensionam percursos focados em questionamentos, organizações curriculares e sociais existentes. O resultado seria o desenvolvimento de análises críticas da sociedade. Todavia, as teorias pós-críticas são alimentadas pelas teorias críticas e propõem “ir além”, uma vez que:

Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limitam a análise do poder do campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na etnia, no gênero e na sexualidade. Ou seja, o currículo pós-crítico apreende o pensamento crítico e, encontrando seus limites, trava diálogos promissores com outras explicações, arrisca-se a

ultrapassar as fronteiras anteriores” (SILVA, 2011, apud NEIRA, 2018, p. 217).

Nesse sentido, a BNCC parece não estar comprometida com os temas sugeridos por Neira (2018) e percebidos por nós, professoras, logo nos primeiros contatos com o documento. Diante disso, as professoras comentam:

Percebo que, na prática docente, os currículos continuam tradicionais e baseados nos poderes dominantes do Estado, porém o currículo será moldado às questões envolvendo as minorias ou não, a partir da intenção do docente na implementação da BNCC. Por exemplo, se o professor quiser aprofundar e trabalhar com temas sociais, vai ficar ao seu critério, assim as questões que envolvem os alunos com deficiência, ou temas relacionados a gênero, ficam ao critério do professor (BIANCA, professora).

A fala de Bianca anuncia sua concordância com a análise de Neira (2018), uma vez que, para ela, os currículos permanecem muito focados na tradição. Ela volta a falar sobre como a base deixa a critério do professor o trato de temas caros à EF, como já discutimos. Dialogando com Bianca, podemos citar Freitas (2018), ao afirmar que o neoliberalismo percebe a educação inserida na concepção de sociedade como um livre mercado, cuja ineficiência é depurada pela concorrência, o que corrobora a falsa percepção de que todos os cidadãos estão inseridos igualmente nessa lógica e seus esforços definem a sua posição social.

Dessa forma, os interesses dos dominadores são perpetuados e os dos dominados, marginalizados. Isso acontece diante de possíveis percepções da Base pelo viés do neotecnicismo. Nele são incorporados ideais da meritocracia, enfatiza-se a privatização das escolas e pretende-se retornar a educação a “currículos tradicionais”, como descreve Bianca. É pautado nessas reflexões que Freitas (2018, p.105) questiona: “[...] quais os impactos dessas políticas para o profissional da educação”.

Refletindo sobre esses possíveis impactos, a professora Isabela propõe a seguinte indagação:

Fico a pensar como estão sendo formados os novos professores? Diante da Base, será que tais docentes tenderão a segui-la ou negá-la? Como será o comportamento desses professores perante a BNCC, uma vez que suas formações docentes devem ser pautadas neste documento. Nós já operamos na escola com outros documentos educacionais, como os PCNs, e podemos realizar comparações entre eles, não apenas no texto e intenções que trazem em suas entrelinhas, mas principalmente em como podemos operar com estes documentos (ISABELA, professora).

Com essa reflexão, a professora traz à tona uma questão na qual até aquele momento não havíamos pensado. Além dos impactos das teorias tracionais presentes em documentos reguladores, ela nos propõe pensar nos professores que, neste momento, se encontram em formação inicial. Ou seja, no momento em que eles ingressarem nas escolas como docentes, eles terão a mesma tendência que nós, professores, em analisar a Base buscando a criticidade e sendo capazes de resignificá-la?

Nesse sentido, fica evidente que o impacto no trabalho docente do ensino superior também é real diante de mudanças propostas por documentos educacionais norteadores. Há novas perspectivas dos saberes, controle de avaliação desses conhecimentos e mudanças nas grades curriculares que controlam a própria formação do magistério. Esse é o caso do novo Programa de Residência Pedagógica, proposto pelo MEC e desenvolvido em parceria com as universidades. Um dos objetivos²¹ principais desse programa, que nasce com a promessa de substituir o já tradicional Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), é justamente promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém, como já afirmou Freitas (2018, p. 106), “[...] alinhamento não é sinônimo de qualidade”.

O mesmo autor denuncia que, em documento preliminar brasileiro de 2016, no qual são descritas diretrizes sobre a Base Nacional de formação de professores, lê-se:

[...] o intuito deste documento é oferecer alguns encaminhamentos para a questão dos currículos voltados à formação de profissionais do magistério, visando subsidiar os cursos de licenciaturas em suas propostas formativas, especificamente no que se refere à didática, às metodologias e às práticas de ensino (BRASIL, 2016, p. 3, apud FREITAS, 2018, p.108).

Logo no início do documento, a ênfase está nas didáticas, metodologias e práticas de ensino diante da reforma empresarial que redefine o próprio trabalho docente. Sendo assim, as Bases Nacionais que norteiam a formação do magistério tendem a ser “[...] pragmáticas e a diminuir a sua formação teórica” (FREITAS, 2018,

²¹ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 13 abr. 2020.

p. 108). O tecnicismo é percebido e redefinido também para a formação de professores que, conseqüentemente, contribui para a política educacional nas escolas onde, “[...] a reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo” (FREITAS, 2018, p. 109).

Assim como Freitas, também Ball e Mainardes (2011) indicam que essa percepção de formação de professores e de políticas educacionais colabora para práticas não reflexivas, baseadas na culpabilização da escola ou do professor, mas nunca nas políticas educacionais. Sendo assim, a preocupação da professora Isabela ao pensar em “*como estão sendo formados os novos professores*” abre brechas para questões pertinentes sobre a BNCC.

Nossa experiência, como professora, permite-nos compreender que, cotidianamente, reformulamos, adequamos e negamos diretrizes educacionais, o que, de certa forma, nos indica o quanto é significativa a questão da autonomia docente diante de novas propostas educacionais. Tendo em vista que a EF já conquistou, ao longo das últimas décadas, uma base pedagógica e epistemológica de fôlego, entendemos que, munidas de suas compreensões, garantimos certa autoridade moral e profissional na apropriação e utilização desses documentos. Ou seja, temos na escola o reconhecimento de nossos trabalhos e isso fortalece as decisões tomadas pelo grupo de EF diante dos currículos. A preocupação que fica está relacionada com os professores que vão chegar à escola, formados a partir dessa nova proposta curricular neotecnista, nas inúmeras instituições de ensino superior.

Neste momento da pesquisa, ainda que não seja um momento de conclusões antecipadas, nós, professoras da Escola Amarilis, percebemos, juntas, que, na prática, ainda que a Base seja um importante documento norteador do nosso currículo, seremos nós que, no dia a dia da escola, daremos vida a esse documento.

Percebemos, ao longo desse episódio, que não se trata de rebeldia ou simples resistência à BNCC. Não se trata, acima de tudo, de negá-la, mas, sobretudo, de adequá-la ao nosso conhecimento e autonomia docente. Sabemos que para isso precisamos ter clareza do que a escola precisa ensinar e de quais seriam os conhecimentos relevantes para a formação intelectual e humana de nossos estudantes. Para isso, a proposta da BNCC deve ser compreendida imersa em seus contextos históricos e relações de poder, uma vez que estes procuram fixar significados e serem aceitos pela sociedade, criando certa hegemonia.

Voltando ao texto selecionado para o estudo, Neira (2018) conclui que, se os professores não se posicionarem de forma questionadora em relação ao documento posto, possivelmente teremos a efetivação de uma política curricular tradicional e pouco crítica, por isso:

Ao problematizar o discurso da BNCC de Educação Física mediante o confronto com a teorização curricular e a produção da área nesse campo, busco alimentar o debate em torno dos riscos de sua implementação sem a devida crítica e, assim, colaborar com aqueles que, pelo país afora, preferem resistir a sucumbir aos ditames de uma proposta que não dialoga com o atual estágio dos conhecimentos sobre o ensino do componente (NEIRA, 2018, p. 216).

A preocupação de Neira (2018) é a mesma que a dos autores analisados nos episódios anteriores (Betti, Dourado e Siqueira). Parece que é consenso entre eles (e também entre nós, professoras desta pesquisa) que o problema seria uma apropriação acrítica da BNCC. Como Freire (2005) nos ensina, a implementação de qualquer proposta deve ser feita de maneira democrática e não faz sentido falar sobre democracia sem sermos democráticos. Para ele, é preciso consciência de que muitas vezes se pretende, por meio da “insistência de nossas tendências verbalistas”, transferir modos de ser e pensar ao povo. Ele completa, dizendo: “Como se fosse possível dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como 'absurda e imoral' a participação do povo no poder” (FREIRE, 2005, p. 93).

