

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**Rebecca Ferraz Moreira Kumagae**

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**São Caetano do Sul  
2022**

**Rebecca Ferraz Moreira Kumagae**

**A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional – da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de Professores e Gestores.**

**Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá**

**São Caetano do Sul  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

KUMAGAE, Rebecca Ferraz Moreira

A percepção dos professores de Educação Física sobre a Base Nacional Comum Curricular / Rebecca Ferraz Moreira Kumagae. – São Caetano do Sul: USCS, 2022.

146 p.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2022.

1. Educação. 2. Educação Física. 3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 4. Currículo. 5. Formação docente. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul  
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa  
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação  
Prof. Dr. Nonato Assis Miranda  
Profa. Dra. Ana Silvia Moço Aparicio**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 09/02/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade (USCS)

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos (PUC-SP)

## AGRADECIMENTOS

À Deus, primeiramente, por seu infinito amor e companhia! Porque com Ele, “Tudo posso”. (Filipenses 4:13).

À minha mãe, por me ensinar, me encorajar e apoiar. Dando-me força e ânimo em todos os desafios. Você é minha inspiração, meu Sol!

Ao meu pai, que sempre me incentivou a superar as adversidades com sabedoria!

À minha irmã, pelo seu amor e generosidade, meu exemplo de profissional e mãe, te amo!

Ao Leonel, pelo seu amor, dedicação e paciência. Sempre esteve pronto a me ajudar, do seu jeitinho, a retomar o meu equilíbrio nos momentos de dificuldade! Obrigada por tudo! “Enfrento qualquer parada com você, nós em busca do caminho do amor...” (Dentro da Música II – Natiruts).

À toda minha família, meus amados sobrinhos e sobrinhas, cunhados e cunhadas, primos e primas, tios e tias, pelo apoio e compreensão durante minha história como mestranda.

Ao meu querido orientador, Prof.<sup>o</sup> Dr. Ivo Ribeiro de Sá, por suas contribuições ao longo de todo o percurso no Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Agradeço, especialmente, aos momentos dedicados às orientações, que com paciência e comprometimento me acalmava ao mesmo tempo que com criticidade me desafiava! Faltam palavras para agradecer!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria de Fátima Ramos de Andrade e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laurizete Ferragut Passos, pelas contribuições valiosas no momento da Banca Examinadora.

Aos colegas do mestrado Everton e Vangisla. Obrigada pela parceria, companheirismo e aprendizado!

À Equipe da EMEIEF José Lazzarini Junior, em especial, aos amigos Rafael, Alexandre, Neiva, Regina e Vanessa... Cada um tem uma contribuição especial nessa trajetória!

Aos professores participantes da pesquisa, que disponibilizaram alguns minutos de seu tempo, com tanta generosidade e atenção, para as entrevistas semiestruturadas.

À Secretaria de Educação de Santo André por autorizar a realização deste estudo, agradeço também a parceria entre a Universidade Municipal de São Caetano do Sul e a Prefeitura de Santo André, pelo auxílio concedido.

## RESUMO

Esta dissertação buscou investigar como os professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santo André cidade localizada no ABC Paulista compreendem a BNCC e como pensam a sua prática a partir dela. Esta pesquisa de abordagem qualitativa combinou a interpretação de documentos com as concepções e percepções sobre currículo, normativas curriculares e a Educação Física Escolar dos profissionais da área, explícita ou implicitamente, reveladas em entrevistas semiestruturadas. A relevância educacional da BNCC, como documento normativo da Educação brasileira, justifica a pertinência da investigação. Como referencial teórico, o estudo respalda-se nas contribuições de Silva (2005), Moreira e Silva (1994), Sacristán (2013), Macedo (2014, 2015, 2018, 2019), Perrenoud (1999), Darido (2001, 2003), Sá (2000), Daolio (1997) e Neira (2016, 2018). Os resultados obtidos se configuram a partir do cotejamento entre a interpretação dos documentos e as categorias de análise extraídas das entrevistas com auxílio do software Iramuteq. O documento curricular da rede indica consonância com o que é estabelecido pelos documentos oficiais, e a existência de certo hibridismo teórico das concepções. As enunciações dos sujeitos apesar das diferentes concepções e percepções acerca do currículo, normativas curriculares e a Educação Física Escolar revelam a intenção de romper com os padrões técnicos e biologicistas e assumem a preocupação com a formação integral das crianças. Como conclusão, o estudo sustenta a complexidade da implementação da BNCC no documento curricular do Município de Santo André e a necessidade de fortalecer as políticas de formação desta rede de ensino como forma de contribuir para novas discussões, avaliações e reformulações a respeito das políticas e orientações curriculares do município. Nesse sentido, emerge como produto desta pesquisa a organização de uma diretriz formativa partindo que expressará as indicações sugeridas pelos professores e as carências percebidas, com a intenção de subsidiar a prática pedagógica com vistas as questões curriculares.

**Palavras-chave:** Educação. Educação Física. BNCC. Currículo. Formação docente.



## ABSTRACT

This dissertation sought to investigate how Physical Education teachers from the first years of elementary school in the municipal education system of Santo André city located in ABC Paulista understand BNCC and how they think about their practice from it. This qualitative approach research combined the interpretation of documents with the conceptions and perceptions about curriculum, normative curricular and the Physical Education of the professionals in this area, explicit or implicitly, revealed in semi-structured interviews. The educational relevance of the BNCC, as a normative document of Brazilian Education, justifies the pertinence of the investigation. As a theoretical reference, the study is supported by the contributions of Silva (2005), Moreira and Silva (1994), Sacristán (2013), Macedo (2014, 2015, 2018, 2019), Perrenoud (1999), Darido (2001, 2003), Sá (2000), Daolio (1997) and Neira (2016, 2018). The results obtained are configured from the comparison between the interpretation of documents and analysis categories extracted from interviews with the aid of the Iramuteq software. The network's curriculum document indicates consonance with what is established by official documents, and the existence of a certain theoretical hybridity of conceptions. The subjects' utterances despite the different conceptions and perceptions about the curriculum, curricular normatives and the School Physical Education reveal the intention to break with technical standards and biologicists and assume the concern with the integral formation of the children. In conclusion, the study supports the complexity of implementing the BNCC in the curricular document of the Municipality of Santo André and the need to strengthen policies for the formation of this education system as a way to contribute to new discussions, evaluations and reformulations regarding policies and guidelines curricular activities of the municipality. In this sense, the organization of a training guideline emerges as a product of this research, based on which it will express the indications suggested by the teachers and the perceived needs, with the intention of subsidizing the pedagogical practice with a view to curricular issues.

**Keywords:** Education. Physical Education. BNCC. Currículum. Teacher training.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama Ensino Fundamental.....	39
Figura 2	Dendograma tema “Educação”.....	91
Figura 3	Dendograma tema “Currículo”.....	103
Figura 4	Dendograma tema “BNCC”.....	113

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Competências Gerais da Educação Básica.....	37
Quadro 2	Síntese das Unidades Temáticas.....	59
Quadro 3	Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental.....	62
Quadro 4	Organização das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento para o Ensino Fundamental.....	64
Quadro 5	Elaboração do roteiro de entrevista.....	67
Quadro 6	Comparativo Habilidades 1º e 2º Anos.....	82
Quadro 7	Comparativo Habilidades do 3º ao 5º Anos.....	86

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidade de Contexto Inicial
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>AS DIFERENTES TENDÊNCIAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>21</b>
2.2	As teorias tradicionais do currículo.....	22
2.1	As teorias críticas e pós críticas do currículo.....	24
<b>3</b>	<b>AS ATUAIS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS.....</b>	<b>29</b>
3.1	A ideia de competências.....	40
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, SUAS TEORIAS E PRÁTICAS.....</b>	<b>44</b>
4.1	Desenvolvimentista.....	49
4.2	Psicomotora.....	50
4.3	Construtivista.....	51
4.4	Crítico-Superadora.....	52
4.5	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	53
<b>5</b>	<b>BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>56</b>
<b>6</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>65</b>
6.1	Campo de pesquisa.....	66
6.2	Sujeitos da pesquisa.....	66
6.3	Instrumento de coleta de dados.....	67
6.4	Procedimentos de análise.....	69
<b>7</b>	<b>INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>72</b>
7.1	Documento curricular da rede municipal de Santo André.....	72
7.1.1	Currículo e Educação na rede de ensino de Santo André.....	72
7.1.2	Educação Física.....	79
7.2	As entrevistas.....	91
7.2.1	Educação.....	91
7.2.1.1	Conteúdos e estratégias da Educação Física Escolar, o que eles revelam.....	96
7.2.1.2	Planejamento, avaliação e seus referenciais.....	101
7.2.2	Currículo.....	102
7.2.2.1	Concepção de currículo.....	106

7.2.2.2 Documento curricular do município e seus desdobramentos, o que os professores pensam.....	108
7.2.3 BNCC.....	112
7.2.3.1 BNCC, como pensam os professores.....	117
7.2.3.1 E a formação?.....	119
7.3 Cruzamento de dados.....	122
<b>8 PRODUTO.....</b>	<b>129</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>140</b>



# 1 INTRODUÇÃO

Ainda cursava a faculdade de Educação Física quando, em 2010, comecei a atuar como estagiária em escolas particulares. Nesse momento, minha ação se dirigia à observação, com pequenas participações na elaboração e na aplicação de aulas de Educação Física Escolar para crianças e adolescentes.

Após concluir a graduação e caminhar por outros setores da Educação Física, em 2015, ingressei via concurso público na Secretaria Municipal de Educação de Santo André, como professora de Educação Física Escolar. Este município, campo da presente pesquisa, está localizado na região metropolitana de São Paulo, com atendimento educacional municipal distribuído entre 38 creches e 50 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIEF (SANTO ANDRÉ, 2013).

Desde 2015, ações foram tomadas e mudanças aconteceram, algumas delas em virtude das orientações políticas das duas últimas gestões municipais. Importante reconhecer a legitimidade dos governos de deixarem as marcas de sua gestão, contudo, muitas delas afetam o trabalho dos professores seja positiva ou negativamente.

Entretanto, os gestores do município têm demonstrado empenho para efetivarem as adequações propostas pela 16ª Meta do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e pela Lei nº 11.738/2008, que regulamenta questões salariais e da jornada dos professores<sup>1</sup>. O expediente que caracteriza a jornada total de trabalho deve ter no máximo dois terços de aulas ministradas e um terço do período sem interação com os educandos. Essas determinações vêm ao encontro do proposto pela 16ª Meta:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015, p. 275).

Sendo assim, todos os municípios brasileiros deverão se adequar à normativa, a fim de garantirem a jornada adequada aos professores da Educação

---

<sup>1</sup> Sempre que estiver escrito professores, entenda-se professores e professoras.



Básica e realizarem os ajustes necessários nos planos de formação de seus professores.

Em 2013, pela primeira vez, profissionais com formação em Educação Física assumem cargos que eram destinados à Secretaria de Educação; antes disso, o atendimento de Educação Física era realizado por meio de projetos. Concomitante, o município passa a adotar oficialmente um sistema que permite a formação profissional continuada em serviço, para professores de Educação Física Escolar, adequando-se à Lei nº 11.738/2008 e à 16ª Meta do PNE 2014-2024. Dessa forma, todos os professores de Educação Física Escolar da rede municipal de ensino de Santo André possuem um terço de sua jornada de trabalho destinado à formação. Uma parte desse período é reservado para a formação específica de Educação Física Escolar, que acontece uma vez por semana com a equipe gestora e o grupo de professores, divididos de acordo com o período de trabalho (matutino ou vespertino).

Embora o município tenha buscado a efetivação desse sistema de formação específica de Educação Física Escolar, o processo passou por diferentes momentos, com mudanças políticas administrativas que alteraram o modelo de formação original. Além disto, existe a preocupação de fazer as adequações necessárias, cumprindo-se o que recentemente ficou estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a, p. 8):

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

E atendendo a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que traz a seguinte disposição no Capítulo V, Artigo 17:

Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do § 8º do Art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC de acordo com Art. 11 da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b, p. 44).

Para tanto, o município de forma estratégica criou a Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares – CEPEC, grupo formado por professores da rede municipal, com caráter de função gratificada. O grupo era responsável por atuar na mediação e na elaboração da nova proposta curricular, além de promover discussões com todos os professores da rede. A CEPEC propôs uma única ação pontual para a Educação Física Escolar, essa ação foi destinada a apresentação da concepção de Educação Básica da rede. Porém, a Coordenação de Educação Física oportuniza outras vivências aos professores, buscando a valorização do espaço de formação.

Ao observar o atual cenário educacional da rede municipal de ensino de Santo André, podemos notar alguns dos desafios impostos à prática docente, no que se refere à qualidade de ensino, por exemplo, as turmas com número excessivo de estudantes, impossibilitando a garantia do atendimento inclusivo, além das graves questões estruturais. Surgem indagações em relação à preparação dos profissionais que atuam na rede municipal de Santo André. Os professores de Educação Física estão preparados para os desafios citados acima? Será que a formação inicial que receberam é suficiente para compreenderem e implementarem as novas exigências curriculares?

Além desses desafios, a apresentação da BNCC trouxe expectativas, insegurança e dúvidas. Segundo Neira, Alviano Junior e Almeida (2016), a primeira versão publicada pelo Ministério da Educação – MEC, em 2015, foi elaborada por uma comissão com 116 membros, instituída pelo próprio ministério e composta por professores da Educação Básica de todos os estados brasileiros, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, pela União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e por pesquisadores das áreas de Educação Básica e Formação de Professores, vinculados a 35 Universidades. Além da elaboração do texto preliminar, os membros da comissão eram responsáveis pelo relatório que consolidava os resultados das discussões públicas.

Com o objetivo de nortear a construção dos currículos e das propostas pedagógicas em todo o Brasil, a BNCC percorreu um longo caminho desde sua indicação na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988. Da fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, até a construção de currículos comuns

para a Educação Básica, assegurada no PNE 2014 - 2024 entregue ao Conselho Nacional de Educação – CNE, em abril de 2017. A BNCC é, portanto, política de Estado e não de Governo.

A BNCC estabelece quais aprendizagens fundamentais devem auxiliar a garantia do desenvolvimento de dez competências gerais, concretizando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017a). É organizada em três partes, que correspondem às etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em relação ao Ensino Fundamental, o documento é constituído pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área possui Componentes Curriculares com especificidades diferentes, divididos em Unidades Temáticas por Ano/Ciclo. As Unidades Temáticas, por sua vez, apontam o grupo de Objetos de Conhecimento conectados às Habilidades específicas para cada ano/ciclo.

No que concerne à área de Linguagem e ao componente Educação Física, objeto deste estudo, Almeida (2018) propôs um estudo crítico minucioso do documento, uma vez que a elaboração do Componente Educação Física, para além das questões pedagógicas, sofreu alguns entraves decorrentes do cenário político-social daquele momento. Por isso, a importância de se refletir sobre os impactos e repercussões da aplicação da BNCC com apropriação da análise do documento por parte dos professores, já que o caminho da Educação brasileira nas próximas décadas pode ser determinado por esse conteúdo.

Intrigados pelo tema BNCC e Educação Física, realizamos uma revisão de literatura integrativa, com o objetivo de conhecer a produção existente sobre esse tema e, a partir disso, detectar com atenção as possíveis lacunas existentes, as quais necessitariam de novas pesquisas. As fontes da investigação preliminar foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e Periódicos Capes no período compreendido de 2015, ano da primeira versão da BNCC, até meados de 2020.

Os termos de busca relacionados à Educação Física foram: BNCC, Práticas Pedagógicas e Tendências Pedagógicas, resultando na localização de 370 trabalhos. A partir do material analisado, fica claro que um estudo aprofundado da BNCC exigiria discussões mais abrangentes a respeito de sua implementação. Por outro lado, analisando a produção sobre as práticas pedagógicas, encontramos

resultados similares em diferentes perspectivas, indicando uma possível fragilidade na formação inicial de professores.

A análise da revisão de literatura somada às vivências da docência, às experiências durante as formações específicas de Educação Física Escolar - centradas no diálogo e na observação, com práticas distintas e divergentes entre si - e ao conteúdo dos documentos oficiais suscitaram questionamentos sobre a compreensão e o pensamento dos professores de Educação Física a respeito da implementação da BNCC. Suas práticas são construídas utilizando-a como referencial? Quais as dificuldades encontradas para estabelecer essa relação? Quais são os espaços para ações reflexivas oferecidos pela rede com objetivo de garantir uma prática coerente com as novas diretrizes curriculares?

Considerando as mudanças e evoluções<sup>2</sup> das teorias do currículo, a Educação Física Escolar tem seu processo histórico marcado por diferentes linhas de pensamento, que perpassam a formação dos professores e conseqüentemente interferem em sua prática. Sá (2000) destaca as diferentes abordagens que os cursos em formação inicial de Educação Física têm adotado:

Algumas faculdades procuram relacionar os conteúdos desenvolvidos em seu curso com a biologia, medicina e fisiologia, levando em consideração os aspectos orgânicos do ser humano. Outras oferecem o curso com um enfoque mais crítico da Educação Física e localizam estes conteúdos atrelando-os às ciências sociais, alertando para o papel social da Educação Física, mas não propondo novas formas de trabalho. E ainda, existem aquelas que procuram direcionar a formação dos alunos para uma área mais técnica, preocupada com os gestos esportivos, regras e processos pedagógicos para aquisição de habilidades motoras (SÁ, 2000, p. 4).

A BNCC anuncia uma mudança de paradigma ao acrescentar as habilidades e as competências, colocando o desenvolvimento destas como foco principal; de maneira semelhante, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN preconizaram a cultura corporal do movimento, afastando a Educação Física da visão anatomofisiológica. Notamos na revisão de literatura integrativa que essas mudanças dividem opiniões, desde os processos de elaboração até os reflexos práticos, e que estudos realizados antes da homologação, em 2017, tinham conotações esperançosas, como a de Rufino e Neto (2016) ao considerarem um

---

<sup>2</sup> Tomamos evolução no sentido de ir e não necessariamente de progredir.

avanço a ausência de orientações metodológicas restritivas, possibilitando que os professores fizessem suas escolhas didáticas.

Por outro lado, encontramos algumas críticas pós-homologação, como é o caso de Neira (2018, p. 217):

Em hipótese alguma minha relutância significa a defesa de que cada escola ou professor possa ensinar o que quiser e se quiser. Penso, sim, que todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o que são, como são e o que significam as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das chamadas aprendizagens essenciais. Algo completamente distinto é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso acontecerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento. É com esse ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem.

Apesar do conflito de ideias, os estudos reconhecem a importância da reflexão sobre esse tema e a necessidade de novas contribuições.

A partir do exposto, neste estudo nos propusemos a investigar como os professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santo André compreendem a BNCC e como pensam a sua prática a partir dela. Para tanto, o objetivo geral da pesquisa é analisar a compreensão destes professores sobre a implementação da BNCC no currículo do município de Santo André e sua relação com a prática pedagógica.

Articulados ao objetivo geral, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar a construção do currículo atual da rede municipal de ensino de Santo André, tomando como referência os documentos oficiais desde 2013;
- Discutir a inserção do componente curricular Educação Física no currículo da rede municipal de Santo André;
- Identificar, a partir do currículo, o que os professores falam de suas dificuldades na prática;
- Identificar as estratégias formativas que contribuíram para a implementação da BNCC na rede municipal.

Pressupomos que as concepções dos professores sobre escola, educação, aluno e ensino-aprendizagem influenciam a interpretação que cada um faz dos documentos e que isso se reflete em suas práticas. Entendemos que a contribuição

do espaço formativo para a reflexão crítica sobre essas e outras questões pode colaborar para a ressignificação de uma visão da Educação Física construída historicamente por padrões técnicos e concepções biologicistas.

Compreender como os professores interpretam o currículo e como o colocam em prática pode nos dar pistas sobre qual caminho percorrer, em busca da superação e legitimação da Educação Física Escolar na rede pública de ensino e de tudo que isso significa. Nesse sentido, justifica-se a pertinência da investigação que apresentaremos pela relevância educacional da BNCC, como documento normativo da Educação brasileira, que deve ser estudado e discutido em profundidade. Nesse sentido, acreditamos poder contribuir positivamente para a rede de ensino de Santo André e para a expansão do conhecimento da área em destaque, estimulando e fomentando novas discussões.

Para tanto, o trabalho está organizado em nove seções com os seguintes títulos: Introdução; As diferentes tendências curriculares na educação; As atuais orientações curriculares nacionais; A formação em Educação Física, suas teorias e práticas; BNCC e a Educação Física; Procedimentos metodológicos; Interpretação, análise e discussão dos resultados; Produto; e Considerações Finais – as quais são sumariamente apresentadas a seguir.

Na segunda seção, utilizamos a classificação das teorias curriculares proposta por Tomaz Tadeu da Silva (2005), que as organiza em tradicionais, críticas e pós-críticas. Pensando a prática pedagógica como a materialização do currículo, apresentamos as contribuições de José Carlos Libâneo (2006) sobre as tendências pedagógicas de cunho liberal e progressista.

A seção três tem o objetivo de apresentar os marcos históricos, do processo de construção à implementação da BNCC, e para tanto, recorreremos à normativa com o apoio de autores como Elizabeth Macedo (2019) e Luís Carlos de Menezes (2018).

Direcionando às especificidades da Educação Física, a seção quatro apresenta alguns aspectos da formação em Educação Física, como as abordagens Desenvolvimentista, Psicomotora, Construtivista, Crítico-Superadora e os Parâmetros Curriculares Nacionais, com a intenção de compreender as teorias que permeiam as escolhas dos professores. Para subsidiar esse estudo, recorreremos às

contribuições de Suraya Cristina Darido (2001), Ivo Ribeiro de Sá (2000), entre outros.

A quinta seção resgata a relação e as exigências estabelecidas pela BNCC para o componente curricular Educação Física. Para essa discussão, nos dirigimos ao documento e a autores como Marcos Garcia Neira (2018) que participou da elaboração da primeira e segunda versões da base.

Na seção seis, tratamos da metodologia, detalhando o campo e os sujeitos da pesquisa, bem como o instrumento de coleta de dados e os procedimentos de análise.

Na seção sete, apresentamos a interpretação, análise e discussão dos resultados da pesquisa.

Por fim, nas seções oito e nove, respectivamente apresentamos o produto e considerações finais desta pesquisa.

## 2 AS DIFERENTES TENDÊNCIAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO

Os estudos referentes às tendências curriculares não são recentes, existem produções desde a década de 1920 e ainda hoje diversos autores se dedicam ao tema e conduzem a discussão em diferentes perspectivas. Nesta seção, destacaremos as tendências que consideramos mais representativas para o tema desta pesquisa.

Ao iniciarmos a pesquisa, encontramos diferentes sentidos atribuídos à palavra currículo, demonstrando a complexidade desse campo de estudo. Alguns autores buscam apoio nos dicionários e outros na etimologia. Segundo Lopes e Macedo (2002), o hibridismo que permeia o campo do currículo por vezes pode dificultar a sua definição; para esses autores, a definição deve superar as questões de natureza epistemológica. Para Sacristán (2013), currículo é

[...] algo evidente e que está aí, não importa como denominamos. É aquilo que o aluno estuda. Por outro lado, quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damos-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante as quais somos obrigados a nos posicionar. (2013, p. 16).

Macedo (2006) apresenta a ideia de currículo como “espaço-tempo em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo” (2006, p. 288). Silva (2005) diz que a definição do termo depende do autor e da teoria à qual nos remetemos, porém, há um sentido comum nessa variedade: currículo é algo sobre o que deve ser ensinado.

Silva (2005) propõe uma classificação das teorias curriculares em tradicionais, críticas e pós-críticas. Sinteticamente, é possível dizer que nas teorias tradicionais o currículo é considerado neutro e o conhecimento é sempre verdadeiro e isso é aceito tacitamente, sem questionamento. Dessa maneira, a questão sobre o que deve ser ensinado não requer tanta atenção; assim, a função das teorias curriculares é buscar responder como o conhecimento deve ser ensinado.

Nas teorias críticas e pós-críticas questiona-se o conhecimento estabelecido como verdadeiro, direcionando a atenção para além daquilo que deve ser ensinado, a fim de alcançar os porquês dessas escolhas. Desse modo, a função das teorias



curriculares consiste na preocupação com a conexão entre o saber, a identidade e o poder (SILVA, 2005).

## **2.1 As teorias tradicionais do currículo**

Os estudos sobre currículo começaram nos Estados Unidos na década de 1920 com o objetivo de estabelecer padrões e alcançar metas. Essa orientação respondia à institucionalização da educação de massa; ao aumento da imigração; à necessidade de manter a identidade nacional; e aos processos de industrialização (SILVA, 2005). Até hoje, as funções atribuídas ao currículo naquele período fazem parte das discussões educacionais e em muitos momentos ganharam força, fazendo retornar as antigas finalidades de padrões e metas estabelecidas de forma vertical.

Nesse período, as teorias tradicionais do currículo se desenvolveram em duas tendências principais. Numa delas, Franklin John Bobbit, autor de “The Curriculum”, em 1918, buscava mudanças para o sistema educacional vigente, porém, ainda apresentava características conservadoras. Nessa tendência, a escola deveria funcionar como uma indústria, especificando seus objetivos, métodos e formas de mensuração, a fim de desenvolver a personalidade adulta “desejável” (SILVA, 2005; MOREIRA; SILVA, 1994).

Ralph Tyler (1902-1994) consolidou esse modelo ao publicar “Princípios básicos do currículo e ensino” em 1949. Essa obra dominou a Educação dos Estados Unidos durante o século XX, assim como o campo de estudos do currículo em diversos países do mundo, como o Brasil (SILVA, 2005). Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 13), no Brasil “o campo foi marcado pela transferência instrumental de teorizações americanas”, com foco na assimilação de modelos com viés funcionalista para a elaboração do currículo, além de ter contribuído para o tecnicismo, como afirmam Moreira e Silva (1994). Nesse sentido, a Educação brasileira deveria detalhar seus objetivos, métodos e formas de avaliação, com a intenção de desenvolver a personalidade adulta dos estudantes de acordo com o interesse mercantil.

A segunda tendência, menos influente, foi liderada por John Dewey (1859-1952), cujas preocupações com a democracia o levaram a uma proposta mais progressista. O currículo deveria atender aos interesses e experiências das crianças

e jovens, pois, para o educador estadunidense, a educação é um espaço de vivências e práticas democráticas e não uma preparação para a vida adulta (SILVA, 2005). Apesar de menos influente para as teorias do currículo, os trabalhos de John Dewey no Brasil contribuíram para a formação da *escolanovista* (MOREIRA; SILVA, 1994).

Em suma, originalmente o currículo consistia em um território demarcado e regido pelo conhecimento, sendo equivalente aos conteúdos impostos pela escola aos professores e estudantes. Sacristán (2013) conclui que o currículo como inicialmente proposto “proporciona uma ordem por meio da regulação do conteúdo da aprendizagem e ensino na escolarização moderna, uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deve ser aprendido” (p. 19). Para este autor, a prática pedagógica pode ser considerada como produto do currículo.

Compreendemos que a materialização ou não do currículo depende, portanto, de diversos fatores; entre eles, a prática pedagógica embasada em alguma teoria. Nesse sentido, Libâneo (2006) apresenta um grupo de tendências pedagógicas de cunho liberal (Pedagogia Tradicional, Pedagogia Renovada e Tecnicismo educacional), que perpassam as práticas pedagógicas.

Na Pedagogia Tradicional o ensino está centrado nos professores, cabendo a eles a exposição e a interpretação da matéria, enquanto o papel dos alunos se restringe à memorização e reprodução do conteúdo exposto em aula. Com a intenção de se contrapor ao modelo Tradicional, a Pedagogia Renovada se ramifica em diversas correntes, entre elas, a progressivista, a não-diretiva, a ativista-espiritualista, a culturalista, a piagetiana, a montessoriana, entre outras (LIBÂNEO, 2006).

No Brasil, boa parte da influência da Pedagogia Renovada se deu através da Escola Nova, inspirada na corrente progressivista. Nessa perspectiva, o aluno é considerado sujeito da aprendizagem e os professores devem considerar suas necessidades e interesses para lhes oferecerem as condições necessárias para buscarem conhecimentos e experiências (LIBÂNEO, 2006).

O tecnicismo educacional foi desenvolvido no Brasil na década de 1950, com influência da teoria behaviorista da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, porém, ganhou espaço apenas na década de 1960. Libâneo (2006) aponta

que nas décadas de 1980 e 1990 essa tendência foi determinada pelos organismos oficiais, tendo em vista a sua compatibilidade com os interesses políticos, econômicos e ideológicos do regime militar. O que reflete ainda hoje no uso dos manuais didáticos de modelos tecnicistas na formação de professores.

Todavia, os Estados Unidos como potência nas discussões sobre currículo e influência direta para a tema no Brasil sofre o sentimento de crise que se instalou na sociedade estadunidense com o aumento do desemprego e da violência. O novo contexto colocou as instituições escolares como alvo de críticas, pois o modelo tradicional do currículo já não cumpria o papel de ascensão daquela sociedade.

Importante dizer que a conjuntura da década de 1960, colocou em xeque os pensamentos e estruturas mais tradicionais, bem com as técnicas do currículo (SILVA, 2005; MOREIRA; SILVA, 1994). Isso não ocorreu só nos Estados Unidos, mas em vários países ao mesmo tempo: a inquietação com as desigualdades sociais e o papel da escola na manutenção dessa situação levaram autores como o inglês Michael Young (1915-2002), o brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e os franceses Althusser (1918-1990), Bourdieu (1930-2002), Passeron (1930-), Baudelot (1938-) e Establet (1938-) a buscarem mudanças. Segundo Silva (2005, p. 29), naquele momento, "as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais".

## **2.2 As teorias críticas e pós-críticas do currículo**

As teorias críticas do currículo, como citado anteriormente, provocaram uma inversão nos fundamentos dos modelos tradicionais, ao se preocuparem com as relações entre identidade, poder e saber, presentes no currículo. Esse movimento recebeu um forte estímulo na "I Conferência sobre o Currículo", realizada pela Universidade de Rochester de Nova Iorque, em 1973, a qual originou dois modelos antagônicos de teorias críticas: o primeiro, com conceituação marxista e o segundo, com orientações da fenomenologia e hermenêutica (SILVA, 2005).

De um lado estavam aquelas pessoas que utilizavam os conceitos marxistas (...) Essas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. De outro lado, colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica. Aqui, a ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias

teóricas abstratas (...) mas no significado subjetivo que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares. (SILVA, 2005, p. 38).

Apesar de ambos os modelos rejeitarem as teorias tradicionais do currículo, existiam divergências entre eles. Segundo Moreira e Silva (1994, p. 15), os neomarxistas acreditavam que os humanistas “secundarizavam a base social e o caráter contingencial da experiência individual”; os humanistas, por sua vez, acusavam os neomarxistas de “subordinar a experiência humana à estrutura de classe, dela eliminando a especificidade, a inventividade, bem como a capacidade de resistência e de transcendência”.

No final dos anos 1970, novas tendências contribuíram para uma composição do campo do currículo que superasse o modelo tradicional e suas funcionalidades, colocando o foco na análise das relações de poder, controle, cultura etc. Uma dessas tendências era composta por um grupo de autores inspirados pelos conceitos marxistas que estudavam o currículo e a formação de professores com o objetivo de melhorarem o cenário educacional, considerado injusto e pouco eficiente. Outro grupo tinha a intenção de compreender as relações entre “currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social etc.” (MOREIRA; SILVA, 1994, p. 23).

Paulo Freire também discute assuntos relacionados às teorias curriculares, apesar de sua teoria estar mais voltada para a pedagogia. Freire não se restringe à análise da educação existente, pois interessa como ela deveria ser. As questões curriculares, por exemplo, além de tratarem do ensinar, são ampliadas para o significado do conhecer (SILVA, 2005).