Nessa proposta, não poderíamos pensar a BNCC sendo imposta sem diálogo com nossos conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas. Nós, professoras, fazemos da educação um ato social e político. Sendo assim, temos autonomia para analisar, pensar e repensar documentos e diretrizes para a elaboração de nossas ações. Isso não significa rejeitar ou ignorar a BNCC, uma vez que ela oferece possibilidades interessantes. Significa, antes de tudo, estarmos atentos à relação de poder que permeia todo o processo de construção e implementação desse documento. A partir daí, pensarmos, como vamos operar com a BNCC e com os currículos por ela norteados para alcançarmos os nossos objetivos educacionais. Acredito, como professora, que é dessa relação de poder e autonomia que não podemos nos privar.

Nesse sentido, a professora Isabela se posiciona:

Quando vou realizar os meus planejamentos de aulas, eu não fixo a atenção nas habilidades de aprendizagens propostas pela proposta curricular, enfatizo a minha atenção no conteúdo a ser trabalhado. A aprendizagem está condicionada a fatores individuais e por isso não pode ser padronizada, há turmas que consigo ir além do esperado como aprendizagem, há outras turmas que não consigo sequer alcançar o mínimo de aprendizagem proposto.

Ou seja, é o próprio conhecimento da turma, dos alunos e de suas capacidades e limitações que vai fornecer a base para a professora trabalhar. Como já mencionamos, não se trata da ideia de que cada escola ou professor deve escolher, por conta própria e sem qualquer parâmetro, o que quer ensinar, mas, sim, que, munidos de conhecimento da área e dos documentos norteadores, cada professor possa refletir sobre os usos e adequações necessários em seus contextos. Nesse sentido Bianca comenta:

Entendo que quem vai realmente dar sentido a este projeto educacional será o próprio professor que irá interpretá-la e colocá-la (a Base) em prática. A EF não pode perder a ideia do acesso ao movimento o que hoje se torna cada vez menos essencial no dia a dia dos estudantes, claro que de forma a refletir e reconstruir conhecimentos para além da vida escolar. Percebo que a Base é, sim, uma proposta desafiadora principalmente ao tratar da EF, porém ela abre possibilidades para o docente exercer a sua prática docente com autonomia. Esse ano já realizamos adequações do currículo vigente de acordo com a nossa realidade, não seguimos o currículo exatamente como estava transcrito.

Na fala da professora Bianca, há uma discussão emblemática sobre a autonomia dos professores em seus “ofícios de mestre”. A professora, apesar de perceber o desafio que a Base exige, consegue vislumbrar as possibilidades que ela oferece. Fica claro que, tal qual sugere Arroyo (2000), Bianca compreende que os conhecimentos se tornam uma decisão coletiva, no sentido de sua construção cultural, e permite fazer uma leitura do mundo. Nessa perspectiva, pactua-se em documentos oficiais o que o aluno não deve deixar de aprender, o que é imprescindível na construção da cidadania, mas buscam-se, no dia a dia e no contexto de cada escola e cada turma, os limites e possibilidades dessas prescrições.

Percebemos, portanto, que nos resta exercer as nossas autonomias docentes, entendendo que:

No dia a dia profissional, nós que já temos uma estrada percorrida na escola como professores, sabemos o que funciona e o que não funciona. Lemos os documentos educacionais propostos, mas não ficamos presos a eles.

Sabemos que podemos ir além do que estes propõem (ISABELA, professora).

O “*ir além*” do que a BNCC propõe, mencionado pela professora Isabela, não se faz sem autonomia e luta, assim como não há luta sem posicionamentos políticos em frente às diretrizes e intenções que desaguam na escola. Esse mesmo “rio” possui fontes de esperança, de liberdade e de democracia. Condições essas que caminham inseparáveis à autonomia e aos sentimentos de incompletude docente.

Nesse sentido, incompletude torna-se, simultaneamente, o fôlego de luta e a retomada das reconstruções de sermos professoras, orgulhosamente, do ensino público. Vivendo essa condição, encontramos-nos mergulhadas na crueldade de uma educação que tenta velar escombros da desigualdade social, por meio de discursos meritocráticos, voltados à lógica do capital, na falácia de justificar a falta de políticas públicas com reais intenções de promover a melhoria de vida dos/as estudantes. Ainda assim, as políticas educacionais, ancoradas por conhecimentos entendidos como essenciais, realizam norteamentos e avaliações que visam a uma educação igualitária e padronizadora.

Diante dessa percepção de realidade, entendemos que as dúvidas e incertezas vivenciadas pelos novos currículos devem ser mediadas pelo diálogo problematizador com os sujeitos que vivem a escola, a partir das questões que envolvam a educação, a sociedade e suas mazelas. Desvelar a BNCC e, conseqüentemente, as propostas curriculares significa mostrar a capacidade e o protagonismo dos/as professores/as. Assim, tratá-los com autonomia direciona a posição de luta e esperança que impõe a nossa realidade como docentes da escola pública.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que quer que eu tenha dito ou escrito não deve ser visto como dotado de qualquer pretensão à totalidade. Eu não pretendo universalizar o que eu digo. Por outro lado, tudo o que eu não tenha dito não pode ser desqualificado como sem importância. Meu trabalho localiza-se entre as fundações de uma edificação e seus pontos de suspensão. Eu quero inaugurar um espaço de investigação, experimentá-lo e, caso ele não funcione bem, tentar algum outro. Ainda estou trabalhando em diversas questões [...] e não sei se eu vou chegar em algum lugar. As coisas que digo devem ser tomadas como 'proposições', como 'aberturas de jogo' em que os interessados são convidados a participar (FOUCAULT, 1991, p. 90 - 91).

Mesmo sabendo que não é muito usual utilizar citações neste capítulo, optamos por iniciar estas considerações finais com essas palavras de Foucault. Elas são inspiradoras, na medida em que deixam claros os limites de toda pesquisa e reflexão científica. Porém, mais do que apontar para o equívoco que seria qualquer pretensão de totalidade, suas palavras nos ajudam a compreender que também a pesquisa é um jogo. Neste caso, as participantes convidadas a jogar foram minhas colegas de área e de escola. Ao serem convidadas a estudar a BNCC e realizar algumas análises sobre ela, a intenção foi, em primeiro lugar, construir juntas novas e melhores possibilidades de trabalho, com vistas à formação de nossos estudantes.

Nesta pesquisa as nossas “proposições” ou “aberturas de jogo” estiveram relacionadas com um contexto educacional de mudanças curriculares, com abrangência nacional, guiadas pela apresentação e implementação da BNCC nas escolas de todo o país. Focando o modo como esse documento chegou ao nosso município e, conseqüentemente, em nossa escola, este estudo se configurou como uma possibilidade de (re)pensarmos o “novo” currículo de EF de Anchieta, a partir dos conhecimentos norteadores propostos pela Base.

A questão central, que mobilizou esta pesquisa desde o início, foi como nós, professoras que atuam na Escola Amarilis Fernandes Garcia, compreendíamos a Base. Buscávamos perceber melhor quais eram as nossas interpretações sobre o documento, pois entendíamos que, somente a partir de uma compreensão clara e coletiva, poderíamos oferecer uma prática pedagógica coerente e adequada aos nossos estudantes. Desde o início, a hipótese principal era que a implementação oficial da BNCC não garante, necessariamente, a sua efetivação, uma vez que os professores podem ou não se apropriar do documento para planejar suas ações. Nesse sentido, dedicamo-nos a analisar o modo como as professoras Bianca e

Isabela receberam e compreenderam a Base na fase inicial de sua implementação e, depois de estudarmos juntas sobre ela, quais eram os entendimentos e percepções sobre o documento.

A primeira questão a ser pontuada é o fato de que nossos estudos conjuntos, utilizando textos e vídeos de professores que analisaram a proposta da BNCC, foram eficazes no sentido de produzir novos questionamentos e reflexões nas professoras. Isso, por si só, já torna o processo produtivo, uma vez que a intenção de um Mestrado Profissional é justamente que a pesquisa repercuta diretamente na escola. As declarações de Isabela e Bianca demonstram que algum movimento de “transformação” foi provocado.