Sua obra *Pedagogia do Oprimido* é embasada em uma dialética hegeliana, que foi incorporada pelo marxismo humanista e pela fenomenologia, todavia Silva (2005, p. 58) afirma que “o foco está (...) muito menos na dominação como um reflexo das relações econômicas e muito mais na dinâmica própria do processo de dominação”. Freire utiliza o conceito “educação bancária” criticando o currículo tradicional; esse conceito, resumidamente, consiste na transferência do conhecimento (informações e fatos) dos professores para os alunos (SILVA, 2005). Para ele, a construção do currículo e de seus conteúdos deve ser um ato pedagógico e dialógico, com a participação dos educadores e educandos (SILVA, 2005).

Todavia, nos anos 1980, Dermeval Saviani (1943-) apresenta a pedagogia crítico-social dos conteúdos, contestando as propostas de Freire. Para Saviani, a atenção deveria estar na aquisição do saber e nos métodos utilizados no processo, pois o conhecimento é poder e sua apropriação é condição mínima para a emancipação dos grupos excluídos (SILVA, 2005). Vale destacar que a intenção de ambos os autores, Freire e Saviani, era elaborar uma teoria pedagógica, porém, suas contribuições são habitualmente associadas ao campo do currículo, em função da ideia de que os arranjos educacionais são responsáveis pelas injustiças e desigualdades sociais.

Analisando as teorias pedagógicas desses autores, é possível dizer que, apesar de possuírem diferenças em relação aos objetivos imediatos, aos meios e estratégias, ambos têm em comum a proposição de “uma educação escolar crítica a serviço das transformações sociais e econômicas, ou seja, de superação das desigualdades sociais decorrentes das formas sociais capitalistas de organização da sociedade” (LIBÂNEO, 2006, p. 35).

A Pedagogia Libertadora de Freire se caracteriza, segundo Libâneo (2006), pelo ensino centrado na realidade social dos educandos, com os problemas culturais, econômicos e sociais sendo analisados por professores e alunos. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem deve buscar a superação da relação opressor e oprimido, proporcionando uma educação problematizadora com o objetivo de desenvolver a consciência crítica (MIZUKAMI, 1986).

A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, por sua vez, considera que a problemática social como conteúdo não é suficiente para organizar, interpretar e recriar as experiências de vida da maior parte da população (LIBÂNEO, 2006). Sendo assim, os conhecimentos sistematizados devem estar unidos à vida concreta do aluno e as suas experiências socioculturais, para a melhor assimilação dos conteúdos (LIBÂNEO, 2006).

Voltando ao currículo, outro aspecto pertinente às teorias críticas diz respeito ao currículo oculto que, apesar de não ser uma teorização, é um conceito indispensável à teoria do currículo, pois, trata-se de um aspecto “do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2005, p. 78). Em uma perspectiva crítica, o currículo oculto ensina comportamentos, valores e orientações com

objetivo de moldar jovens e crianças de forma conveniente às estruturas consideradas injustas e antidemocráticas, além de ensinar o conformismo, a obediência, o individualismo e a adaptação às estruturas do capitalismo (SILVA, 2005).

Esses “ensinamentos” muitas vezes estão sutilmente presentes na organização estrutural das salas de aula, na distribuição de materiais, nas filas etc. Essas ações transmitem comportamentos, valores e orientações “desejáveis”. Outras dimensões foram incluídas à essa discussão, como as questões de gênero, sexualidade e raça, pois “aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (SILVA, 2005, p. 79).

Então, é preciso desvendá-lo para a tomada de consciência do que está oculto e dessa forma torná-lo menos eficaz, diminuindo seus efeitos na formação do sujeito (SILVA, 2005). Nesse sentido, analisando por uma perspectiva crítica, é possível concluir que existe uma relação entre saber e poder, portanto, o currículo nada tem de neutro.

Ainda assim, como resposta às teorias críticas do currículo, as pós-críticas esclarecem que não devemos separar as questões culturais das questões de poder, a fim de analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo (SILVA, 2005). Todavia, apesar das teorias pós-críticas do currículo indicarem o caminho para a superação dos modelos tradicionais e destacarem a relação entre cultura e poder, elas ainda são incipientes na Educação.

Desse modo, nos limitando às teorias críticas, o desenvolvimento do currículo deve considerar o contexto cultural, social e histórico dos sujeitos indo além da organização de conteúdos e listagem de objetivos, métodos e formas de avaliação, propostos pelas teorias tradicionais. Para Silva (2005, p. 150), “O currículo é documento de identidade”, portanto, é lugar, território, que apresenta a relação de poder; é também trajetória, história de vida, que forja a nossa identidade; e é texto, discurso.

Sacristán (2013) também descreve o currículo como um território controverso e de conflitos e não como algo neutro, único e imóvel, afinal, ele reflete a pluralidade e o dinamismo da sociedade e da cultura. Importante destacar que todas as decisões sobre ele afetam sujeitos com direitos e implicam modelos e interesses da

sociedade. Demonstrando a importância do aprofundamento sobre o tema, Sacristán (2013) afirma que o pensamento sobre o currículo, além de buscar desvelar sua natureza reguladora e as consequências de seu funcionamento, deve explicitar, justificar e explicar suas escolhas, pois, segundo o autor, “devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos” (p. 23).

### 3 AS ATUAIS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS

Nesta seção, apresentamos os marcos históricos que embasaram o conjunto de orientações curriculares que constitui a Educação brasileira hoje, seu processo de construção e implementação, além dos fundamentos pedagógicos.

As orientações advêm da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos brasileiros no decorrer da Educação Básica (BRASIL, 2017a). Não são recentes as discussões sobre orientações curriculares que visam a unificação do sistema nacional de educação, em relação aos conteúdos desenvolvidos nos seguimentos da Educação Básica, como apresentado na BNCC. A intenção unificadora já está expressa na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que determina, no Artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental:

Art. 210. 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.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1988, p. 24).

Alguns anos depois, a intenção de uma base comum é novamente expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996, que determinou a construção de currículos comuns, para toda a Educação Básica. Aprovada em dezembro daquele ano, especificamente no Artigo 26, fica definido que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p. 27848).

Importante destacar que este artigo foi reescrito posteriormente em 2013, entretanto, foi mantida a ideia de complementação dos currículos por uma parte diversificada. Nesse sentido, além da base comum, os currículos deveriam incluir as especificidades culturais e econômicas de cada região.



Em 1998, foram apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN em dez volumes direcionados inicialmente ao Ensino Fundamental nos anos iniciais. Havia a intenção de validar os PCN como diretrizes curriculares nacionais, para os anos finais do Ensino Fundamental. Essa ideia foi alvo de diversas críticas, principalmente do campo acadêmico, optando-se pela sua manutenção como possibilidade curricular facultativa (MACEDO, 2014).

De 2008 a 2010, foi instituído o Programa Currículo em Movimento, que tinha o objetivo de melhorar a qualidade da educação através do desenvolvimento dos currículos, para cada etapa da Educação Básica. Então, em 2010, mais uma vez foi indicada a necessidade de uma base nacional curricular comum, integrada ao Plano Nacional de Educação. Essa indicação foi feita por especialistas durante a Conferência Nacional de Educação, nas discussões acerca da Educação Básica (CONAE, 2010).

Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNEB foram definidas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, com o Artigo 14 diretamente destinado a uma base nacional comum, apresentando um conjunto de conhecimentos e componentes curriculares, além das orientações a respeito da parte diversificada (BRASIL, Resolução nº 4, CNE/CEB, 2010a). As Diretrizes foram atualizadas e apresentadas pelo Ministro da Educação para serem “um instrumento efetivo para reinvenção da educação brasileira e a construção de uma Nação cada vez mais justa, solidária e capaz de desenvolver todas as suas inúmeras potencialidades” (BRASIL, 2013, p. 4). Havia também a intenção de inspirar instituições e sistemas educacionais para a elaboração de projetos político-pedagógicos e de políticas de gestão com o objetivo de oferecer acesso, permanência e sucesso aos alunos, através de uma educação de qualidade que contribuísse para uma sociedade justa e fraternal (BRASIL, 2013).

As DCNEB apresentam as seguintes orientações: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos; para o Ensino Médio; para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Diretrizes

Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; o reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; para a Educação das Relações Étnico-Raciais; para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; para a Educação em Direitos Humanos; e para a Educação Ambiental.

No que tange ao Ensino Fundamental, as diretrizes fixadas a serem observadas na organização curricular devem ser aplicadas em todas as modalidades, a saber, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo e Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2013). O grande fundamento é o direito à educação e, no caso do Ensino Fundamental, é dever do Estado garanti-la de forma pública, gratuita, de qualidade e sem requisito de seleção. A educação de qualidade deve ter características relevantes, pertinentes e equitativas (BRASIL, 2013).

As Diretrizes orientam que as escolas e sistemas de ensino adotem três princípios básicos, para nortear as ações pedagógicas e as políticas educacionais: princípios éticos, políticos e estéticos.

Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Estéticos: de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2013, p. 107-108).

Nesse sentido, os objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental indicam o desenvolvimento do aprendizado, pelo domínio da leitura, escrita e do cálculo; a compreensão dos valores fundamentais da sociedade como o sistema político, das tecnologias e das artes; a visão crítica do mundo por meio de

conhecimentos, habilidades, atitudes e valores; além de solidariedade, tolerância e fortalecimento de vínculos.

O currículo é expresso nas diretrizes como

(...) constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 112).

Dessa forma, os conhecimentos são selecionados e transformados pela escola e pelos professores com o objetivo de serem ensinados e aprendidos. Esse processo é denominado transposição didática e contribui para a formação ética, política e estética (BRASIL, 2013).

As vivências proporcionadas pelas escolas são consideradas, assim como o currículo oculto.

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito, mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto. (BRASIL, 2013, p. 112).

Como dito anteriormente, as Diretrizes tratam de uma base nacional comum que deve constituir os currículos de toda a Educação Básica, a qual é complementada pela parte diversificada definida pelos diferentes sistemas e estabelecimentos de ensino. Vale ressaltar que essa proposição não pode ser vista de forma dicotômica, pois ambos compõem um todo integrado (BRASIL, 2013).

O documento explicita que os conteúdos da base e da parte diversificada devem ser organizados pelas áreas de conhecimento e componentes curriculares: Linguagens (Língua Português; Língua materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira moderna; Arte; Educação Física); Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas (História e Geografia); e Ensino Religioso (BRASIL, 2013).

Esses conteúdos devem ser abrangentes e contemporâneos para que possam atingir os sujeitos do processo educacional de forma global, regional, local e individual. Nesse sentido, a transversalidade é pensada e acontece de forma integrada no trabalho entre componentes curriculares, áreas de conhecimento e

temas sociais. Considerando os diferentes sujeitos do processo educacional é de responsabilidade dos órgãos executivos dos sistemas de ensino a oferta e a produção de subsídios ao trabalho docente, visando colaborar para a eliminação de preconceitos e discriminações (BRASIL, 2013).

Outra orientação das Diretrizes refere-se ao projeto político-pedagógico – PPP exigido para se pensar o currículo. A elaboração desse projeto é responsabilidade da escola, que deve realizá-la por meio de processos participativos e de gestão democrática (BRASIL, 2013). Esse documento deve traduzir a proposta educacional produzida pela comunidade escolar, com base nas características dos alunos, profissionais e recursos e é fundamentado pelas orientações curriculares nacionais e específicas de cada sistema de ensino (BRASIL, 2013).

O PPP ainda evidencia as características necessárias para a participação:

Deve ser assegurada ampla participação dos profissionais da escola, da família, dos alunos e da comunidade local na definição das orientações imprimidas aos processos educativos e nas formas de implementá-las. Estas devem ser apoiadas por um processo contínuo de avaliação das ações de modo a assegurar a distribuição social do conhecimento e contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária. O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico e a oferta de uma educação inclusiva e com qualidade social, igualmente garantida a ampla participação da comunidade escolar na sua elaboração. É a participação da comunidade que pode dar voz e vez às crianças, aos adolescentes e às suas famílias e também aos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA), criando oportunidades institucionais para que todos os segmentos envolvidos no processo educativo, particularmente aqueles pertencentes aos segmentos majoritários da população que encontram grande dificuldade de se fazerem ouvir e de fazerem valer os seus direitos, possam manifestar os seus anseios e expectativas e possam ser levados em conta, tendo como referência a oferta de um ensino de qualidade para todos. (BRASIL, 2013, p. 117).

Visto apenas como documento burocrático, o PPP torna-se fragmentado e os professores solitariamente precisam trabalhar o currículo a sua maneira, entretanto, superando a fragmentação, é possível melhorar a qualidade do ensino, envolvendo a responsabilidade da escola e dos professores, como também dos sistemas de ensino, comunidade e órgãos gestores (BRASIL, 2013).

Outro aspecto importante das Diretrizes diz respeito à articulação entre as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais e Ensino Médio), visando garantir a qualidade e continuidade da trajetória escolar. Dessa forma, a orientação determina que deve estar expresso com clareza

no PPP, nos sistemas e nas redes de ensino o que se espera do aluno em relação à aprendizagem (BRASIL, 2013).

Somam-se a essas orientações temas como a Escola em Tempo Integral, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, que não nos aprofundaremos por não ser esse o foco da pesquisa.

A definição das DCNEB foi assegurada no Plano Nacional da Educação – PNE 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/2014, que em quatro de suas vinte metas menciona a BNCC como estratégica na melhoria da qualidade da Educação Básica. Segundo Macedo (2015, p. 893), esta “Lei criaria o arcabouço legal que exige a elaboração de bases nacionais comuns curriculares para os ensinos fundamental e médio”.

Em 2015 o MEC publica a primeira versão da BNCC, a elaboração dessa versão contou com a participação de professores indicados pelo CONSED, pela UNDIME e por profissionais de algumas universidades. Além da elaboração do texto preliminar, a comissão também foi responsável pelo relatório que consolidou os resultados das discussões públicas (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016).

A segunda versão foi apresentada em maio de 2016, após a primeira versão ser redigida com as colaborações das consultas públicas e pareceres críticos.

Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 32).

Nos três meses seguintes à publicação, em um cenário político conturbado, foram organizados 27 seminários estaduais com o objetivo de debater a segunda versão. Ferreira e Santos (2020, p. 196) afirmam que “a instabilidade política vivenciada neste período interferiu na definição da BNCC, abrindo espaços para a maior intervenção do empresariado nas definições e articulações”.

Segundo Costa e Molina (2020), além das mudanças políticas ocorridas naquele período, a comissão inicial também foi prejudicada com o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff. Com isso, o novo Presidente e seu Ministro da Educação reorganizaram as secretarias do Ministério da Educação e propuseram

um novo conselho. Nesse cenário foi redigida e entregue ao Conselho Nacional de Educação – CNE, em abril de 2017, a terceira versão da BNCC.

Poucos meses depois, em 20 de dezembro de 2017, o documento com pouquíssimas mudanças foi homologado pelo Ministro da Educação e no dia 22 de dezembro de 2017, o CNE apresentou a Resolução CNE/CP nº 2, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017b, p.41).

(...) a BNCC aí está – e isso importa porque ela desloca o poder, o que tem efeitos –, mas, para se manter efetiva na significação da educação e da escolarização, ela tem que seguir reiterando os sentidos que instaura. E esse processo, que vivemos hoje, é tão político e disputado quanto aquele que a instituiu. (MACEDO, 2019, p. 41).

Para Pinheiro (2018), a terceira versão e posteriormente o documento homologado foram marcados pelo fim da construção democrática, ao desconsiderarem a opinião pública e os pareceres críticos. Além disso, segundo Almeida (2018), essa versão assumiu o ideário de instituições internacionais ao substituir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento pela “pedagogia das competências”, inserindo conceitos desatualizados no documento e direcionando a formação aos interesses do mercado e ao capital humano considerado adequado.

A resolução CNE/CP nº 2, no capítulo V Artigo 15, informa os prazos para sua implementação

Art. 15. As instituições ou redes de ensino podem, de imediato, alinhar seus currículos e propostas pedagógicas à BNCC.  
Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020. (BRASIL, 2017b, p.43).

Nesse sentido, as diferentes redes de ensino deveriam adequar seus currículos em um prazo de dois anos e dois meses, um prazo pequeno considerando a complexidade dessa tarefa e suas consequências.

A fim de compreender quais seriam as consequências para a Educação Básica da implementação da BNCC nos currículos, em 6 de março de 2018 aconteceu o “Dia D”, momento em que educadores brasileiros se dedicaram ao documento. Dando continuidade a esse processo, em 5 de abril de 2018, através da Portaria nº 331, foi instituído o “Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC”, que estabelece as “diretrizes, parâmetros

e critérios para sua implementação” (BRASIL, 2018, p. 10). É importante destacar certa inconsistência no programa, pois, apesar da criação em 2018, foi retomado apenas em abril de 2019 devido à pressão de secretarias e conselhos de educação (MACEDO, 2019).

Uma das propostas do programa diz que os currículos devem ter como foco a equidade, considerando as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes, além de suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Estabelecendo as aprendizagens essenciais, a BNCC “expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2017a, p. 15).

Costa e Molina (2020) destacam ser importante compreender qual perspectiva teórica é adotada quando o documento propõe termos como equidade e igualdade, pois apenas dessa forma é possível compreender determinados objetivos da BNCC. Para os autores,

A condição de igualdade fica, de certa forma, muito superficial, ou seja, damos oportunidades de acesso ao sistema curricular a todos os alunos do sistema educacional brasileiro, porém as condições para que esse acesso se efetive ocorrem sob muitas variações (COSTA; MOLINA, 2020, p. 481).

Nosso país de dimensões continentais possui diferentes realidades sociais e culturais oportunizar o acesso ao sistema curricular não parece o suficiente para que a igualdade se efetive.

Outro ponto relevante diz da responsabilidade que a BNCC assume com a formação e os currículos, afirmando que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”, para garantir as aprendizagens essenciais em cada etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017a, p. 16).

Macedo (2018) questiona os papéis complementares da BNCC e do currículo; para a autora, o termo “currículo em ação”, indicado no documento, “só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo” (p. 29).

As “aprendizagens essenciais”, propostas pelo documento, são concretizadas através de um conjunto de decisões, que caracterizam o currículo em ação e ajustam as proposições da BNCC à realidade de cada local. Essas decisões

contam com o envolvimento e a participação das famílias e comunidades (BRASIL, 2017a).

Essas aprendizagens devem auxiliar na garantia do desenvolvimento de dez competências gerais, concretizando assim os direitos de aprendizagem e formação orientados pelos princípios éticos, políticos e estéticos e a formação humana integral em uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017a).

Quadro 1 – Competências Gerais da Educação Básica

### COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.



8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL, 2017a, p. 9.

Importante destacar que a formação integral especificada no documento não se refere à educação em tempo integral; Menezes (2018) esclarece que tal ideia manifesta-se na articulação entre formações cognitivas e socioemocionais e sempre deve estar presente e perceptível.

Na perspectiva da formação integral não existe privilegio ou dicotomia acerca das dimensões intelectuais (cognitivas) ou afetiva (socioemocionais), a criança deve ser vista de forma plural, singular e integral, além de ser considerada como sujeito de aprendizagem e a escola garantir o seu pleno desenvolvimento (BRASIL, 2017a).

Como vimos, a BNCC está estruturada em três momentos do processo formativo das crianças, que correspondem às etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio.

A Educação Infantil é sistematizada em dois eixos principais: Interações e Brincadeira. Essa etapa assegura o desenvolvimento de seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que oferecem condições para a criança aprender e se desenvolver, são eles: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se (BRASIL, 2017a). Para isso, o documento estabelece cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são organizados considerando-se três grupos de faixas etárias: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (BRASIL, 2017a).

O Ensino Fundamental é constituído por cinco áreas de conhecimento - Línguas, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ensino Religioso -, com particularidades nos anos Iniciais (1º ao 5º Ano) e Finais (6º ao 9º Ano) e competências específicas a serem desenvolvidas ao longo dos nove anos, articuladas com as dez competências gerais (BRASIL, 2017a). Cada área de conhecimento possui seus Componentes Curriculares com propriedades diferentes; nos casos com mais de um componente por área, são definidas competências específicas para cada componente (BRASIL, 2017a).

Figura 1 – Diagrama



BRASIL, 2017a, p. 27.

Os componentes, por sua vez, apresentam conjuntos de habilidades conectadas aos Objetos de Conhecimento, todos organizados em Unidades Temáticas (BRASIL, 2017a).

Para Merli (2019), a divisão por faixa etária, que delimita objetivos de forma linear, é uma maneira de desconsiderar a complexidade dos estudantes contemporâneos. Por outro lado, Menezes (2018) afirma que a organização por anos diz respeito a uma sugestão de sequência, que deve ser considerada de forma abrangente e flexível.

O Ensino Médio possui quatro áreas de conhecimento - Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - e cada uma delas tem competências específicas (BRASIL, 2017a). Assim como no Ensino Fundamental, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada área possui um conjunto de habilidades que representam as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017a).

Analisando as três etapas da Educação Básica, Souza *et al.* (2019) pontuam sobre a falta de integração entre elas, devido à ruptura entre as concepções apresentadas. Para Menezes (2018), as diferenças nos anos iniciais do Ensino Fundamental são graduais, existindo a possibilidade de diálogo entre os Campos de Experiência da Educação Infantil e os Objetos de Conhecimento ou Unidades Temáticas do Ensino Fundamental. As mudanças são maiores na passagem dos anos finais do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, um exemplo é a multiplicidade de professores especialistas.

Por fim, para que tudo isso aconteça é indispensável o envolvimento de União, Estados, Distrito Federal e Municípios, exercendo papéis diferentes e complementares, como: a revisão da formação inicial e continuada de professores, a elaboração de materiais pedagógicos, oferta de infraestrutura e o apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2017a).

### **3.1 A ideia de competências**

A fundamentação pedagógica da BNCC está no desenvolvimento de competências gerais e específicas ao longo da Educação Básica e a escola tem a responsabilidade de garantir aos estudantes que isso ocorra. Para tratar desse

tema, trazemos a definição de competências de Philippe Perrenoud (1999), como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p. 7).

No texto da BNCC, competência é “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, 2017a, p. 8). Esse tema passa a ser o foco a partir da terceira versão, antes disso, o documento era estruturado pelos direitos de aprendizagem. A justificativa da mudança de foco diz respeito ao que estabelece a LDB, as avaliações internacionais e a presença desse conceito em boa parte das propostas curriculares no Brasil (MACEDO, 2019).

Para Macedo (2019), a ideia de competência pode ser um problema, quando considerada exterior ao sujeito; segundo a autora, essa interpretação tem potencial para culpabilizar o sujeito pelo fracasso das políticas públicas, uma vez que “passa a ser visto como derivado de incapacidade individual de performar” (p. 51). Perrenoud (1999), por outro lado, destaca o mal-entendido ao pensarmos que assumindo tal fundamentação, desistiríamos da transmissão de conhecimento. Para este autor, o conhecimento é um elemento dos recursos cognitivos complementares, que se utilizados de forma sinérgica proporcionam melhores respostas para situações diversas, como fracasso escolar.

Uma competência nunca é a implementação “racional” pura e simples de conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos. Formar em competências não pode levar a dar as costas a assimilação de conhecimentos, pois a apropriação de numerosos conhecimentos não permite, *ipso facto*, sua mobilização em situações de ação. (PERRENOUD, 1999, p. 8).

Sendo assim, o desenvolvimento de competências é intrínseco à formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos construídos, seguindo o que Perrenoud (1999) define como experiências renovadas, redundantes e estruturantes. Os esquemas demonstram maior eficácia quando somados à reflexão, necessitando de tempo, para que o sujeito viva e analise essas experiências.

Todavia, para Macedo (2019), o problema do desenvolvimento de competências é que, ao optar por esse foco, “a política curricular brasileira assume seus vínculos com um movimento internacional que, sob a governança da OCDE,

vem pondo em práticas avaliações internacionais comparativas” (p. 47). Dessa forma, a autora vai de encontro ao dito por Perrenoud, demonstrando que não se trata de desistir da transmissão de conhecimentos, mas de criar uma linguagem internacional de verificação dos resultados educacionais.

Outra questão de relevância para Perrenoud (1999), diz respeito à função da escola de desenvolver competências ou de limitar-se à transmissão do conhecimento. Essa discussão resulta em duas visões diferentes de currículo assumidas pela instituição e é, sobretudo, uma questão de prioridade.

A primeira visão compreende a oferta da maior quantidade possível de conhecimentos, porém, sem focalizar a mobilização em determinadas situações, na formação profissionalizante ou na vida, que são responsáveis pela construção das competências. A segunda visão limita-se drasticamente à quantidade de conhecimentos, entretanto, busca exercitar intensivamente sua mobilização em situações complexas (PERRENOUD, 1999).

A fundamentação com foco no desenvolvimento de competências não nega conteúdos e disciplinas; ela é tanto continuidade como ruptura.

Aceitar uma abordagem por competências é, portanto, uma questão ao mesmo tempo de continuidade – pois a escola jamais pretendeu querer outra coisa – e de mudança, de ruptura até – pois as rotinas pedagógicas e didáticas, as compartimentações disciplinares, a segmentação do currículo, o peso da avaliação e da seleção, as imposições da organização escolar, a necessidade de tornar rotineiros o ofício de professor e o ofício de aluno têm levado a pedagogias e didáticas que, às vezes, não contribuem muito para construir competências, mas apenas para obter aprovação em exames. (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Em contrapartida, Macedo (2019) observa que a ideia de competências, apresentada pela BNCC, cria uma impossibilidade para a própria educação, ao fazer uso da comparação.

A comparação requer, e produz para existir, um genérico do sujeito, um nome sem face, o aluno competente (ou não). Com isso, ela torna a educação impossível, posto que não há educação – em si uma relação intersubjetiva – sem alteridade, sem o sujeito singular capaz de, e nem sempre, ser feliz, criativo, ter empatia, cooperar, amar. A OCDE<sup>3</sup> vem tentando nos convencer de que não é possível fazer política pública de qualidade sem lançar mão das comparações. Estamos talvez diante de um impasse porque sabemos, há muito, que não é possível fazer educação (integral) sem gente de corpo e alma. (MACEDO, 2019, p. 52).

---

<sup>3</sup> Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Perrenoud (1999), em relação ao posicionamento dos professores, diz que os docentes ficam preocupados somente quando os textos oficiais tornam essas abordagens obrigatórias. O autor destaca que existe o “risco de uma vigorosa rejeição por parte dos docentes, que não verão seus fundamentos e seu interesse ou, quando apreenderem suas intenções e consequências, não aderirão a ela, por boas ou má razões” (PERRENOUD, 1999, p.16). Interessante, pois, no Brasil isso já acontece com as normativas estabelecidas pela BNCC.

Pessoa (2018) corrobora a ideia de risco ao indicar a possibilidade de resistência durante a implementação da BNCC, por parte das escolas, professores, trabalhadores da educação e alunos, devido à sua construção não ter sido verdadeiramente democrática. O autor acredita que para ser considerado democrático, o processo de construção deve ser fomentado por

(...) debates amplos, com grupos de discussão organizados a fim de permitir a participação do maior número de pessoas interessadas. Muito diferente de como ocorreu, por imposição do MEC e sem debate, limitando a participação popular à concordância ou discordância dos objetivos de aprendizagem (habilidades e competências) previamente estabelecidos em uma plataforma virtual. (PESSOA, 2018, p. 164).

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, a BNCC estabelece as Habilidades como uma de suas especificidades.

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2017a, p. 28).

Segundo Menezes (2018), as habilidades não devem ser vistas de forma estanque e prescritiva, é necessário interpretá-las para então contextualizá-las. Elas expressam, segundo o documento, aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas ao aluno independente do contexto escolar. São compostas por um *verbo* indicador dos processos cognitivos relacionados, um *complemento* que mostra os objetos de conhecimento que são mobilizados em cada habilidade e, por fim, um *modificador* do verbo ou do complemento, que indica o contexto e a especificação da aprendizagem esperada (BRASIL, 2017a).

## 4 A FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, SUAS TEORIAS E PRÁTICAS

As complexas discussões sobre como os professores pensam a própria prática pedagógica pedem mais do que explicações das normativas legais. O pensamento sobre a prática recebe influência de vários fatores, um deles é a formação inicial dos profissionais, momento em que acontece o primeiro contato com as diferentes teorias educacionais.

Neste capítulo faremos uma apresentação sobre o currículo de formação em licenciatura da Educação Física, por meio de uma pequena revisão da produção acadêmica sobre o tema. Entretanto, não nos aprofundaremos, pois discutir o currículo de formação não é o foco deste estudo. Iniciamos com Souza Neto *et al.* (2004), que nos apresentam um panorama histórico da formação em Educação Física no Brasil. Os autores discutem quatro períodos distintos que marcaram a organização desta formação.

O primeiro período corresponde à “Constituição do Campo Educação Física”, entre 1824 e 1931. Os autores destacam os exercícios desenvolvidos pelos colonos alemães voltados à prática de defesa pessoal, esportes e jogos com aspectos militares, médicos e sociais. Nessa mesma época, foi criada (1931) a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo, o primeiro curso da área no país. O programa pretendia formar dois tipos de profissionais, instrutores de ginástica e professores de Educação Física, com saberes que percorriam desde o “Estudo da vida humana em seus aspectos celular, anatômico, funcional, mecânico, preventivo”, até o “Estudo dos fatos e costumes relacionados às tradições dos povos na área dos exercícios físicos e motores” (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 115).

A Constituição Federal de 1937 tornou a Educação Física obrigatória na escola, requerendo um currículo mínimo para a formação na área, efetivado em 1939 com a criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos e as diretrizes para a formação profissional. Com um núcleo de disciplinas básicas e um conjunto de matérias específicas, a partir desse momento, além de formarem professores de Educação Física, incluíram a modalidade Instrutor de Ginástica (professoras primárias), além do Médico Especializado em Educação Física, Técnico em Massagem e Técnico Desportivo (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

O curso tinha duração de um ano, exceto a modalidade Professor, com dois anos. Novos saberes foram acrescentados como o “Estudo da administração do trabalho humano em instituições (organização; legislação)” (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 117). Apesar das mudanças, em 1945, uma reestruturação é proposta, visando a qualidade e a adequação dos programas de formação, marcando, assim, o segundo período denominado “A revisão do currículo”.

Pouco foi alterado em relação aos campos de formação e de saberes, a grande mudança foi a exigência de diploma do ensino secundário como requisito para o ingresso na formação em Medicina aplicada à Educação Física e Desportos, Educação Física Infantil e Técnica Desportiva. Outra modificação se deu em relação à duração da formação de professores, que a partir da proposta passa para três anos. Lembrando que até 1957, a Educação Física era caracterizada como Ensino Técnico (SOUZA NETO *et al.*, 2004).

Entre 1945 e 1968, a preocupação com a formação fica evidente, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961.

A partir de então, a formação do professor passou a exigir um currículo mínimo e um núcleo de matérias que procurasse garantir formação cultural e profissional adequadas. Outra exigência que os cursos deveriam atender era a de um percentual de 1/8 da carga horária do curso para a formação pedagógica, visando fortalecer a formação do professor e fazer dele um educador. Até então, a formação do professor de educação física ocorria de forma totalmente independente dos cursos de licenciatura para as demais áreas do conhecimento (matemática, geografia, história etc.). Dos professores dessas outras matérias do ensino de 1º e 2º graus era exigido o curso de didática (1939) e para a formação do licenciado na educação física não se exigia esse curso. (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p.119).

Já em 1969, inicia-se o terceiro período, denominado por Souza Neto *et al.* (2004) como “Currículo mínimo e formação pedagógica”, em que a formação é questionada por um grupo de estudiosos nomeados para repensá-la, os quais concluem que os cursos, em específico o de Professores, não continham matérias pedagógicas suficientes, não atendendo o mercado de trabalho de forma efetiva, em quantidade e qualidade, além de os cargos destinados à área serem ocupados em sua maioria por ex-atletas. Então, decidem que a formação deve se restringir aos técnicos e professores.