No início da pesquisa, estava tudo muito confuso. Ao tentar entender a BNCC, eu não sabia as intenções e percursos do documento. Hoje fica mais claro, principalmente em entender que temos, sim, autonomia para adaptá-la e implantá-la em nossas práticas (ISABELA, professora).

Fico feliz por ter tido acesso a textos e participado dos estudos que, em nossa correria do dia a dia, provavelmente eu não teria essa possibilidade. Não tenho dúvidas de que os estudos me fizeram perceber, de forma mais autônoma e crítica, o documento e o momento político que passamos (BIANCA, professora).

Se, como amostra de pesquisa, o indicativo de duas professoras pode parecer pouco, é preciso considerar que, juntas, nós três formamos centenas de crianças todos os anos. É notório que, como professoras desta pesquisa, somos também pesquisadoras por “essência”, mesmo em momentos não intencionais, afinal “Ser” pesquisador e “Ser” professor se misturam e se complementam. Investigamos, no cotidiano escolar, não somente o que os estudantes trazem consigo em termos de conhecimentos. Vamos além, queremos saber sobre as suas vidas, por quem são amparados, onde moram, suas culturas e costumes. Acolhemos e, de certa forma, responsabilizamos-nos pela formação intelectual e humana de cada um deles.

Entendemos que o nosso trabalho docente é complexo e subjetivo. Esse ofício se desenvolve ao longo do tempo, sofre modificações a partir de nossas experiências pessoais, profissionais e do contexto escolar que compomos. Por vezes repensamos e ressignificamos nossas práticas docentes. Dessa forma, como propõe Paulo Freire, estamos nos afirmando como seres inacabados e passíveis de aprendizagens. Sabemos que exercemos nossas docências em tempos políticos e governamentais “sombrios”, configurados por ataques à educação e aos professores. Por isso, cabe-

nos, cada vez mais, reafirmar a educação como meio de resistência democrática e liberdade.

Por termos consciência de que somos “seres inacabados”, percebemos como fundamental a promoção de programas de formação continuada para os professores, oferecidos pelas Secretarias de Educação, em tempo de serviço. Mas pudemos constatar que, diante das mudanças curriculares significativas, como é o caso da BNCC, tais formações devem ser mais ricas, de modo a propor reflexões não apenas sobre o próprio documento, mas também sobre as condições e problemas localizados em cada região e escola.

Nesse sentido, as formações continuadas devem promover estudos mais longos e minuciosos do documento, como, acima de tudo, a leitura e reflexão de especialistas da área sobre o documento e como da própria EF. Isso garantiria uma implementação mais democrática, já que, ao invés da percepção da construção e apresentação da BNCC “de cima para baixo”, a formação aconteceria a partir dos diálogos e trocas entre os pares de forma ampla, crítica e reflexiva, garantindo, conseqüentemente, a melhor compreensão do documento e a autonomia docente no trabalho de construção de currículos. Para isso, também torna-se necessário identificar e mediar conhecimentos de cada contexto cultural, percebidos como essenciais para a construção desses currículos ao valorizem as demandas locais e específicas.

Sendo assim, é preciso lidar com a Base como um documento que não se configura como um currículo acabado. Compreendemos, no entanto, que há muitas chances de diversos professores a terem interpretado como um “currículo pronto”, como apontaram as professoras Bianca e Isabela. No primeiro momento, elas contam que entenderam a BNCC como um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para a construção de currículos de todas as escolas e regiões brasileiras.

O risco, nesse caso, é de algumas escolas desconsiderarem os princípios propostos pela Constituição de 1988, que versam sobre o respeito à pluralidade, diversidade e não discriminação, que devem ser pilares na construção das “novas” propostas curriculares. Sendo assim, conhecimentos envolvendo as desigualdades já naturalizadas e vivenciadas nas escolas, assim como as experiências ricas de cultura de cada contexto do Brasil devem ser incorporados ao conhecimento escolarizado e descrito em currículos.

Em relação às interpretações dos conteúdos da Base, em si, pudemos perceber alguns de seus limites e possibilidades. Uma das questões consideradas positivas pelas professoras é a clara influência da abordagem Cultural. Tal influência, no entanto, é bem mais significativa em suas duas primeiras versões, que demonstravam afinidade com a abordagem e seu posicionamento político-pedagógico. Todavia, na versão final homologada, concluímos que a ênfase recai sobre as Competências e Habilidades, empobrecendo, em nossa opinião, as anteriores versões propostas pelo documento.

Percebemos, durante os episódios da pesquisa, que a ênfase nas Habilidades e Competências deixou a Base mais procedimental. Analisamos, pautadas no texto de Betti (2018) sobre os verbos mais utilizados, que a ênfase parece estar mais no fazer e no “saber-fazer”, do que no “saber sobre o fazer”. Dessa forma, a BNCC abre possibilidades para interpretações mais técnicas e menos críticas, por exemplo, o “experimentar e fruir” em virtude do “recriar e discutir”. Não queremos com isso dizer que estes seriam verbos mais importantes que aqueles. Pelo contrário, afirmamos que, diante do exposto, percebemos brechas no documento que podem indicar um possível retrocesso, ao reafirmar perspectivas de uma EF tecnicista e excludente.

Além disso, as professoras identificaram um distanciamento entre algumas proposições da BNCC e a realidade escolar vivida. Denunciaram a dificuldade de adaptar a proposta à realidade material e estrutural da escola, assim como, ainda em relação à realidade da escola, elas apontaram para o problema presente num ideal de padronização sugerido na Base. Há que se dizer que essa questão precisa ser olhada por dois lados. Um deles, considerado positivo pelas professoras, é o fato de que propor alguns conhecimentos como essenciais pode balizar melhor a educação nas diferentes regiões do país. Afinal, parece justo que qualquer aluno, seja de onde for, tenha acesso a determinados conhecimentos. Por outro lado, a padronização que essencializa os conhecimentos não pode conferir, por si só, uma educação de qualidade aos estudantes. Existem diversos fatores relacionados com a diversidade e a desigualdade social que influenciam diretamente a relação de ensino e aprendizagem.

O ideal de padronização pode nos levar a outra armadilha ainda mais perigosa: a da quantificação. Quando percebemos o risco de sermos avaliados e culpados pelos resultados dos alunos em exames nacionais (que quantificam o que não é quantificável), fica evidente o risco da essencialização dos conhecimentos.

Outro ponto de reflexão durante a pesquisa foi sobre a falta de uma justificativa mais significativa sobre o pertencimento da EF na área de Linguagens. A pouca ênfase dada a essa relação pode não deixar clara aos professores a necessidade de trabalhar os conteúdos e conhecimentos da EF para além da experiência prática. Compreendemos, por outro lado, que estar enquadrada na área de Linguagens abre brechas para que possamos tratar os conteúdos como fenômeno histórico, cultural e social.

Olhar para a EF como uma disciplina da área de Linguagens nos permite traçar uma relação entre os conteúdos e o mundo, agregando códigos e valores. Possibilita-nos reafirmar que a educação deve partir da realidade vivida, não para reproduzi-la ou reduzi-la a um conjunto de técnicas ou padrões de aprendizagens, mas para propiciar aos estudantes a interpretação, compreensão e transformação do mundo. Dessa forma, os currículos devem tratar em amplitude as relações dos estudantes com o mundo.

Esta amplitude de diálogo com o mundo que, a duras penas, parecia conquistada, parece ausente na BNCC, que negligencia temas caros à área, como gênero, etnia, equidade social, entre outros. Para nós, professoras da pesquisa, essas questões tornam a proposta da Base bastante limitante, já que ficam à mercê dos professores que, individualmente, devem definir se tratarão desses temas ou não. Isso demonstra que, mesmo sendo um documento norteador, ele não garante a discussão de temas fundamentais à formação humana.

Nesse contexto, não há como não lembrar Paulo Freire (2015, p. 13), quando ele fala sobre uma educação humanizadora:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo. O homem e somente o homem é capaz de transcender, de distinguir 'ser' do 'não ser' e de travar relações incorpóreas. Na sua capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando, atravessando o tempo, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. Homem – um ser de relações, temporalizado e situado, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção.

Mobilizadas pelas palavras de Freire, acreditamos que os documentos norteadores devem ser peças-chave para a superação da dicotomia existente entre a educação voltada à “leitura de palavras” e a educação na perspectiva da “leitura do mundo”, pois “[...] o mundo da leitura é só o mundo da escolarização, um mundo

fechado, isolado do mundo em que vivemos experiências sobre as quais não lemos” (FREIRE, 1986, p. 164).

Assim, entre documentos norteadores e currículos propostos, a “leitura da palavra” e a “leitura do mundo” devem ser constituídas a partir de conhecimentos considerados essenciais, mas, também, de problemas socialmente vividos. Nessa concepção, para além da “leitura do mundo”, os indivíduos devem ser emancipados a partir de uma relação dialética homem-mundo que enfatiza a realidade e suas possibilidades de transformação. Isso acontece a partir do não conformismo diante da situação social, política e econômica em que se encontram.

Nesse sentido, ainda que tenhamos identificado as limitações aqui descritas, é um alento perceber que o nosso grupo de professoras de EF da Escola Amarilis Garcia compreende a real função da BNCC, que é a de norteadora e não definidora de nossas ações pedagógicas. Como bem menciona a professora Isabela, estudando juntas, percebemos as brechas diante da BNCC. Ou seja, ela se refere às possibilidades que se abrem para que trabalhemos com questões que ultrapassam o que está proposto na Base. Isso, de forma alguma, indica a pretensão de desqualificar o documento educacional em vigor. Pelo contrário, podemos e devemos utilizar a BNCC como documento norteador, mas faremos isso com autonomia. Nesse processo, do qual somos protagonistas, percebemos que tipo de pessoas queremos formar para o mundo e entendemos que nossa responsabilidade vai além de simplesmente operacionalizar a BNCC em nossas aulas.

Sabemos que a educação é um ato social e político. Sendo assim, percebemos que, entre a prescrição (BNCC) e a realidade, há um caminho a percorrer e, nesse percurso, podemos exercer ações contra-hegemônicas, inserindo, em nossos currículos e planejamentos, conhecimentos e temas não abordados na BNCC-EF.

Entendemos que escola deve ser para todos e, para que isso se concretize, é preciso estarmos atentos às desigualdades e dispostos a romper com a lógica vigente. É nossa responsabilidade, como ser humano e como professoras, adequar os nossos currículos de modo que eles sejam capazes de garantir conhecimentos que superem o senso comum e emancipem seus sujeitos para a transformação da realidade.

Dentre todos os avanços que tivemos ao longo desta pesquisa, o mais relevante talvez tenha sido a nossa abertura para o diálogo e a concretização de um pensamento coletivo. Eu, Bianca e Isabela, encontramos, de alguma forma, a sintonia necessária para construir um currículo competente e humanizado, porém nem tudo foi

objeto de consenso e tivemos, ao longo do trajeto, alguns desvios em relação às rotas previstas, afinal, a escola é “viva” e nos embala ao seu ritmo. Diversos são os entraves cotidianos que marcaram a pesquisa: os problemas corriqueiros, as reuniões que se prolongam mais do que o previsto, os embates com os pais e com o corpo pedagógico, o tempo gasto com registros de diários e Conselhos de Classe etc. A oportunidade de termos encontrado um tempo para nos reunir, estudar e refletir sobre nossas ações individuais e coletivas foi enriquecedor diante de todos os desafios.

Esta pesquisa é apenas o início de nossa jornada. Reconhecemos que o caminho da educação é longo, mas, ao olharmos para trás, percebemos as marcas que foram deixadas. Se o processo foi construído de forma coletiva, movido pelo alvoroço típico das escolas, a elaboração deste texto se deu de maneira solitária.

No silêncio de casa, entre transcrições, análises, leituras e escritas, as vozes de Bianca e Isabela ressoavam em minhas lembranças: “O conhecimento deve ser instrumento de luta e não de competição entre professores ou estudantes”, dizia Bianca. “O currículo real quem faz somos nós, professoras”, lembrava Isabela. “As escolas públicas e seus currículos devem ser democráticos e lutaremos para isso”, continuava Bianca. “Nenhum documento educacional se sobrepõe à fome”, arrematava Isabela. Neste momento de recolhimento e lembranças, dei-me conta de que compartilho a escola com professoras que, mesmo diante das inúmeras adversidades e percalços, realizam um trabalho comprometido com a formação humana de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- AURÉLIO, B. H. **Dicionário online da língua portuguesa**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/Competencia>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BENJAMIN, W. **Experiência e pobreza**. Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos. Tradução Celeste H. M. Ribeiro de Sousa [et al.]. São Paulo: Cultrix, 1986.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (ensino fundamnetal): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v. 1, n. IV, p. 156-175, jul. 2018.
- BETTI, M. Sobre a BNCC, semiótica e aprendizagem. **Facebook**, 2019. Disponível em: <https://www.facebook.com/100009014514366/videos/2175149892795473/>. Acesso em: 18 jul. 2019.
- BETTI, M. Sobre a BNCC, semiótica e aprendizagem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mzr9w1HjLqs>. Acesso em: 18 jun. 2019.
- BOURDIE, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. RJ: Francisco Alves, 1970.
- BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**, Maringá, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.
- BRACHT, V. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. S. (org.). **A educação física cuida do corpo e "mente"**. Campinas: Papyrus, 2010. v. 1, p. 99-116.
- BRACHT, V. E. A. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. Unijuí: Ijuí, 2003.
- BRASIL. **Biblioteca do Senado**, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. **Portal do MEC**, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Portal do MEC**, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Portal MEC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE). 2013. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/gtt-detalle.php?id=13>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CURY, C. R.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum curricular**. São Paulo: Cortez, 2018.

CLUBE da Esquina Nº 2. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: Milton Nascimento e Lô Borges. *In*: CLUBE da Esquina. Intérprete: Milton Nascimento. Belo Horizonte: EMI-Odeon Brasil, 1972. 2 discos de vinil, lado A, faixa 11.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. São Paulo: Autores Associados, 2004.

DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 58-66, 1998.

DARIDO, S. C.; Rangel, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaçando o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Campinas: Loyola, 1998.

FRANCO, M. A. S. A pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005.

FREIRE, P. A educação é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p. 21-22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **A formação do "cidadão produtivo"**: da política de expansão do ensino médio técnico nos anos 80 à fragmentação da educação profissional nos anos 90: entre discursos e imagens (2001-2004). Rio de Janeiro: UFF, 2004.

GHEDIN, E. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Unesp, 2004.

GODOI, M.; BORGES, C. **O trabalho curricular dos professores de educação física em tempos de reformas**. Curitiba: CRV, 2019. v. 5.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não-lugar da EF Escolar. **Cadernos de forma CBCE e Autores Associados**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9 - 24, 2009.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Prefeitura de Anchieta**, 2020. Disponível em: <https://www.anchieta.es.gov.br/pagina/ler/1033/geografia>. Acesso em: 13 abr. 2020.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Unijuí: Ijuí, 1994.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**: estudos foucautianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

MOLINA NETO, V. M. et al. Os desafios da formação continuada em educação física: nexos com o esporte, a cultura e a sociedade. In: (org.), R. R. **O fenômeno esportivo**: ensaios crítico-reflexivos. Chapecó: Argos, 2006.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 215-223, fev./maio 2018.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 2007.

Oliveira, M. A. T. A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968-1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência. 2001. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

PAULO, S. (Estado). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física**, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://rededosaber.sp.gov.br/portais>. Acesso em: 18 jan. 2020.

RANGEL- BETTI, I. Pesquisa baseada na ação profissional em ensino de educação física na escola. In: NARDI, R. **Pesquisa em ensino de ciências e matemática**. [S.l.]: Ciências e Educação, 1996. p. 37-43.

RANGEL-BETTI, I. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 1-7, jun. 1999.

RODRIGUES, G. M. Base Nacional Curricular na perspectiva da inclusão e diferença. **In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), VII CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE), 21., 2019, Natal. Anais [...]**. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/conbrace.php>. Acesso em: 5 jul. 2020.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e lutas de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SOARES, C. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L. E. A. **Metodologia de ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SUAREZ, D. H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. **Entre Maestr@s**: Revista para Maestr@s de Educación Básica, México, v. 5, n. 15, p. 73-87, 2006.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209- 244, 2000.