Com isso, ambos os cursos passam a ter duração de três anos, com carga horária mínima de 1800 horas-aula e redução das matérias científicas básicas, de acordo com a Resolução nº 69/69, emitida pelo Conselho Federal de Educação.



Ainda assim, a formação e a preparação profissional continuaram a ser questionadas, sobretudo utilizando-se dos seguintes argumentos:

a) a necessidade urgente e a importância de os cursos se libertarem das “amarras” impostas pelo currículo mínimo; b) as novas demandas do mercado de trabalho que, já há muito, extrapolavam os limites da escola e, por isso mesmo, reclamava um outro tipo de profissional apto para atender, de forma competente, as necessidades sociais, e c) a importância e necessidade de se pensar a educação física como um campo de conhecimento específico. (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 120).

Em resposta o quarto período, designado “Licenciatura e bacharelado”, tem início em 1987, com a criação do Bacharelado em Educação Física. Esse modelo assume uma nova roupagem em relação à proposta anterior, organizando os saberes em duas áreas na estrutura curricular, a saber, a formação geral (humanística e técnica) e os aprofundamentos de conhecimentos (SOUZA NETO *et al.*, 2004). Dessa forma, confere-se flexibilidade aos currículos, além de transferir a responsabilidade pela elaboração da estrutura curricular do Conselho Federal de Educação para as instituições de Ensino Superior. Outra mudança foi a carga horária do curso que passou de 1800 para 2880 horas-aula, com a duração expandida para 4 anos.

Apesar das mudanças, muitos currículos propuseram uma formação casada, unindo os saberes das duas áreas em apenas um curso, mantendo-se a Resolução anterior, porém, fornecendo dois títulos Licenciatura e Bacharel e, assim, acatando as 2880 horas-aula exigidas. Em meio às críticas sobre a ineficiência do novo modelo curricular e a influência do corporativismo e imediatismo do mercado de trabalho, as diretrizes publicadas no final do século passado apresentaram um novo aspecto.

(...) com as publicações da LDBEN nº 9.394/96, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Lei nº 9.696/98 com a regulamentação profissional da educação física, observou-se, a caminho, um novo desenho curricular para a área da educação como um todo e um novo delineamento no campo da intervenção profissional da educação física, bem como da educação, marcados por um novo fenômeno, o “profissionalismo”. (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 123).

Pensando o fenômeno profissionalismo, os autores elencam três responsabilidades da profissão e do profissional: “1) estar comprometida com a prestação de um serviço; 2) ter desenvolvido um corpo de conhecimento por meio da pesquisa; e 3) esse conhecimento deve ser utilizado para melhorar a qualidade da prática” (SOUZA NETO *et al.*, 2004, p. 123).

Por sua vez, formar um professor, segundo Santos *et al.* (2019), requer subsidiá-lo tanto com conhecimento dos conteúdos específicos de cada componente curricular, quanto com conhecimentos didático-pedagógicos, que serão utilizados para pensar a materialização e a sistematização do trabalho pedagógico em sua atuação profissional. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019) indicam a necessidade de mudanças no currículo de formação inicial:

(...) as análises apontam para a necessidade de mudanças na formação oferecida, quer para que ela tenha maior densidade em seus conteúdos curriculares, tanto para os relativos aos fundamentos como para as práticas, além de contemplar aspectos sociais e éticos, e, mostrar-se mais integrada às realidades escolares, como também comportando a interdisciplinaridade. Políticas mais bem dirigidas e com implementação monitorada podem ajudar a alterar o quadro vigente. Estas políticas têm urgência. (2019, p. 96).

Neira (2009) vai além ao pensar como deve ser o currículo de formação de professores de Educação Física:

(...) fruto de uma ação coletiva. Inicialmente desenhado por um colegiado composto por representantes daqueles que nele atuarão como sujeitos, mas experimentado e avaliado por cada ator constantemente. É imprescindível que sua elaboração se dê a partir de análises do campo de atuação do profissional. Que se tenha clareza das visões de homem, mulher, mundo, sociedade, área de conhecimento, que cercam o currículo (...). Para formar um profissional crítico e socialmente compromissado, é fundamental a presença de diferentes perspectivas sobre os mesmos temas estudados (...). Um projeto curricular, portanto, nunca termina, encontra-se em permanente estado de reconstrução e avaliação. Cada membro da comunidade é, no melhor sentido, ator e autor da proposta. (NEIRA, 2009, p. 123).

O autor ainda observa que as bases utilizadas para o currículo de formação podem resultar um equívoco, no que diz respeito à função social do componente na escola.

É importante considerar que a formação inicial é uma das fases do processo de profissionalização do educador físico, não sendo a responsável pelo resultado final desse profissional.

Ao analisar as publicações do Periódicos Capes que se referem à “Educação Física” e à “Formação Inicial”, observamos um interesse maior de temas como o estágio curricular supervisionado; processos avaliativos para Educação Física; a relação entre teoria e prática; ações entre faculdades e escolas de Educação Básica; e identidade profissional (FLORES *et al.*, 2019; SANTOS *et al.*, 2019; FLORENTINO, SANTOS, 2019; BISCONCINI, OLIVEIRA, 2019; STOLARSKI *et al.*,

2019; VANZUITA *et al.*, 2018), em detrimento das questões curriculares gerais referentes à formação inicial. Estudos voltados para essas questões (CARVALHO *et al.*, 2021; SANTOS *et al.*, 2019) mostram a necessidade de currículos que estimulem a reflexão crítica do professor, buscando um melhor desenvolvimento do processo educativo. Além dos temas ligados à autonomia e à ética, que também recebem destaque. Entretanto, apesar das modificações propostas ao longo do tempo, a formação de professores de Educação Física ainda se mostra frágil e carente de adequações curriculares, para que possa atender a realidade dos professores nas escolas.

A história da Educação Física é marcada por diferentes tendências e abordagens pedagógicas, que refletem o contexto social de cada período e que de alguma maneira interferem e fundamentam a ação docente. De forma sintetizada, podemos dizer que essas influências provêm da “área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, saúde e eugenia, dos interesses militares e do nacionalismo” (DARIDO, 2001, p. 7). São cinco as tendências que influenciaram a Educação Física no Brasil, segundo Ghiraldelli Junior (1998, p. 16): “a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagógicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular”.

Na década de 1980, as críticas aos modelos e métodos utilizados pela Educação Física desencadearam uma crise interna, ao mesmo tempo em que acontecia a elaboração de novos materiais, com propostas que pensavam a Educação Física no encargo escolar (DARIDO, 2001). Dessa forma, abordagens como a psicomotricidade, desenvolvimentista, construtivistas e críticas afastaram a Educação Física da anatomofisiologia e apresentaram uma nova perspectiva psicológica e sociocultural para a área. Além da apresentação dos PCN para o Ensino Fundamental, entre 1997 e 1998, com um documento específico para a Educação Física, que preconizava a cultura corporal do movimento.

Nesta seção, temos a intenção de apresentar as principais abordagens que influenciaram e influenciam a Educação Física Escolar, para chegarmos nas teorias que permeiam a vida escolar e subsidiam a prática dos professores de Educação Física da rede Municipal de ensino de Santo André. Passamos, então à apresentação das principais abordagens.

#### 4.1 Desenvolvimentista

No Brasil, a abordagem Desenvolvimentista tem em Go Tani um de seus principais idealizadores, com a publicação, em 1988, do livro “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. O movimento é considerado o mais importante nessa abordagem, seu meio e seu fim. Uma aula de Educação Física deve, então, proporcionar a aprendizagem do movimento (DARIDO, 2001), da qual decorrem outras aprendizagens a partir da primeira ação.

Para que essas aprendizagens sejam efetivadas, é necessário que os professores de Educação Física conheçam o desenvolvimento infantil e motor, para uma adequada correspondência entre os conteúdos propostos e as características dos alunos (SÁ, 2000). Os conteúdos seguem a ordem de habilidades, respeitando um critério de complexidade, que vai das habilidades simples (básicas) até alcançar as complexas (habilidades específicas). Darido (2001) nos apresenta a seguinte classificação:

As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar), e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas). Os movimentos específicos são mais influenciados pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais. (2001, p. 11).

Ainda que bem sistematizada, a abordagem desenvolvimentista não foi poupada de críticas: Sá (2000), por exemplo, destaca o fato de não considerar as inferências sociais da Educação Física e ter o foco apenas na aprendizagem do movimento, assim, a abordagem apresenta “o risco de causar um reducionismo biológico, pois descontextualiza toda uma produção de sentido cultural que o movimento humano possui” (SÁ, 2000, p. 20).

No entanto, Tani (1997, apud DAOLIO, 1997) refuta as críticas e a ideia de reducionismo biológico, afirmando ter havido um equívoco na leitura de seu livro, que influenciou negativamente a visão dos professores a respeito da Abordagem Desenvolvimentista. O autor afirma que esta abordagem “tem por suporte o paradigma sistêmico, cujo pressuposto é a ideia de que a única forma do indivíduo evoluir, dar um salto qualitativo, é quebrar a estabilidade e se desenvolver” (TANI, 1997 apud DAOLIO, 1997, p. 68).

À vista das considerações e críticas em torno dessa abordagem, parece ser clara a necessidade de os professores realizarem a reflexão crítica e o aprofundamento dos conceitos da proposta Desenvolvimentista, pois as crianças envolvidas no processo educacional não podem sofrer com um possível reducionismo biológico.

## **4.2 Psicomotora**

O francês Jean Le Boulch (1924-2001) é o principal difusor da abordagem Psicomotora, destacando-se uma das principais obras que escreveu sobre o tema, o livro “Educação pelo Movimento”, com publicação da sua versão traduzida para o português através da editora Artes Médicas, em 1981.

Destacamos que a Psicomotricidade não se limita à área de Educação Física, estando presente também na Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia etc. Darido (2003) menciona que na Educação Física sua presença é observada em disciplinas de cursos superiores, em referenciais para a prática escolar e nas discussões de professores associados a grupos de especialistas.

Segundo Daolio (1997), para a Educação Física os fundamentos dessa abordagem “foram defendidos em contraposição às perspectivas teórico-metodológicas direcionadas à automatização e ao rendimento motor, expressos no modelo didático oficial da desportização da Educação Física” (p. 30). Darido (2001) acrescenta que, contrapondo-se aos modelos anteriores, a Psicomotricidade foi o movimento com mais articulação que surgiu após a década de 1970, cujo objetivo era garantir a formação integral do aluno. Dessa maneira, a Educação Física assume uma relação com o desenvolvimento da criança, com o aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores (SOARES, 1996). As atividades propostas pretendem auxiliar as crianças na melhora de sua percepção espaço-temporal, lateralidade, coordenação óculo-manual etc. (DARIDO, 2003).

O envolvimento com a formação integral do aluno tornou a Educação Física um meio para a aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares, como a Matemática e a Língua Portuguesa. Esse deslocamento, configurou um abandono de conteúdos e de especificidades do componente, como a dança, os esportes, as ginásticas e os jogos, por serem considerados inadequados às crianças (SÁ, 2000; SOARES, 1996). Por outro lado, esse envolvimento

proporcionou um sentimento de pertencimento no que concerne às responsabilidades escolares.

O discurso e prática da Educação Física sob a influência da Psicomotricidade, coloca de modo nunca visto antes a necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares, pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação escolar dos cânones da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado. (SOARES, 1996, p.10).

Considerando as contribuições e críticas a respeito da abordagem Psicomotora, a possibilidade de superação dos modelos anteriores, que tinham como foco o rendimento motor, não pode colocar em segundo plano a discussão sobre as especificidades e os conteúdos da Educação Física.

### **4.3 Construtivista**

A abordagem Construtivista se baseia nas contribuições de Jean Piaget (1896-1980) sua teoria considera o desenvolvimento por estágios, em que a criança constrói de forma progressiva esquemas de assimilação, acomodação e de superação. No Brasil, João Batista Freire é considerado por divulgar essa proposta na Educação Física.

Influenciada pela Psicomotricidade, a abordagem Construtivista também tem por objetivo a formação integral da criança, incluindo as dimensões cognitivas e afetivas ao movimento (DARIDO, 2001). Assim, o conhecimento é construído a partir da interação entre sujeito e mundo e para que essa construção seja concretizada, é necessário a ação do sujeito sobre o mundo. Nesse sentido, Darido (2001) afirma que:

Nesta concepção a aquisição do conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, não estando pronto ao nascer nem sendo adquirido passivamente de acordo com as pressões do meio. Conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização. (2001, p. 8-9).

Essa abordagem apresenta-se como uma alternativa às propostas mecanicistas da Educação Física Escolar e sua intenção de selecionar os mais habilidosos para competições, a fim de formá-los para o esporte de alto rendimento (SÁ, 2000).

Na proposta construtivista há o resgate da cultura dos jogos e das brincadeiras (DARIDO, 2001) das crianças envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, garantindo o estímulo e a exploração “dos sentidos em seu universo simbólico, destacando-se a importância do jogo e do brinquedo como uma fábrica de símbolos para a criança” (SÁ, 2000, p. 17).

Outra característica em comum com a abordagem Psicomotora diz respeito ao caráter facilitador para a aprendizagem do conteúdo de outros componentes curriculares, considerado por Darido (2001) como uma vantagem por propor uma integração com a proposta pedagógica. Todavia, como desvantagem, desconsidera a especificidade da Educação Física, podendo resultar em: “conteúdos que não têm relação com a prática do movimento em si poderiam ser aceitos para atingir objetivos que não consideram a especificidade do objeto, que estaria em torno do eixo corpo/movimento” (DARIDO, 2001, p. 10).

E mais uma vez a preocupação recai sobre as especificidades e os conteúdos da área, apesar das propostas da abordagem Construtivista superarem os modelos mecanicistas de Educação Física Escolar.

#### **4.4 Crítico-Superadora**

As abordagens críticas, no geral, possuem como característica comum a oposição aos modelos que tinham por objetivo o desenvolvimento da aptidão física. Segundo Daolio (1997), o fator de oposição a essas propostas é a ideia de “se colocar[em] historicamente numa posição de defesa dos interesses da classe dominante, contribuindo, assim, com a manutenção da sociedade capitalista” (1997, p. 38). A Crítico-Superadora se inspira em conceitos marxistas. O livro “Metodologia do Ensino de Educação Física” do Coletivo de Autores, publicado em 1992, é considerado o trabalho mais influente dessa abordagem, além de ser leitura obrigatória em alguns cursos de formação de professores.

Essa abordagem tem a intenção de oferecer às crianças a possibilidade de perceberem a realidade como algo vivo, algo que necessita de transformação, que não é estático e dado (SÁ, 2000). Darido (2001) corrobora essa proposta e acrescenta que essa percepção possibilita

A compreensão, por parte do aluno, de que a produção da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo. Esta reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto

político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações. (DARIDO, 2001, p. 13).

Nesse sentido, as aulas de Educação Física devem considerar a relevância social dos conteúdos, sua atualidade e a adequação sociocognitiva das crianças envolvidas na aula. Em uma perspectiva curricular: é preciso provocar situações em que a criança confronte os conhecimentos provenientes do senso comum com os científicos, com o objetivo de ampliar seu acervo pessoal (DARIDO, 2001).

Nessa abordagem deve-se evitar o ensino por etapas, a alternativa consiste na ideia de que, ao longo dos anos, os conteúdos sejam trabalhados de maneira mais aprofundada.

A Educação Física passa a ser compreendida como uma componente que trata da cultura corporal como conhecimento, que engloba temas como o jogo, o esporte, a ginástica, as lutas e outras temáticas relacionadas à problemática social e política vivenciadas pelas crianças. Entretanto, Sá (2000) e Darido (2003) destacam a necessidade de contribuições didático-pedagógicas efetivas para a implementação das propostas dessa abordagem, uma vez que as discussões ainda estão concentradas no campo teórico.