VAGO, T. M. Democracia e Educação do corpo em tempos de (contra)reformas educacionais. **In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CBCE), 21., 7., 2019, Natal**. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/blogpensaraeducacao>. Acesso em: 10 jan. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Há quanto tempo você é formado na Licenciatura?
2. Depois da Licenciatura, cursou algum outro tipo de curso (especialização) na área?
3. Como você classifica a qualidade dessa formação? Você considera que ela foi útil para a sua prática docente?
4. Há quanto tempo você atua como docente na educação básica?
5. Fora essa instituição, você atua ou atuou recentemente em outras?
6. Você já leu e conhece os documentos sobre a área? Se sim, quais?
7. O que você pensa a respeito de como esses documentos são/chegam à escola?
8. E a Base, BNCC, você já leu? Quais as suas primeiras impressões sobre ela?
9. Como foi o seu primeiro contato com a BNCC?
10. O que você acha sobre o modo como ela foi apresentada e discutida dentro da sua realidade de trabalho?
11. Você acha que a chegada da BNCC mudou a sua atividade docente de alguma maneira? Como?
12. O novo currículo em vivência apresenta grandes diferenças em relação ao currículo anterior? Quais? No quê? Por quê?
13. Você entende que a BNCC traz algum benefício e potencialidades para o componente curricular da EF? Se sim, quais? Se não, por quê?
14. Quais os limites da BNCC para a EF?
15. Afinal, o que você acha da BNCC?

APÊNDICE B - TEXTO 1: PRINCIPAIS IDEIAS APONTADAS

TEXTO 1 - A arte do disfarce: a BNCC como gestão e regulação do currículo

Autores: Luiz Fernandes Dourado, Romilson Martins Siqueira (RBPAE, maio/agosto, 2019)

O texto levanta reflexões sobre a BNCC, compreendendo-a como uma política que articula:

- Processos de gestão
- Avaliações
- Regulação de currículos

Trata a Base do ponto de vista dialético em seus limites e possibilidades, seus equívocos e potencialidades, sua retórica e concretude.

Introdução: O campo de tensão em que se efetivou o debate sobre a BNCC

- A aprovação desse documento não se deu por unanimidade no Conselho Nacional de Educação (CNE), por motivos relacionados com a forma aligeirada do processo.
- A aprovação, todavia, está homologada.
- A Base, como Política de Governo, é normativa e implica um esforço das Redes de Ensino de pensar os “novos” currículos por ela orientados. Segundo Siqueira e Dourado, a sua implementação pode ser percebida na forma “de cima para baixo e de fora para dentro”.

Discurso da mudança proposto pela Base:

Os debates sobre a BNCC devem compreender tanto o sentido objetivo, quanto o sentido subjetivo envolvidos desde o seu processo de criação até as suas interpretações e execuções docentes.

- O SENTIDO OBJETIVO refere-se ao modelo de educação proposto pela Base.
- O SENTIDO SUBJETIVO está relacionado com a apreensão, adesão e/ou estranhamento por parte dos diferentes sujeitos da sociedade (aqui pensaremos como professoras que compreendem e operam a BNCC em suas efetivas docências).

Sentidos e objetivos da BNCC:

POPKEWITZ (1997, apud DOURADO; SIQUEIRA, 2019) diz que é preciso entender a reforma educacional contemporânea como uma prática política e social. Assim, a BNCC é percebida como possível:

- Objeto de regulação social
- Reducionista ao processo educativo centrado em competências e habilidades
- Prescritiva, padronizadora e reguladora de conhecimentos que “[...] definem o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais[...]” (BRASIL, 2017, p. 7).

A possível articulação entre: BNCC, regulação e avaliação

- Saviani (2016) indica que uma possível intenção da BNCC seria o de ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas.
- Para Macedo (2018), as evidências dos processos de regulação e avaliação podem ser identificadas na BNCC quando se observa a relação entre competências e habilidades que devem ser averiguadas por meio de objetivos comportamentais do aluno.

De acordo com Siqueira e Dourado (2019), opondo-se à mera transmissão de informações, da preparação para o mercado de trabalho e adaptação à realidade, a educação precisa retomar o princípio constitucional da educação para a cidadania.

REFERÊNCIA

SIQUEIRA, R. M.; DOURADO, L. F. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 2, p. 291 - 306, maio/ago. 2019.

APÊNDICE C - TEXTO 1: QUESTÕES PROVOCADAS

TEXTO 1 - A arte do disfarce: a BNCC como gestão e regulação do currículo

Autores: Luiz Fernandes Dourado, Romilson Martins Siqueira (RBPAE, maio/agosto, 2019)

1. Qual a sua impressão inicial sobre o texto?
2. Os autores indicam a possibilidade de a BNCC ser compreendida e implementada como “de cima para baixo e de fora para dentro”. Qual a sua percepção sobre isso?
3. O SENTIDO OBJETIVO refere-se ao modelo de educação proposto pela Base. Qual a sua percepção sobre esse modelo de educação visto nesse documento?
4. Quais as intenções de termos uma Base educacional centrada em competências e habilidades?
5. Entendemos, então, que o sentido de haver uma base é também o de padronizar de algum modo os conhecimentos. Hoje já atuamos com a Base dentro de nossas realidades curriculares com seus norteamentos. Mesmo diante de tal padronização proposta por esse documento, como você percebe, como docente, as possíveis “brechas” deixadas pelo documento para tratarmos das particularidades do nosso contexto e de nossas autonomias como professoras.
6. No decorrer do texto, Siqueira e Dourado descrevem sobre o possível discurso de responsabilização individual proposto pela Base. Enfatiza que nós, professoras, corremos o risco de sermos responsáveis pelo sucesso ou fracasso da educação. Qual a sua opinião sobre essa afirmativa?

APÊNDICES D - TEXTO 2: PRINCIPAIS IDEIAS APONTADAS

TEXTO 2- A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): Menos virtudes, os mesmos defeitos.

Autor: Mauro Betti (2018)

“Não sou contra a existência de uma referência comum curricular de modo a possibilitar iguais direitos de aprendizagem” (BETTI, 2018).

- Essa é uma tarefa necessária, polêmica e desafiadora.
- A BNCC, em sua versão final (BRASIL 2018), apresenta finalidades da educação, objetivos de aprendizagem e distribui conteúdos ao longo dos ciclos do ensino fundamental.
- A base não trata de forma explícita o “como ensinar” ou o “para quem ensinar”, dessa forma não padroniza algo que não caberia a ela.

Concepções da EF na BNCC:

- Propõe a abordagem “culturalista” da EF escolar, quando diz:

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, [...] as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório (BRASIL, 2018, p. 211).

- Inclui a EF na área de Linguagens, porém não fundamenta e explica tal inclusão.
- Segundo Betti (2018), para esta explicação, deveríamos entrar em um campo pouco explorado pela EF, o da semiótica.

AS finalidades da EF pela BNCC:

Enfatiza os sujeitos da aprendizagem, ou seja, os estudantes, quando propõe (BRASIL, 2018, p.211):

- Ampliar a sua consciência
- O cuidado de si e dos outros
- Sua participação autoral na sociedade

- Desenvolver a autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimentos.

Obs: Para o autor é um equívoco se referir a cultura como algo que é para ser utilizado.

Sobre os conteúdos da EF – “o quê”:

- A tipologia segue o relativo consenso (jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas de aventura).
- Em relação ao conteúdo esporte, chega-se a sete categorias de classificação que concedem maior volume e destaque no ciclo entre o 7º e o 9º anos, com nove categorias de esporte.
- O autor propõe uma reflexão acerca do conteúdo jogos e brincadeiras. Sobre essas unidades temáticas, a Base se pauta no critério de caminhar das esferas sociais locais mais próximas onde essas práticas acontecem, para a esfera nacional e depois mundial. Entende que, na sociedade contemporânea, por conta das tecnologias digitais de informação e comunicação, o global é reinterpretado em uma relação dialética que a BNCC não assume.

Habilidades ou objetivos de aprendizagem:

O número de habilidades foi diminuído na última versão. Eram cerca de 160 na primeira versão. Entretanto, essa redução foi realizada às custas da exclusão ou alteração de algumas habilidades relacionadas com temas como:

- Etnia.
- Equidade social.
- Gênero.

Quarenta verbos são utilizados nas habilidades da BNCC – EF, entre eles:

- Mais utilizados

1º lugar: Identificar: 23 vezes

2º lugar: Experimentar: 22 vezes

3º lugar: Fruir: 22 vezes

4º lugar: Utilizar: 14 vezes

Total: 81 vezes

- Menos utilizados

12° lugar: Recriar: 5 vezes
13 ° Lugar: Diferenciar: 4 vezes
14° lugar: Produzir: 4 vezes
15° lugar: Formular: 3 vezes
Total: 16 vezes

A lógica das competências e habilidades:

- A lógica das competências vistas na BNCC, para além da EF, foi configurada de modo a definir uma métrica para avaliação (quantitativa) em larga escala de habilidades cognitivas, por meio de provas escritas.
- Habilidades “[...] devem ser caracterizadas de modo objetivo, mensurável e observável e possibilitam inferir o nível em que os alunos dominam as competências cognitivas, avaliadas relativamente aos conteúdos escolares” (SÃO PAULO, 2009, p. 13).
- Habilidades cognitivas objetivas, mensuráveis e observáveis não dão conta das singularidades da EF, pois esse é um reino de subjetividades na medida em que envolvem experiências “carnalmente vividas”, mergulhadas em emoções, desejos e sentimentos.

O “como”:

- O conhecimento da EF não se trata de um conhecimento como entendido em outros componentes curriculares. Não é um saber que pode ser alcançado pelo “puro pensamento”. É um saber orgânico, só possível com as atividades corporais. Não é um saber que se esgota em um discurso sobre o corpo/movimento.
- Experimentar não se trata apenas de vivenciar. Para além da vivência, a experiência oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, de seus contextos sociais.
- A tríade sentir-pensar-agir, que permeia os processos de aprendizagem nas aulas de EF, não está ausente da BNCC, mas ficou à sombra.

REFERÊNCIA

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação Física**, ano IV, v 1, p. 158-175, jul. 2018.

APÊNDICE E - TEXTO 2: QUESTÕES PROVOCADAS

Texto 2- A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (ensino fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos.

Autor: Mauro Betti (2018)

1. Qual a sua impressão sobre o texto em estudo?
2. A BNCC não é um currículo, mas há possibilidades de assim ser percebida. Quais seriam os riscos dessa possível interpretação?
3. Em relação aos verbos mais utilizados e menos utilizados no documento referente à área de EF, você percebe alguma intenção nisso?
4. As Habilidades propostas pela BNCC são compreensíveis ou abrem possibilidades para diferentes interpretações? Elas são percebidas como foco da atenção inicial das professoras?
5. Quais as suas percepções sobre a retirada de Habilidades que tratavam de gênero, etnia e equidades social na terceira versão da Base?
6. Cabem aos documentos norteadores nacionais tratar dessas Habilidades? Se sim, por quê?
7. Tais retiradas teriam consequências para a formação de sujeitos críticos e autônomos?
8. Em sua percepção, quais são as finalidades gerais da EF escolar?
9. Você se considera autônomo para reinterpretar e reescrever as Habilidades e Competências propostas pela Base?

ANEXOS

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CAMPUS GOIABEIRA**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador: CAMILLA MARIA MELLO TOLEDO

Título da Pesquisa: ENTRE O IDEALIZADO PRESCRITO E O REALIZADO
DOCENTE: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito

Versão: 1

CAAE: 13135519.0.0000.5542

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer: 3.378.509

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Considerações Finais a critério do CEP:**Situação do Parecer:**

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITÓRIA, 07 de Junho de 2019

KALLINE PEREIRA AROEIRA

(Coordenador(a))



Projeto de Pesquisa:
 ENTRE O IDEALIZADO PRESCRITO E O REALIZADO DOCENTE: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Informações Preliminares:

____ **Responsável Principal** _____

CPF/Documento: 100.885.257-08	Nome: CAMILLA MARIA MELLO TOLEDO
Telefone: 27999411187	E-mail: professoracamilla@bol.com.br

____ **Instituição Proponente** _____

CNPJ:	Nome da Instituição: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito
-------	--

É um estudo internacional? Não

■ **Assistentes**

CPF/Documento	Nome
036.827.809-39	ANA CAROLINA CAPELLINI RIGONI

Área de Estudo

Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)

- Grande Área 4. Ciências da Saúde
- Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas
- Grande Área 7. Ciências Humanas

Propósito Principal do Estudo (OMS)

- Ciências Sociais, Humanas ou Filosofia aplicadas à Saúde

Título Público da Pesquisa: ENTRE O IDEALIZADO PRESCRITO E O REALIZADO DOCENTE: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

____ **Contato Público** _____

CPF/Documento	Nome	Telefone	E-mail
100.885.257-08	CAMILLA MARIA MELLO TOLEDO	27999411187	professoracamilla@bol.com.br

Contato Científico: CAMILLA MARIA MELLO TOLEDO

Desenho de Estudo / Apoio Financeiro

Desenho:

Ao pensar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde sua origem, na perspectiva de marco legal, a Constituição da República de 1988, artigo 210, diz: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Nesse sentido, na Lei 13.005/14, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que determina 20 metas a serem alcançadas pela educação brasileira em um período de 10 anos, entre elas a criação da BNCC.

Diante da busca pela criação desse novo documento, a BNCC marca uma "crise" em que os pressupostos utilizados anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) são revistos, uma vez que não atenderiam as realidades, objetivos e interesses educacionais em vigor. Nesse enredo, torna-se necessário repensar sobre as novas ferramentas que nortearão currículos educacionais, pautadas no atual cenário político.

No tocante, entendemos as possíveis contribuições propostas pela BNCC uma vez que tenciona a organização de conteúdos entendidos como essenciais ao educando, independente da escola que frequenta. Entretanto, sabemos que tais pressupostos são necessários para o início dessa caminhada, mas, por si só, não são suficientes para o alcance de uma educação democrática e igualitária.

É, portanto, diante destas reflexões e deste cenário que consideramos fundamental refletir, no que diz respeito à área da Educação Física, sobre a interface entre o "idealizado" prescrito pela BNCC e o que, de fato, é "realizado", colocado em prática pelo docente.

Nesse sentido, como docente da Escola Municipal Amarilis Fernandes Garcia, tenho consciência de que mesmo compartilhando do mesmo ambiente de trabalho, das mesmas condições estruturais de ensino, das mesmas exigências burocráticas e, até mesmo, dos mesmos discentes, possivelmente cada um de nós, professores de Educação Física dessa instituição, possuímos modos diversos de interpretar, se apropriar e colocar em prática a nova Base. Parece evidente que, mesmo diante de uma mesma cultura escolar, cada docente perceberá de modos distintos as limitações e possibilidades do documento.

Dessa forma, a intenção do estudo é analisar os modos como os professores de Educação Física da mesma instituição de ensino da qual faço parte, compreendem e dão sentido à BNCC e, por consequência, a própria Educação Física. Levando em conta a apresentação da BNCC aos docentes e a demanda de sua implementação via currículo educacional, fica evidente que, para uma boa prática profissional, há a necessidade de compreender os significados que cada professor atribui a ela em sua prática. Sendo assim, algumas questões iniciais problematizam esta pesquisa: como os professores em estudo ouviram falar da base? Quais são as interpretações sobre ela? Como os docentes constroem estes sentidos? A BNCC, de fato, abre possibilidades para a percepção, trabalho e planejamento da Educação Física? Se sim, como? Há possibilidades destes professores, de uma mesma escola, estarem conectados em relação às suas compreensões sobre a Educação Física e a BNCC? Tal "conexão" faz diferença na qualidade de formação dos alunos? Como?

Acreditamos que sim e, por ser este um mestrado profissional, buscaremos construir um trabalho coletivo via relatos de experiências dentro de um grupo de estudos, composto pela equipe de professores de Educação Física da escola Amarilis Fernandes Garcia, em que trataremos das questões que atravessam a BNCC no que tange ao que ela é; o que ela representa, e como tais docentes operam e se relacionam com a BNCC. Sendo assim, na intenção de transformar em políticas públicas as reflexões sobre a escola, a BNCC e a Educação Física promovidas pelo presente estudo, provocaremos o início da reconstrução do Projeto Político Pedagógico junto a equipe participante do trabalho da escola que chamamos de "nossa".