#### **4.5 Parâmetros Curriculares Nacionais**

Além das tendências e abordagens que permeiam a Educação Física e, conseqüentemente, influenciam o entendimento dos professores e suas práticas, em 1997, 1998 e 1999 foram editados, pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN fizeram parte dos currículos de formação inicial em Educação Física e até hoje são utilizados como fundamentação para as práticas pedagógicas da área. Sua função consiste em subsidiar a elaboração curricular de estados e municípios em consenso com as propostas existentes, fomentando a discussão pedagógica e a criação de projetos educativos, além de serem material de apoio às reflexões sobre a prática dos professores (DARIDO, 2001).

De forma geral, os PCN são constituídos por dois documentos: um de caráter introdutório, com os temas transversais (Cultura, Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade, Saúde e Trabalho e Consumo); outro, direcionado as



especificidades de cada componente curricular, vale lembrar que os PCN não são obrigatórios.

Para a Educação Física, em nosso ponto de vista, o documento é uma abordagem crítica sobre dois vieses: um é marxista e apresenta as questões de criticidade em relação à área e seus conteúdos; o outro, propõe como objeto de estudo e elemento chave da área a cultura corporal do movimento. Assim, a Educação Física deixa a anatomofisiologia, aderindo ao modelo biopsicossocial.

Os PCN ressaltam a necessidade de superar conteúdos que considerem apenas os aspectos fisiológicos e técnicos, para uma abordagem que envolva também os aspectos socioculturais, impressos nos corpos das pessoas, que interagem e se movimentam (SÁ, 2000). A Educação Física passa a ser compreendida como “cultura corporal de movimento, pois parte do pressuposto que o movimento humano e o corpo adquirem suas significações dentro de um contexto social e cultural, modificando-se de acordo com os diversos momentos históricos de uma sociedade” (SÁ, 2000, p. 27).

Nesse sentido, os PCN apresentam alguns avanços e possibilidades relevantes para a área, mesmo que essas ideias já fizessem parte do trabalho de alguns autores brasileiros, em discussões acadêmicas e no trabalho de professores da rede escolar de ensino. Uma dessas contribuições é a intenção de formar um cidadão capaz de produzir, reproduzir e transformar, para usufruir de práticas corporais, a favor da atuação crítica da cidadania e melhor qualidade de vida (DARIDO, 2001). Para tanto, propõe-se três enfoques estruturantes para a ação pedagógica, indispensáveis ao projeto de melhoria da qualidade das aulas, além da reflexão e da discussão na prática pedagógica.

O princípio da inclusão é um dos enfoques que apresenta a possibilidade de reverter a imagem da Educação Física, como uma disciplina que privilegia alunos considerados aptos para a prática corporal e exclui os considerados inaptos (SÁ, 2000). A inclusão retira o caráter discriminatório e dá acesso universal à Educação Física Escolar.

O segundo tema estruturante diz das dimensões do conteúdo (atitudinais, conceituais e procedimentais) e o terceiro trata dos temas transversais associados à diversidade. A integração desses temas colabora para as finalidades dos PCN.

(...) a importância da articulação entre o aprender a fazer, a saber por quê está fazendo e como relacionar-se neste fazer, explicitando as dimensões

dos conteúdos, e propõe um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal. (DARIDO, 2001, p. 15-16).

Embora não sejam obrigatórios, os PCN significaram um avanço para a educação brasileira, subsidiando a formação e a prática de grande parte dos professores de Educação Física Escolar nas últimas décadas.

Em 2017, após um longo percurso histórico e político, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é homologada com caráter universal obrigatório, indicando uma mudança de paradigma para Educação brasileira. No campo da Educação Física, a mudança de perspectiva em relação ao que preconizava os PCN pode causar dificuldades em sua compreensão, dessa forma, no próximo capítulo apresentamos as diretrizes desse documento para a Educação Física.

## 5 BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Na etapa do Ensino Fundamental da BNCC, Educação Física é um dos componentes curriculares da área de Linguagens, os outros componentes são: Língua Portuguesa, Artes e, para os anos finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa (BRASIL, 2017a).

A área de Linguagens tem por finalidade

(...) possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017a, p. 63).

No Ensino Fundamental os alunos devem se apropriar das especificidades de cada linguagem e de seu dinamismo, sem desconsiderarem o todo em que elas se inserem. Nos anos iniciais, orienta-se que os componentes tematizem diversas práticas, especialmente aquelas ligadas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Outra orientação refere-se ao foco das ações pedagógicas, que devem ser direcionadas ao processo de alfabetização, nos dois anos iniciais dessa etapa (BRASIL, 2017a).

São elencadas seis competências específicas da área de linguagens para os anos iniciais do Ensino Fundamental Anos Iniciais, articuladas às competências gerais da Educação Básica.

- compreender o caráter histórico e social das linguagens e valorizá-las em suas identidades;
- conhecer e explorar as linguagens artísticas, corporais e linguísticas como recursos para a participação e para a construção de uma sociedade democrática;
- usar as diferentes linguagens, como a oral, a escrita, a corporal e a visual, para se expressar e se comunicar;
- usar linguagens para argumentar, promover direitos, consciência e atuar criticamente;
- desenvolver senso estético para usufruir, apreciar e participar da produção artística e cultural, respeitando as diversidades;
- utilizar tecnologias digitais de informação de forma crítica, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais. (MENEZES, 2018, p. 39).

O componente curricular de Educação Física possui especificações para essa etapa, distribuídas em 17 páginas; logo no início, há a seguinte definição:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BRASIL, 2017a, p. 213).

Sua inserção na área de Linguagens ainda hoje é motivo de discussões. De acordo com Souza (2018), a legitimação do componente na área depende, entre outros fatores, que profissionais e a sociedade reconheçam os documentos norteadores. Por outro lado, Rodrigues (2016) reitera a falta de clareza e de aprofundamento que justifique o componente curricular de Educação Física na área de Linguagem. Nesse sentido, mesmo que profissionais e sociedade reconheçam e se apropriem do documento, não existirá um consenso em relação à área que o componente está inserido, devido à superficialidade das justificativas.

No que tange às práticas corporais, o documento aponta que devem ser tratadas como um “fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (p. 213). Essas especificações garantiriam uma ampliação de consciência do aluno sobre seus movimentos; os meios para o cuidado de si e com os outros e autonomia em relação à cultura corporal de movimento, em suas diversas finalidades. Tudo isso através da (re) construção de um conjunto de conhecimentos (BRASIL, 2017a).

Para Pinheiro (2018), compreender o movimento humano na perspectiva da cultura corporal do movimento, assim como apresentado pela BNCC, pode ser considerado um avanço para a área. Assim, é preciso enriquecer as experiências por meio do acesso a um universo cultural composto por “saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas”, que apesar de inseridas nos saberes científicos não se limitam a eles (BRASIL, 2017a, p. 213).

Almeida (2018) e Neira (2018) apresentam uma importante observação sobre a falta de definições conceituais básicas para termos como *cultura* e *cultura corporal* citadas na BNCC. Ambos acreditam que essa ausência pode resultar em equívocos na interpretação do documento, ou seja, sem a clara compreensão sobre tais conceitos, os professores podem orientar a sua prática considerando aspectos culturais distantes do objeto de estudo da área de Educação Física.

A oferta de experiências está diretamente relacionada às práticas corporais que na BNCC possuem três elementos fundamentais: o movimento corporal,

considerado essencial; a organização interna (de maior ou menor grau), ordenada por uma lógica específica; e o produto cultural, relacionado ao lazer e/ou corpo e saúde (BRASIL 2017a).

Segundo Neira (2018), o movimento corporal ser considerado essencial “é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência” (p. 219). Sobre a organização interna, o mesmo autor considera falta de conhecimento a rigidez ao tratar de algo tão flexível como a cultura e a ação de criar e recriar artefatos, para ele as práticas corporais são inventadas e reinventadas de acordo com o contexto sem a necessidade de limitar-se a procedimentos e regras. Já o terceiro elemento, que trata da relação entre o produto cultura e o lazer, corpo e saúde, o autor considera que:

O documento desdenha que a ocorrência social das manifestações da cultura corporal é significada de muitas outras maneiras: como campo de exercício profissional, competição, religiosidade, estética etc. O próprio texto assume esse posicionamento ao afirmar que “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2017, p. 212). Assim, a significação não se define oficialmente de forma arbitrária, pois se encontra na esfera do imponderável, faz parte do processo de negociação cultural que cada grupo trava com os demais membros da sociedade. (NEIRA, 2018, p. 219).

Ainda sobre as práticas corporais, o documento indica que elas precisam ter um propósito específico, devendo oferecer ao sujeito uma dimensão do conhecimento e da experiência que ele não acessaria de outra forma. Para que isso aconteça, é necessário problematizar, desnaturalizar e evidenciar como são os sentidos e significados que os grupos sociais atribuem às manifestações da cultura corporal de movimento.

Sendo assim, “as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção” e, de acordo com a BNCC, são essas características que justificam a articulação da Educação Física com a área de Linguagens (BRASIL, 2017a, p. 214). Na BNCC, as práticas corporais compõem as unidades temáticas Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas corporais de aventura. Entretanto, a forma como são categorizadas não é uma universalização, mas apenas um dos entendimentos possíveis (BRASIL, 2017a).

Apesar das definições de práticas corporais, não existem justificativas sobre os critérios utilizados para a organização das unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. O documento apenas indica as tendências de

organização, por isso, Furtado e Costa (2020) consideram a estruturação estabelecida como uma disposição aleatória de atividades.

Sintetizamos, abaixo, as definições e características apresentadas pela BNCC para cada Unidade Temática.

Quadro 2 – Síntese das Unidades Temáticas

UNIDADE TEMÁTICA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Brincadeiras e jogos	<p>Agrupam as práticas corporais caracterizadas como atividades voluntárias, com criação e alteração de regras e combinados, com a apreciação do próprio brincar.</p> <p>Sua disseminação muitas vezes se dá por meio de redes de sociabilidade informais que podem recriá-los em épocas e locais diferentes.</p> <p>O jogo é visto como conteúdo específico e não como ferramenta auxiliar de ensino, sendo assim, jogos e brincadeiras devem ser organizados para o estudo e como valores.</p> <p>Os jogos e brincadeiras indígenas e das comunidades tradicionais são igualmente relevantes e oportunizam o reconhecimento de valores e formas de viver em diferentes aspectos ambientais, sociais e culturais do Brasil</p>
Esportes	<p>Agregam as manifestações formais e derivadas e são caracterizados pela comparação entre indivíduos ou grupos, seguindo regras formais institucionalizadas por organizações, que definem as normas de disputa e promovem a modalidade em todos os níveis de competição. Apesar disso, não possuem apenas um sentido ou significado, principalmente quando praticados em circunstâncias de lazer, educação ou saúde.</p> <p>São passíveis de recriação, mantendo suas características formais e adaptando as normas institucionais, considerando o interesse do participante, espaço, materiais disponíveis etc.</p> <p>A BNCC apresenta uma classificação fundamentada na lógica interna, por critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos de ação. Dessa forma, são expostas sete categorias: Marca, Precisão, Técnico-combinatório, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, Campo e taco, Invasão ou territorial e Combate.</p>
Ginásticas	<p>Propicia práticas com significados e organizações distintas e são classificadas em três grupos: ginástica geral; ginástica de condicionamento físico; e ginástica de conscientização corporal.</p> <p>A ginástica geral agrupa as possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, interação social, compartilhamento de aprendizado e não possui caráter competitivo.</p> <p>As ginásticas de condicionamento físico são práticas que têm por objetivo a melhora do rendimento, condicionamento físico e a modificação da composição corporal.</p> <p>Por fim, as ginásticas de conscientização corporal têm por características movimentos suaves e lentos, exercícios posturais e respiratórios com intuito de melhorar a percepção sobre o próprio corpo.</p>
Danças	<p>Grupo de práticas corporais de movimentos rítmicos organizados em passos e evoluções específicas, em alguns momentos integrados à coreografias, que podem ser realizadas individualmente, em pares ou</p>

	em grupos. Sua especificidade consiste no desenvolvimento de codificações particulares, historicamente constituídas, que possibilitam a identificação de movimentos e ritmos característicos.
Lutas	Têm por foco as disputas corporais, com o uso de técnicas, táticas e estratégias específicas e ações de ataque e defesa, a fim de alcançar objetivos como desequilibrar, imobilizar, atingir ou excluir o oponente em um espaço preestabelecido. Podem ser exploradas lutas do contexto comunitário e regional, lutas brasileiras e lutas de outros países do mundo.
Práticas corporais de aventura	São as experimentações corporais focalizadas nas perícias e proezas, estimuladas pela interação entre o sujeito e um ambiente desafiador. São diferenciadas pelo local da prática: natureza e urbana

Elaborado pela autora (BRASIL, 2017a).

De acordo com o documento, na Educação Básica qualquer prática corporal pode fazer parte das ações pedagógicas, porém, existem critérios que devem ser obedecidos, entre eles estão “os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação, sinalizando tendências de organização dos conhecimentos” (BRASIL, 2017a, p. 219).

Já a organização dos objetos de conhecimento para cada unidade temática está exposta no documento da seguinte forma:

(...) as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza. (BRASIL, 2017a p. 219).

Segundo Almeida (2018), a utilização de diferentes critérios para a organização das unidades temáticas sem a devida justificativa é motivo para críticas e estranhezas. Neira (2018) acrescenta que a ausência desses esclarecimentos pode ser comprometedor; o autor ainda estima que as definições estabelecidas reduzem as possibilidades de negociação cultural e que o desequilíbrio e a aglomeração dos objetos de conhecimento e das habilidades podem resultar em incompreensões e má distribuição do tempo pedagógico (NEIRA, 2018).

As práticas corporais precisam de reconstruções fundamentadas em sua função social e nas possibilidades materiais, compreendidas em um caráter lúdico, mesmo que a função da Educação Física escolar não seja essa (BRASIL, 2017a). Além da ludicidade, as práticas proporcionam aos estudantes a apropriação da

lógica intrínseca (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) necessária às manifestações e trocas entre indivíduos e com a sociedade, e informam sobre as representações e significados atribuídos (BRASIL, 2017a).

O documento delimita as habilidades privilegiando oito dimensões do conhecimento: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e o Protagonismo comunitário, as quais apresentamos em seguida.

A Experimentação consiste na vivência e envolvimento corporal com determinada prática, que não podem ser alcançados sem essas ações. Além da experiência, é importante que “as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si” (BRASIL, 2017a, p. 220).

Uso e apropriação remetem à autonomia do estudante ao realizar a prática corporal, diferenciando-se da Experimentação, pois possibilita a competência necessária para potencializar o envolvimento com práticas corporais em outras situações, como no lazer e na saúde: “Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas” (BRASIL, 2017a, p. 220).

A Fruição refere-se à apreciação estética das experiências sensíveis provocadas pelas vivências das diversas práticas corporais. A dimensão em questão relaciona-se à apropriação de um conjunto de conhecimentos, que viabilizem a fruição da prática corporal e sua apreciação (BRASIL, 2017a).

Reflexão sobre a ação são os conhecimentos resultantes da análise e observação, seja da própria vivência corporal ou do outro. Trata-se de uma dimensão do conhecimento com característica intencional, que deve ser orientada para formular e empregar estratégias a fim resolver desafios, apreender novas modalidades e fazer adequações segundo interesses e possibilidades (BRASIL, 2017a).

A Construção de valores está ligada aos conhecimentos provocados de maneira intencional pelas vivências e discussões nas situações de práticas corporais. São conhecimentos que promovem a aquisição de valores e normas, em benefício da cidadania e da democracia. As ações pedagógicas devem se



concentrar especificamente, mas não unicamente, na construção de valores relacionados ao respeito às diferenças e de combate ao preconceito (BRASIL, 2017a).

A Análise refere-se à apropriação dos conceitos indispensáveis para o entendimento do funcionamento e das características das práticas corporais (BRASIL, 2017a). Já a Compreensão está vinculada à clareza sobre os processos de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural. A tematização dessa dimensão permite ao estudante relacionar as manifestações da cultura corporal às dimensões éticas e estéticas do movimento, às características da época e da sociedade, aos motivos de sua produção e transformação e ao vínculo local, nacional e global estabelecido (BRASIL, 2017a).