Apoio Financeiro

CNPJ	Nome	E-mail	Telefone	Tipo
				Financiamento Próprio

Palavra Chave

Palavra-chave
Educação Física
Base Nacional Comum Curricular

Detalhamento do Estudo

Resumo:

Percebendo como conjunto o debate sobre as identidades docentes, as compreensões sobre a Educação Física e a BNCC, em torno de suas propostas e críticas, podemos destacar um ponto comum entre tais, a presença de atores sociais e dos seus determinantes papéis exercidos na Educação Física. A incorporação desses sujeitos e de suas práticas a pesquisa, nos permite escavar outros pontos de vista inerentes à Educação Física e a própria BNCC. Entretanto, a intenção aqui não é imergir nas competências profissionais, que determinam o que é "certo" ou "errado" dentro das práticas docentes, para além disso, há uma gama de compreensões, discussões e reflexões pelos e entre os docentes, que por vezes deixam de ser visíveis na interpretação dos documentos educacionais homologados. Tal visibilidade e importância é o que propomos aqui. Em consonância com a realidade do estudo, há o meu próprio pertencimento ao específico contexto escolar como professora, pesquisadora e agora coordenadora de uma espécie de grupo de trabalho na área da Educação Física desta equipe. O exercício será compreender como nós professores deste grupo, interpretamos, pensamos e operamos a BNCC em nossas práticas docentes. Concordamos com a seguinte afirmação de Lawson (1990, p. 172, apud Betti 1994), quando este comenta que os profissionais sabem mais do que podem dizer, uma vez que não se encontram restritos as subjetividades, pois atravessam os experimentos e as experiências em seus conhecimentos tácitos. Nessa esteira de devolutivas, após o encerramento do curso de mestrado diante das possíveis ideias e inquietações articuladas no tempo de pesquisa, percebo que como equipe de EF, podemos colaborar na elaboração da atual versão do Projeto Político da Escola (PPP) mediados agora pelo documento concreto vigente, a BNCC. Esse refletir torna-se necessário, uma vez que o atual PPP da instituição escolar em pesquisa encontra-se desatualizado e desarticulado a Educação Física.

Introdução:

Ao pensar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde sua origem, na perspectiva de marco legal, a Constituição da República de 1988, artigo 210, diz: "Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais". Em continuidade a essa afirmação, encontra-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que define: "Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos." (BRASIL, 1996, art. 26) Nesse sentido, na Lei 13.005/14, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) que determina 20 metas a serem alcançadas pela educação brasileira em um período de 10 anos, entre elas a criação da BNCC. Após reuniões, seminários e eventos, a primeira versão da BNCC foi posta para a consulta pública via plataforma online onde escolas e outras entidades tiveram a possibilidade de prestarem sugestões e comentários sobre o documento. Tais conteúdos propostos foram, a princípio, analisados pelos professores designados responsáveis. Mesmo compreendendo que a função original é nortear o currículo e o trabalho docente, sabemos que, como documento, não compõe um campo de neutralidades, mas, pelo contrário, é composto por intenções sociais e políticas no que diz respeito a um projeto de Educação. Trabalhando com o conceito de Cultura Corporal de Movimento, a BNCC aponta as práticas corporais como base de conhecimentos sobre a Educação Física. Entendendo o seu contexto histórico, no qual não só predominava a visão dicotômica de corpo e mente como havia uma primazia do "corpo biológico/anatômico, o documento compactua com os Movimentos Críticos Renovadores da Educação Física dialogando com suas propostas de rupturas voltadas as dimensões social e cultural dos corpos. Diante da busca pela criação desse novo documento, a BNCC marca uma "crise" em que os pressupostos utilizados anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) são revisitos, uma vez que não atenderiam as realidades, objetivos e interesses educacionais em vigor. Nesse enredo, torna-se necessário repensar sobre as novas ferramentas que nortearão currículos educacionais, pautadas no atual cenário político. No tocante, entendemos as possíveis contribuições propostas pela BNCC uma vez que lenciona a organização de conteúdos entendidos como essenciais ao educando, independente da escola que frequenta. Entretanto, sabemos que tais pressupostos são necessários para o início dessa caminhada, mas, por si só, não são suficientes para o alcance de uma educação democrática e igualitária. É, portanto, diante destas reflexões e deste cenário que consideramos fundamental refletir, no que diz respeito à área da EF, sobre a interface entre o "idealizado" pela BNCC e o que, de fato, é "realizado", colocado em prática pelo docente. Dessa forma, cabe-nos experimentar, em efetiva prática docente, as diretrizes propostas pela BNCC, partindo dos seguintes questionamentos: quais seriam as limitações do documento, do ponto de vista da percepção dos docentes?; nesse novo enredo educacional, quais seriam as possibilidades e limitações do "novo" currículo, construído a partir da BNCC?; seria uma relação que provocaria um possível (re)pensar da Educação Física e suas práticas docentes ou, ao contrário, se limitaria a questões curriculares impostas de forma burocrática? As nossas experiências nos mostram que o professor pode, se quiser, inclusive, ignorar a Base. No fundo, o que parece mais "determinante" no trabalho do professor, no seu planejamento e em suas aulas, é o que nós aqui, em consonância com diversos autores, estamos chamando de "identidades docentes". Partimos do pressuposto de que um professor em desinvestimento pedagógico, por exemplo, pode continuar dando suas aulas do mesmo modo, independente da BNCC. Em contrapartida, um professor com uma postura mais crítica e reflexiva, vai continuar planejando suas aulas com base em conteúdos e reflexões que podem, por vezes, estarem ocultos na BNCC. Neste sentido, parece evidente que aquilo que lhe construiu como professor e como ser humano (sua trajetória de vida repleta de construções culturais, históricas e, também, repleta de subjetividades) é mais significativo em suas escolhas docentes do que os próprios documentos norteadores. Estamos falando de todo um processo de formação que inclui, mas vai além da educação formal (graduação, especialização, etc), que implicam em suas identidades. Todo este processo de formação, complexo e subjetivo, permite-nos interpretar e incorporar a BNCC de forma específica e singular. Neste sentido, as aulas são reflexos mais de nossas visões de mundo e de área, do que do próprio documento norteador. É óbvio que se somos todos diferentes, construímos modos diversos de ler e interpretar a BNCC e qualquer outro texto ou documento. Nesse sentido, como docente da Escola Municipal Amarilis Fernandes Garcia, tenho consciência de que mesmo compartilhando do mesmo ambiente de trabalho, das mesmas condições estruturais de ensino, das mesmas exigências burocráticas e, até mesmo, dos mesmos discentes, possivelmente cada um de nós, professores de Educação Física dessa instituição, possuímos modos diversos de interpretar, se apropriar e colocar em prática a nova Base. Parece evidente que, mesmo diante de uma mesma cultura escolar, cada docente perceberá de modos distintos as limitações e possibilidades do documento. Dessa forma, a intenção do estudo é analisar os modos como os professores de Educação Física da mesma instituição de ensino da qual faço parte, compreendem e dão sentido a BNCC e, por consequência, a própria Educação Física. Levando em conta a apresentação da BNCC aos docentes é a demanda de sua implementação via currículo educacional, fica evidente que, para uma boa prática profissional, há a necessidade de compreender os significados que cada professor atribui a ela em sua prática. Sendo assim, algumas questões iniciais problematizam esta pesquisa: como os professores em estudo ouviram falar da base? Quais são as interpretações sobre ela? Como os docentes constroem estes sentidos? A BNCC, de fato, abre possibilidades para a percepção, trabalho e planejamento da Educação Física? Se sim, como? Há possibilidades destes professores, de uma mesma escola, estarem conectados em relação às suas compreensões sobre a Educação Física e a BNCC? Tal "conexão" faz diferença na qualidade de formação dos alunos? Como? Acreditamos que sim e, por ser este um mestrado profissional, buscaremos construir um trabalho coletivo dentro de um grupo de estudos, composto pela equipe de professores de Educação Física da escola.

Qualificação	22/07/2019	31/07/2019
Análises dos dados	01/10/2019	31/12/2019
Revisão Bibliográfica	01/06/2019	28/02/2020

Orçamento Financeiro

Identificação de Orçamento	Tipo	Valor em Reais (R\$)
Próprio	Custeio	R\$ 0,00
		R\$ 0,00

total em R\$

Bibliografia:

ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011. BAUMAN, Z. Modernidade e ambivalência. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000. BRACHT, V. Educação Física: a busca da autonomia pedagógica. Revista da Fundação de Esporte e Turismo, Maringá, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989. BRASIL. Base Nacional Curricular Comum, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/4.1.3_BNCC-Final_LGG-EF.pdf/ BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília, DF: MEC/ SEF, 1998. BETTI, M. Base Nacional Comum Curricular de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com ela, pior sem ela. Centro esportivo virtual, 2017. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/base-nacional-comum-curricular-bncc-de-educacao-fisica-do-ensino-fundamental-ruim-com-ela-pior-sem-ela/>. BETTI, M. O que a semiótica inspira na Educação Física. Revista Discorpo, Campinas, SP, n. 3, p. 25-45, 1994. BETTI, M. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. R. da Educação Física/UJEM, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007. BRACHT, V. A educação física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, J. P. S. (Org.). A educação física cuida do corpo e "mente". Campinas: Papyrus, 2010, v. 1, p. 99-116. DAOLIO, J. Educação Física e o Conceito de Cultura – Campinas, SP: Autores Associados, 2004. DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005. FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaio do "novo" em Educação Física escolar: a perspectiva de seus atores. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan. /mar. 2011. FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação – Estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86. MOREIRA, L. Et. al. Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a educação física em foco. Motrivivência, UFSC, v. 28, n. 48, p. 61-75, setembro de 2016. NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: Molina Neto, V.; Triviões, A. N. S. (org.) A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas, 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. Revista Brasileira de Ciência do Esporte, v. 40, n. 3, p. 215-223, fev./mai. 2018. NÓVOA, A. Vida de professores. Porto: Porto, 2007. PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002. SACRISTÁN, J. Gimeno. O Currículo – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. SARMENTO, A. J. Metodologia do trabalho científico. São Paulo, Cortez, 2007. SOARES, C. L. et al. Metodologia de Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. SUÁREZ, D. H. Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares. Entre maestr@s: Revista para Maestr@s de Educación Básica. México, v. 5, n. 15, p. 73-87, primavera de 2006.

Upload de Documentos

Arquivo Anexos:

Tipo	Arquivo
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto2019.doc
Outros	Autorizacao_escola.docx
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_PROEF_2019.doc
Outros	Autorizacao_escola.docx
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura.doc
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1283825.pdf
Outros	Autorizacao_escola.docx
Brochura Pesquisa	brochura.doc
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_PROEF_2019.doc
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura.doc
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1283825.pdf

Data de Submissão do Projeto: 28/04/2019

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1283825.pdf

Versão do Projeto: 1

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A PESQUISA



EMPSG "Amarilis Fernandes Garcia"
 Av. Rauta, nº: 1270 - Bairro Alvorada - Anchieta (ES) – CEP: 29230-000
 Entidade Mantenedora: P.M.A. – Decreto Municipal 055/92.
 Ato de Aprovação Res. C.E.E. 72/95 Parecer: CE. C. 53/95
 Tel. (28) 3536-2916
 Escolaamarilis@hotmail.com

Anchieta, 01 de fevereiro de 2019.

À Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação Física e Desportos
 A/c. Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho (Coordenador do PROEF-UFES)

Autorização para realização de pesquisa

Eu, Marinete Lapa Costa Gonçalves, diretora responsável da Escola Municipal Amarilis Fernandes Garcia, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora e professora desta instituição Camilla Maria Mello Toledo, aluna do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) polo da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada "Entre o idealizado prescrito e o realizado docente: a Educação Física na Base Nacional Comum Curricular", sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Capellini Rigoni. Autorizo também a divulgação do nome da escola no projeto, nas produções e nas publicações originárias da pesquisa em questão.

Declaro que conheço os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.


 Marinete Lapa Costa Gonçalves

Marinete L. Costa Gonçalves
 DIRETORA ESCOLAR
 Portaria Nº 244/2017

Escola Municipal de 1º e 2º Graus
 "AMARILIS FERNANDES GARCIA"

Av. Rauta, S/N - Anchieta - ES
 Entidade Mantenedora P.M.A.
 Decreto Municipal Nº 055/92

Ato de Aprovação: Res. C.E.E. 072/95
 Parecer C.E.E. Nº 53/95

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA - PROEF**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado para participar, como voluntário, de uma pesquisa denominada:

Entre o idealizado prescrito e o realizado docente: a Educação Física na Base Nacional Comum Curricular.

A pesquisa possui o objetivo de compreender e analisar os sentidos e significados, atribuídos por um grupo específico de professores de Educação Física, à BNCC, bem como o modo como isto reflete em suas práticas docentes. Nesse sentido nós, equipe de professores de Educação Física da Escola Municipal Amarilis Fernandes Garcia, produziremos conhecimentos entre aquilo que é prescrito e o que é realizado envolvendo a BNCC, entendendo os processos e conflitos envolvidos. Cabe então a reflexão, o debate e o pensar coletivamente sobre essas questões e suas consequências para a intervenção pedagógica, de modo a qualificar o trabalho docente e a formação dos alunos.

Diante da busca pela criação desse novo documento, a BNCC marca uma “crise” em que os pressupostos utilizados anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) são revistos, uma vez que não atenderiam as realidades, objetivos e interesses educacionais em vigor. Nesse enredo, torna-se necessário repensar sobre as novas ferramentas que nortearão currículos educacionais, pautadas no atual cenário político. No tocante, entendemos as possíveis contribuições propostas pela BNCC uma vez que tenciona a organização de conteúdos entendidos como essenciais ao educando, independente da escola que frequenta. É, portanto, diante destas reflexões e deste cenário que consideramos fundamental refletir, no que diz respeito a área da EF, sobre a interface entre o “idealizado” pela BNCC e o que, de fato, é “realizado”, colocado em prática pelo docente. A fase de pesquisa de campo tornar-se-á importante, pois possibilitará compreender como este documento oficial de governo, já homologado, é interpretado e analisado por um grupo específico de docentes, assim como repercute em suas práticas docentes. Nesse sentido, o estudo poderá contribuir para o avanço do debate acerca das políticas de educação no âmbito da BNCC e suas relações com o mundo vivo da intervenção profissional no campo da EF.

Torna-se importante ressaltar que a qualquer momento você, docente participante, poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Além disso, informamos que você não terá despesas nem será

remunerado pela participação nesta pesquisa. De todo modo, caso haja alguma despesa de qualquer natureza com participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido.

Buscaremos desenvolver um percurso metodológico inspirado nas potencialidades da documentação narrativa, das experiências pedagógicas e interpretações dos docentes envolvidos, como estratégia de trabalho colaborativo, orientada à investigação do currículo em ação a partir das compreensões e discussões sobre a BNCC. Para isso, manteremos um diário de campo no qual serão registradas todas as observações a serem realizadas junto as narrativas dos docentes, incluindo o registro em imagens e áudios, assim como em reuniões, conselhos de classes e festividades promovidas pela gestão escolar.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar do grupo de professores, analisando, compreendendo e narrando experiências relacionadas a BNCC e suas relações com a prática docente, através de seus relatos de experiências. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Como substrato das entrevistas, faremos observações e acompanharemos o cotidiano do seu trabalho de modo não interferir e prejudicar suas rotinas. Fica a seu critério estabelecer os dias de planejamento e horários que considerar pertinentes às observações e realização da pesquisa.

Embora mínimos, os riscos podem ser perspectivados como a possibilidade de uma avaliação e/ou exposição negativa das informações prestadas pelo informante. Para evitar os danos que tais riscos podem causar, garantiremos o anonimato dos participantes, bem como compartilharemos e validaremos todos os dados e análises com os participantes da pesquisa antes de publicá-los. Essa medida garante que o participante tenha clareza de que não serão realizadas exposições negativas das suas informações. Todavia, explicitamos a garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde. Já os benefícios relacionados com a sua participação estão relacionados à possibilidade da abertura de debates entre os participantes envolvidos, bem como, a ampliação da produção teórica com possíveis reflexões no campo acadêmico e da saúde pública sobre o cultivo da vida saudável.

Esse TCLE possui duas vias, sendo que uma ficará em posse do pesquisador e você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador e do comitê de ética desta instituição, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento. A sua via do TCL deverá estar assinada e rubricada em todas as suas páginas por você e pelo pesquisador.

Para qualquer tipo de esclarecimento entrar em contato com:

Pesquisador responsável: Camilla Maria Mello Toledo. Tel: (27) 999411187

Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação Física e Desportos - Laboratório de Estudos em Educação Física. Av. Fernando Ferrari, 514 Campus Universitário Goiabeiras Vitória – ES. Cep: 29075-810Tel: (27) 3335-7676 / (27) 4009-776

Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus de Goiabeiras: Sala 07 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória-ES, CEP 29.075-910, Telefone: 3145-9820, E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