O Protagonismo Comunitário, por sua vez, trata os conhecimentos, ações e atitudes como indispensáveis para a atuação, confiante e autoral, do estudante em decisões e ações que objetivem a democratização do acesso às práticas corporais, com base em valores favoráveis à convivência social (BRASIL, 2017a).

Segundo a BNCC, não existe hierarquia nem uma ordem a seguir em relação às dimensões do conhecimento; importa compreender as diferentes abordagens e graus de complexidade, para que sejam relevantes e significativas para todos. É necessário que sejam abordadas de modo integrado umas às outras, considerando sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva (BRASIL, 2017a).

De forma a articular as competências gerais para a Educação Básica e as competências específicas para a área de Linguagens, o documento estabelece dez, indicadas no quadro abaixo, que devem ser desenvolvidas pelos alunos no decorrer do Ensino Fundamental e garantidas pelo componente curricular de Educação Física.

Quadro 3 – Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental

**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O  
ENSINO FUNDAMENTAL**

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.

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

BRASIL, 2017a, p. 223.

Para Souza (2018), as competências específicas do componente Educação Física não dialogam com as competências específicas da área de Linguagens, embora o autor considere a valor do documento no processo de legitimação da Educação Física na área de Linguagens.

Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC destaca a importância do reconhecimento sobre as múltiplas infâncias, os modos próprios de vida e as diversas experiências pessoais e sociais de cada aluno, portanto, o processo escolar é singular e possui interdependência com o contexto da comunidade local (BRASIL, 2017a). Outro aspecto do documento concerne à continuidade, por exemplo, as experiências em torno do Brincar desenvolvidas na Educação Infantil não podem ser desconsideradas e anuladas no Ensino Fundamental.

Diante do compromisso com a formação estética, sensível e ética, a Educação Física, aliada aos demais componentes curriculares, assume compromisso claro com a qualificação para a leitura, a produção e a vivência das práticas corporais. Ao mesmo tempo, pode 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. Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes. (BRASIL, 2017<sup>a</sup>, p. 224).

A organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi dividida em dois blocos (1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> anos; e do 3<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> Ano) com a intenção de aumentar a flexibilidade dos currículos, considerando a adequação das diferentes realidades e as habilidades do componente curricular de Educação Física (BRASIL, 2017a). Abaixo, segue quadro com as informações básicas sobre esse tema.

Quadro 4 – Organização das Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento para o Ensino Fundamental

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1 <sup>o</sup> e 2 <sup>o</sup> Anos	3 <sup>o</sup> ao 5 <sup>o</sup> Ano
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão
Ginásticas	Ginástica geral	Ginástica geral
Danças	Danças do contexto comunitário e regional	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana
Práticas corporais de aventura		

BRASIL, 2017a, p. 225.

Segundo Neira (2018), existe um desequilíbrio na distribuição das dimensões de conhecimento, dos objetos de conhecimento e das habilidades, o que pode comprometer a organização pedagógica. A superficialidade com que a BNCC trata os conceitos de formação humana e sociedade, torna indispensável a discussão do currículo de Educação Física para além do conteúdo proposto pelo documento e centrado na formação humana. Furtado e Costa (2020) demonstram preocupações similares, destacando a falta de sentido e de significado no processo de escolarização proposto, a carência de rigor científico e uma real e necessária discussão sobre o que é ensinar em cada nível de ensino.

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por se tratar de estudo que busca um aprofundamento sobre a compreensão que os professores de Educação Física do município de Santo André possuem sobre a BNCC, optamos por desenvolver uma abordagem qualitativa, com referências na Fenomenologia que, segundo Gil (2008, p. 15), “procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado”. Para tanto, fomos a campo buscar respostas a um problema prático, caracterizando o estudo como aplicado e exploratório, que pretende descobrir elementos e dados, através dos instrumentos de coleta.

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores (...) habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. (GIL, 2008, p. 27).

Antes de apresentarmos o trabalho de campo e a fim de discutirmos o objeto desta pesquisa, propomos uma interpretação do documento curricular de Santo André, relacionando-o às atuais orientações curriculares nacionais, à luz das referências teóricas utilizadas. Essa etapa é nomeada investigação documental com a caracterização de procedimento categórico para ciências humanas e sociais (SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Ela tem o objetivo de discutir a área de Educação Física no currículo do município de Santo André, a partir de um recorte temporal, pois somente em 2013 esse componente curricular foi introduzido na rede de ensino, sendo ministrado por professores especialistas.

A discussão proposta colabora com a presente pesquisa, que tem o objetivo geral de compreender a interpretação dos professores de Educação Física, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a implementação da BNCC no currículo do município de Santo André e sua relação com a prática pedagógica.

Nesse sentido, colabora também diretamente com alguns dos objetivos específicos, como na caracterização da construção do Currículo atual da rede municipal de ensino de Santo André tomando como referência os documentos oficiais desde 2013; e na discussão sobre a inserção do componente curricular Educação Física no currículo municipal de Santo André.

## **6.1 Campo de pesquisa**

O campo de pesquisa escolhido foi a rede pública municipal de educação de Santo André, que oferece aulas de Educação Física, ministradas por profissionais especialistas, em todas as suas escolas e para todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O fator que influenciou a escolha foi a proximidade da pesquisadora com o campo de investigação, uma vez que desenvolve atividades como docente nesta rede de ensino, facilitando o desenvolvimento da pesquisa.

O município de Santo André está localizado na região metropolitana do estado de São Paulo e tem, como dito anteriormente, seu atendimento educacional distribuído entre 38 creches e 50 EMEIEF (SANTO ANDRÉ, 2013), agrupadas e divididas em 10 setores, cada um deles com uma coordenadora responsável.

Considerando os objetivos da pesquisa e a organização das unidades escolares, a seleção das escolas se deu por amostragem: uma escola foi escolhida em cada um dos dez setores, totalizando dez escolas indicadas pelas respectivas coordenadoras de setor. Além disso, após o convite feito para a unidade escolar e a apresentação dos objetivos da investigação à equipe gestora, cada escola poderia aderir ou não à pesquisa. Caso a escola não aderisse, seria solicitada nova indicação à coordenadora do setor responsável, entretanto todas aderiram.

## **6.2 Sujeitos da pesquisa**

Uma vez autorizada a realização da investigação nas unidades escolares, a pesquisadora fez contato com os professores de Educação Física indicados pela equipe gestora de cada escola, conforme solicitado, a fim de compor a amostra da pesquisa. Assim, foram convidados dez professores da rede municipal de Santo André, especialistas e concursados na área de Educação Física, como representantes de cada unidade escolar, a qual por sua vez representa seu setor. A inclusão dos professores seguiu os seguintes critérios: servidores da Prefeitura Municipal de Santo André, graduados e concursados na área de Educação Física, que lecionem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sejam indicados pela unidade escolar.

Foram excluídos aqueles professores que: não eram servidores da Prefeitura Municipal de Santo André; eram graduados em Educação Física e concursados em áreas diferentes; lecionavam em outras modalidades da Educação Básica; e não

foram indicados pela unidade escolar. Apresentamos aos professores os objetivos da pesquisa, solicitando-lhes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), concordando em participar do estudo. Caso alguém discordasse, uma nova indicação seria solicitada, porém todos concordaram.

Além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido os professores responderam a um questionário de perfil profissional. Apesar das diferentes idades apenas dois professores se formaram em Educação Física antes dos anos 2000. Todos os professores possuem pós-graduação e mais de cinco anos atuando como docentes na rede em questão. Todavia, o perfil profissional não foi um elemento significativo, não interferindo na análise dos resultados.

### 6.3 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados realizamos uma entrevista semiestruturada a partir de roteiro previamente elaborado. Optamos por este instrumento pelo fato dele nos ajudar a “compreender o mundo do participante” (YIN, 2016, p. 131), além de ser considerado básico para pesquisas na área da Educação (LUDKE; ANDRE, 1986). As entrevistas semiestruturadas foram definidas como instrumento de coleta de dados para identificar como os professores compreendem a BNCC. Concordamos com Ludke e André (1986) que a investigação documental e as entrevistas são primordiais para as pesquisas sociais.

Para a elaboração do roteiro de entrevista, a partir dos objetivos da investigação, estabelecemos temas oriundos do referencial teórico adotado pela pesquisa. Para cada tema – Educação, Currículo e BNCC -, determinamos objetivos a serem perseguidos para que, como dito anteriormente, pudéssemos compreender a interpretação dos professores de Educação Física, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da BNCC no currículo do Município de Santo André e sua relação com a prática pedagógica.

Para facilitar a visualização dos temas, objetivos e roteiro de entrevista elaboramos um quadro que apresentamos abaixo.

Quadro 5 – Elaboração do roteiro de entrevista

Tema	Objetivo	Perguntas
------	----------	-----------

Educação	Identificar o entendimento que os professores possuem sobre Educação. Verificar qual a compreensão dos professores sobre formação humana.	1 Qual a importância da Educação Física para a formação da criança? Como e em que momentos você percebe isso? 2 No que sua prática tem contribuído para a formação das crianças? Você tem algum exemplo? 3 Na sua aula, quais atividades você percebe que contribuem para a formação integral da criança? Como você percebe isso? 4 Em sua opinião, o que seria uma boa atividade de Educação Física? Por quê? 5 Como você constrói sua prática pedagógica?
Currículo	Identificar e compreender o conhecimento dos professores sobre currículo.	1 Quando alguém fala, durante uma reunião ou conversa informal, que algo faz parte do currículo, o que você entende? 2 Como você se sente nessa discussão com os outros professores de Educação Física e polivalentes? 3 Você conheceu ou participou do processo de construção da proposta curricular do município? O que você pensa sobre isso? 4 A partir de sua experiência, como você enxerga o currículo de Santo André atualmente? 5 Você participou alguma vez da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola? E como aconteceu essa situação?
BNCC	Identificar como os professores compreendem a BNCC. Identificar as dificuldades que os professores encontram em relação à BNCC. Identificar as ações formativas acerca da BNCC. Identificar a relação, que os professores estabelecem entre sua prática pedagógica e a BNCC.	1 Como você avalia a BNCC? 2 Qual a sua opinião em relação às propostas oferecidas pela rede de ensino para a apropriação dos conteúdos da BNCC? 3 Você sente alguma dificuldade para estabelecer relação entre os documentos oficiais e a sua prática? Quais? 4 Quais ações e modelos formativos você acredita poderem contribuir para minimizar essas dificuldades?

Elaborado pela autora.

O roteiro elaborado foi submetido a uma pré-testagem com o intuito de avaliar sua eficácia em relação aos objetivos elencados para cada tema. Para essa pré-testagem foi escolhida uma unidade escolar da rede municipal de Santo André, que tem em seu quadro dois professores de Educação Física, que responderam às perguntas do roteiro elaborado.

Após esse procedimento, as entrevistas foram transcritas e interpretadas para verificar a fidedignidade do instrumento. Depois disso, foram feitos ajustes necessários, no caso acrescentamos a pergunta 4 do tema BNCC (Quais ações e modelos formativos você acredita poderem contribuir para minimizar essas dificuldades?). Uma vez verificada a coerência e adequação do instrumento aos objetivos pretendidos, passamos à fase de aplicação do roteiro de entrevista aos dez professores constitutivos da amostra. As entrevistas foram gravadas com o objetivo de garantir o registro das informações colhidas e foram transcritas integralmente por um aplicativo, que converte áudio em texto e, assim, seguir para os procedimentos de análise.

#### **6.4 Procedimentos de análise**

Partindo do primeiro e segundo objetivos específicos: caracterizar a construção do Currículo atual da rede municipal de ensino de Santo André, tomando como referência os documentos oficiais desde 2013; e discutir a inserção do componente curricular Educação Física no currículo municipal de Santo André, respectivamente, propomos uma interpretação do Documento Curricular do Município de Santo André, tomando por referência as orientações curriculares nacionais e o referencial teórico desta pesquisa.

Para o terceiro, quarto e quinto objetivo específico utilizamos a análise de conteúdo proposta por Franco (2008). Esta análise é um conjunto de procedimentos e técnicas que auxiliam a investigação e, como afirma a autora, é “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2008, p. 23). Os procedimentos estão dispostos em três etapas: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Iniciamos com a pré-análise, constituída das seguintes atividades: leitura flutuante; escolha de documentos; formulação dos objetivos; e elaboração de indicadores. Vale destacar que não há necessidade de seguir as atividades nessa ordem (FRANCO, 2008). Concluída a pré-análise, seguimos para a Análise de Conteúdo: a exploração do material, primeiro desafio, consiste na definição das Unidades de Análise divididas em Unidades de Registro e Unidades de Contexto. As Unidades de Registro, segundo Franco (2008, p. 41), são “a menor parte do



conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” e possuem alguns tipos, a saber: a palavra; o tema; o personagem; e o item. As Unidades de Contexto, por sua vez, são “como o “pano de fundo” que imprime significado às Unidades de Análise” (2008, p. 47).

A Unidade de Contexto é a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, porém é indispensável para a necessária análise e interpretação dos textos a serem decodificados (...) e, principalmente, para que possa estabelecer a necessária diferenciação resultante dos conceitos de “**significado**” e de “**sentido**”, os quais devem ser consistentemente respeitados, quando da análise e interpretação das mensagens disponíveis. (FRANCO, 2008, p. 47, grifo do autor).

Com as Unidades de Análise definidas, seguimos para a criação das categorias de análises, “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”, que podem ser semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos (FRANCO, 2008, p. 59).

A elaboração pode se dar com a criação de categorias *a priori* ou com a criação de categorias não definidas *a priori*. Em nosso caso, optamos pelas categorias não definidas *a priori*, que surgem a partir do discurso e resultam em um movimento de idas e vindas do material de análise à teoria. Para que sejam consideradas satisfatórias, Franco (2008) sugere alguns requisitos: o princípio da exclusão mútua; a pertinência; a objetividade e fidedignidade; e a produtividade.

O princípio de exclusão mútua consiste na homogeneidade das categorias em torno de um único princípio orientador; a pertinência diz respeito à adaptação do material de análise eleito ao quadro teórico; a objetividade e fidedignidade são princípios considerados desde a origem da história da análise de conteúdo e se referem à codificação de partes distintas do mesmo material, em que é aplicada uma matriz de categorias definidas, independentemente do número de análises. Por fim, a produtividade definida como resultados férteis, índices de inferências, hipóteses originais, dados relevantes para o campo teórico e para a prática transformadora, crítica e construtiva (FRANCO, 2008).

Depois dessa etapa, realizamos a análise interpretativa dos documentos e a terceira e última etapa da Análise de Conteúdo, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Para o processamento das informações para a análise das entrevistas, usamos o IRaMuTeQ, software desenvolvido por Pierre Ratinaud,

gratuito, que permite cinco formas diferentes de análises estatísticas sobre corpus textuais e sobre tabelas de indivíduos por palavras (CAMARGO; JUSTUS, 2013a).

Nosso corpus, conjunto de textos, se compõe das transcrições das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa. Esses textos formam nossa Unidade de Contexto Inicial – UCI e tendo em vista os três diferentes temas definidos para o roteiro de entrevistas, foi preciso processá-los separadamente, seguindo a linha de comando, utilizando apenas os sujeitos como variável.

Por fim, as UCI, foram salvas em configuração de texto.txt, conforme indicado por Camargo e Justo (2013b).

Entre as cinco possibilidades de análise de dados que esse software oferece, optamos pelo método da Classificação Hierárquica Descendente – CHD, em que “os segmentos de texto são classificados em função dos seus respectivos vocabulários, e o conjunto deles é repartido em função da frequência das formas reduzidas” (CAMARGO; JUSTO, 2013b, p. 5). Esse tipo de análise pretende obter classes de Unidade de Contexto Elementar – UCE, que indicam o vocabulário semelhante e o vocabulário diferente das UCE de outras classes (CAMARGO; JUSTO, 2013a; 2013b).

Nesse sentido, tendo o corpus original como base, a interface permite a recuperação dos segmentos de texto associados a cada classe, assim, “se obtém o contexto das palavras estatisticamente significativas, possibilitando uma análise mais qualitativa dos dados.” (CAMARGO; JUSTO, 2013a, p. 516).

A significância da classificação foi identificada pelo teste estatístico a partir da frequência da citação utilizando o cálculo do Qui-quadrado. O valor tabelado pelo método para este teste é de 3,8, com nível significativo estatístico de probabilidade correspondente ao valor de  $p \leq 0,05$ .

## **7 INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **7.1 Documento Curricular da rede municipal de Santo André**

A proposta curricular do município de Santo André foi homologada em dezembro de 2019 e está disponível em três volumes. O primeiro possui 62 páginas e apresenta a Concepção de Educação Básica assumida pela rede, a Avaliação Institucional, a Avaliação de Sistema e os Participantes diretos do processo de elaboração do documento curricular.

O segundo volume, com 364 páginas, é dividido em sete seções: 1. Abordagens pedagógicas ligadas à concepção de Educação Básica – Rede Municipal de Ensino; 2. Princípios norteadores da ação educativa para Educação Infantil e Ensino Fundamental; 3. Princípios norteadores da ação educativa para Educação Infantil; 4. Etapa de Educação Infantil – o trabalho na perspectiva dos campos de experiências; 5. Currículo e avaliação na Educação Infantil; 6. Etapa de Ensino Fundamental; 7. Currículo e avaliação no Ensino Fundamental anos iniciais - Dimensão Avaliação de Aprendizagem: Processo Pedagógico e Avaliação (SANTO ANDRÉ, 2019b). O terceiro volume trata das especificidades da modalidade Educação de Jovens e Adultos, em 144 páginas.

Considerando os objetivos desta pesquisa, interpretamos o Documento Curricular de Santo André, volumes I e II, à luz do referencial teórico e das orientações curriculares nacionais atuais. Discutimos, portanto, a visão do Documento Curricular de Santo André sobre os seguintes temas: Currículo e Educação e Educação Física, além das adequações da proposta curricular do município às DCNEB e BNCC. Nos debruçamos nos volumes, seções e subseções que possuíam relação direta com os objetivos desta investigação e com os temas propostos para interpretação.

#### **7.1.1 Currículo e Educação na rede de ensino de Santo André**

Em relação à concepção de Educação, o documento “alinhou-se à concepção *sócio-histórico-cultural*” (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 7, grifo do autor), após discussões e estudos com representantes dos grupos de professores e de acordo com as legislações atuais. A fundamentação do documento segue as teorias de Lev Vygotsky (1896-1934) para a Educação, que têm por princípio a superação

da “concepção bancária” e, nesse sentido, dialoga com os pensamentos de Paulo Freire. O documento esclarece que ao assumir essa concepção, pensar a escola e a educação consiste em

(...) desafiar-se e comprometer-se, com processos de ensino-aprendizagem que se configurem intimamente vinculados com aquilo que a realidade e seu movimento histórico, social e cultural apresenta, buscando condições para a superação e rompendo com os processos de naturalização presentes nas relações. (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 7).

Nesse sentido, é perceptível um olhar crítico acerca das teorias do currículo, uma vez que vincular os processos de ensino-aprendizado ao movimento histórico, social e cultural impossibilita que o currículo seja considerado neutro, demonstrando preocupação com a conexão entre saber, identidade e poder (SILVA, 2005).

Esse olhar também está expresso nas DCNEB quando expõe o currículo como algo que composto por “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento” (p. 112) e que essas experiências devem relacionar os saberes e a vivência das crianças com os conhecimentos históricos já acumulados. Nesse sentido, é necessário que escola e professores se dediquem ao processo chamado transposição didática que consiste em selecionar e transformar o conhecimento para que seja possível ensinar e aprender, contribuindo para a formação ética, política e estética (BRASIL, 2013).

Superar a concepção bancária de educação também pode caracterizar essa perspectiva crítica, segundo Libâneo (2006) essa proposta questiona e busca superar os arranjos educacionais, a organização da sociedade e as formas sociais capitalistas que provocam as desigualdades sociais.

Considerando a diversidade da rede, o documento explana sobre o projeto-político-pedagógico

Sabendo-se que o presente documento curricular visa atender a uma realidade macro de Rede, pensou-se não ser viável o apontamento de estratégias no referido documento, pois desconsideraria a diversidade presente na própria realidade. Assim, tal alinhamento aconteceria, mas sem deixar de garantir a especificidade existente em cada Unidade Escolar (UE) no tocante à elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), a partir do mapeamento da realidade escolar do corpo discente, ou seja, espera-se que o presente documento ofereça objetivos gerais e diretrizes pedagógicas essenciais a serem desdobradas e Adaptadas pelas Equipes Escolares com autonomia, garantindo os direitos de aprendizagem e equidade de oportunidade para todas/os. (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 9).

A explanação sobre PPP no documento curricular da rede está em consonância com o que é apresentado nas DCNEB, exigência para se pensar o currículo; responsabilidade da escola; garantir a participação e o processo democrático; traduzir a proposta educacional construída pela comunidade escolar com referência nas características dos alunos, profissionais e recursos; fundamentada nas orientações curriculares (BRASIL, 2013).

Em vista disso, alguns pontos do PPP são apresentados como indispensáveis para as ações escolares como, por exemplo, conhecer e compreender o Patrimônio Cultural, visando garantir a especificidade de cada unidade escolar, bem como a alfabetização cultural, que consiste em permitir “aos sujeitos uma leitura do mundo em que se inserem, levando-os à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal da qual pertencem” (SANTO ANDRE, 2019a, p. 10). Demonstrando mais uma vez a preocupação em relacionar ensino e aprendizagem com movimento histórico, social e cultural, Libâneo (2006), como dito anteriormente, deixa claro que relacionar a vida concreta dos alunos e suas experiências socioculturais ao conhecimento sistematizado é uma excelente ferramenta que facilita a compreensão dos conteúdos.

Outro ponto do documento refere-se à equidade, em dois sentidos: sobre a especificidade da educação e sobre as relações entre seres humanos. Dessa maneira, há necessidade de o documento estar fundamentado no princípio da gestão democrática (SANTO ANDRE, 2019a), uma proposta muito próxima ao pensamento de Paulo Freire, como relata Silva (2005), em que a construção do currículo e de seus conteúdos deve ser constituída pelo ato pedagógico e pelo diálogo entre educadores e educandos.

São elencados seis outros pontos do documento curricular, que se referem ao que a Educação Básica da rede municipal deve considerar: (I) preservar seu caráter laico; (II) caráter integrado; (III) orientação multicultural; (IV) inovadora e tecnológica; (V) apresentar flexibilidade; (VI) e refletir criticamente sobre a globalização e seus desdobramentos (SANTO ANDRÉ, 2019a).

O Ensino Fundamental é proposto por Áreas de Conhecimento, de acordo com as exigências da BNCC, por meio de experimentações e interdisciplinaridade que valorizam “as diferentes linguagens, garantindo a intencionalidade pedagógica e equidade no que diz respeito aos direitos de aprendizagem” (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 15). Já em relação ao trabalho pedagógico, é indicado que sejam

considerados aspectos como ludicidade e o trabalho como princípio educativo, respeitando as características de cada faixa etária, bem como a formação integral e integrada que possibilitam ao sujeito usufruir e produzir os bens culturais, econômicos e sociais. (SANTO ANDRÉ, 2019a).

Ao final do texto, ressaltam considerar de “suma importância que todo o conteúdo discorrido no presente documento curricular passe por revisão a cada três anos, em um movimento participativo de todo o grupo de docentes e gestoras/es da Rede Municipal de Santo André” (SANTO ANDRÉ, 2019a, p. 18). Nesse tema, a proposta de Sacristán (2013) nos parece pertinente: é preciso pensar o currículo, com o objetivo de desvelar seu caráter regulador e as consequências de seu funcionamento.

No segundo volume, a seção Abordagens Pedagógicas ligadas à Concepção de Educação Básica – Rede Municipal de Ensino apresenta as visões de Ensino Fundamental, instituição de Ensino Fundamental, infância, criança e de docente. O Ensino Fundamental é visto como uma etapa de prosseguimento da Educação Infantil e o trabalho desenvolvido nesta etapa deve se pautar pelos princípios éticos, estéticos e políticos.

- Dos princípios éticos, procura-se desenvolver na criança a sua autonomia. Para isso, é importante assegurar a manifestação dos desejos, interesses, curiosidades, bem como valorizar a interação como forma de ampliação de saberes e desenvolvimento das relações humanas;
- Dos princípios estéticos, busca-se garantir que a sensibilidade, a ludicidade, a criatividade e a diversidade façam parte do trabalho;
- Dos princípios políticos, pretende-se que a educação favoreça o exercício da cidadania como forma de participação social e política. (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 15).

Dessa forma, o Ensino Fundamental deve proporcionar uma educação que considere a integralidade do sujeito, que respeite as individualidades, com práticas que ofereçam as diversas linguagens, que oportunizem fundamentos para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e físico. Para isso, é imprescindível uma educação significativa e reflexiva para todos (SANTO ANDRÉ, 2019).

Essa forma de considerar o Ensino Fundamental está em concordância com o que é exposto nas DCNEB e na BNCC, pois ambas afirmam a necessidade da continuidade e articulação entre as etapas da Educação Básica e entre seus objetivos indicados na página 22 do presente estudo.

Além disso, a BNCC e os currículos assumem o compromisso com a formação e desenvolvimento humano global, devem também ser complementares buscando garantir as aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017a p. 16).

Sobre a Instituição de Ensino Fundamental, o espaço deve tomar por base o princípio da equidade buscar “a garantia de direitos quanto ao acesso e à permanência as crianças, primando pela qualidade do ensino” (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 18).

O documento ainda cita alguns parâmetros a serem seguidos pelas instituições:

- Sejam acolhedoras, dialógicas, multiculturais, democráticas, humanizadoras e integradas à comunidade local e às famílias;
- Sejam espaços de construção coletiva do conhecimento científico, mediante o estudo e a pesquisa, primando pelas descobertas e vivências, promovendo a reflexão crítica, para que cada criança se sinta valorizada;
- Oportunizem espaços de desenvolvimento e acesso ao conhecimento científico, por meio de exploração, uso de tecnologias, vivências e experiências de forma contextualizada, lúdica e ética;
- Tenham espaço físico organizado e estruturado, com a participação ativa da comunidade escolar nas decisões e encaminhamentos;
- Sejam instituições democráticas, laicas e de respeito à diversidade, à inclusão;
- Sejam espaços estéticos para o atendimento de cada criança na sua individualidade, de forma a oportunizar seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social;
- Que contem com uma infraestrutura adequada, atendendo a todas/os com qualidade, com espaços planejados de acordo com a necessidade das crianças;
- Que a estrutura física da escola permita a experimentação, a criação, o conforto e a segurança, bem como garanta espaços e equipamentos que proporcionem qualidade no fazer pedagógico;
- Que prezem por um trabalho integrado, na garantia de uma formação cidadã, mediante uma visão horizontalizada, em que todas/os sejam participantes na formação da criança (social, cognitiva e afetiva);
- Respeitem e valorizem os aspectos culturais e locais da comunidade em que estiverem inseridas;
- Que o trabalho pedagógico proporcione acesso aos mais variados conhecimentos científicos, respeitando a complexidade da faixa etária, de forma interativa, desafiadora e inventiva com base na realidade de cada sujeito;
- Planejem espaços e percursos de formação continuada para as/os profissionais da educação (sujeitos que atuam juntamente aos processos de ensino-aprendizagem das crianças), a fim de unificar conceitos que afetam de forma direta a atuação com a criança. (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 19).

Em relação à visão de criança e de infância, o documento possui determinações legais que reafirmam a criança como um sujeito histórico e de direitos, indicando como prerrogativa o desenvolvimento e formação integral da criança nos aspectos cultural, moral, social, físico, afetivo e cognitivo (SANTO

ANDRÉ, 2019b). Além disso, observa-se que a criança cria e recria sentidos durante sua interação com o meio em que está inserida, por isso, a importância das mediações humanas. Assim, não cabem mais preceitos da Pedagogia Tradicional como o ensinar centrado nos professores e o papel dos alunos restrito à memorização e reprodução do conteúdo exposto em aula (LIBÂNEO, 2006).

Considerando a infância de zero a doze anos, tomando por referência a concepção sócio-histórico-cultural, a Rede Municipal se propõe a lidar com esse período, garantindo os seguintes direitos:

- Situações de descobertas e encantamentos, garantindo o aprender por meio de mediações promotoras da equidade;
- Práticas que possibilitem seu desenvolvimento integral, levando em consideração as muitas aprendizagens com o uso de atividades desafiadoras;
- Vivência plena de suas potencialidades, tendo a escola papel importante na formação integral, articulando o cuidar e o educar;
- Situações que possibilitem o desenvolvimento de sua autonomia para que as crianças sejam os sujeitos centrais de seu aprendizado, permeado pela mediação docente, garantindo experiências lúdicas e interativas;
- Situações estruturadas com intencionalidade e que sejam significativas, favorecendo a ampliação do universo infantil;
- Interferência crítica em sua realidade, sendo autora de sua história, para que assim possa desenvolver a consciência ecológica pela qual o planeta clama;
- Ser transformadora da realidade, acreditando em seus valores e saberes, como sujeito de conhecimento e cultura, por meio da utilização de tecnologias, mediando o uso correto delas em benefício de sua aprendizagem;
- Poder questionar e levantar hipóteses sobre os conhecimentos que lhe são apresentados, constituindo-se em uma criança pesquisadora, colaboradora e ética, desenvolvendo seu processo de humanização;
- Acessar, conhecer e valorizar o patrimônio histórico-cultural de sua localidade e de outras;
- Ouvir e ser ouvida/o nas resoluções de situações-problema interpessoais, valorizando seus conhecimentos e saberes;
- Construir uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, dividindo suas experiências;
- Ter acesso à educação, à proteção, ao brincar, ao explorar, à experimentação, a escolher, a expressar-se e manifestar-se mediante sua cultura;
- Realizar a transição entre as Etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental sem ruptura de direitos, principalmente ao brincar e às vivências lúdicas, para que as crianças possam acessar os muitos conhecimentos sistematizados, sendo respeitados os diferentes ritmos e particularidades, mediante o uso das diferentes linguagens e considerando-se a diversidade, pois se deseja mais que crianças críticas, como também propositivas. (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 21).

Na concepção assumida pela rede, a visão docente é uma determinação construída historicamente, que deve considerar fatores como a constituição social, a cultura de cada um e de cada época e lugar (SANTO ANDRÉ, 2019b). É



imprescindível também que o docente conheça os direitos à aprendizagem, com práticas pedagógicas coerentes com essa concepção, respeitado e ampliando os conhecimentos prévios (SANTO ANDRÉ, 2019b). O docente deve adotar uma postura humanizada, que favoreça as relações no cotidiano escolar de maneira positiva e intencional, auxiliando na formação de sujeitos críticos, autônomos, cooperativos e criativos numa sociedade mais justa e igualitária (SANTO ANDRÉ, 2019b). Além disso, caracterizam os docentes, segundo o documento, ética, afetividade, com espírito instigador, inovador e reflexivo.

Sobre o perfil profissional, o docente deve considerar que:

- Seja organizadora/or dos processos de ensino-aprendizagem;
- Seja acolhedora/or e construa vínculo afetivo positivo com as crianças;
- Seja organizada/o no tocante ao seu trabalho pedagógico, agindo com humildade pedagógica e compartilhando saberes;
- Reflita sobre sua prática docente, aberta/o às mudanças, mostrando-se atenta/o, observadora/or e sensível às necessidades das crianças;
- Conheça a realidade da localidade em que atua, considerando as desigualdades sociais, culturais e econômicas presentes, respeitando as especificidades, considerando a diversidade para que contribua de maneira propositiva na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar;
- Busque, individual e coletivamente, ampliar e aprimorar seus saberes sobre didática e metodologia, considerando as necessidades de mediação pedagógica com uma atitude pesquisadora;
- Tenha iniciativa para desenvolver estratégias, diversificando-as e utilizando os recursos disponíveis na Unidade Escolar, bem como se utilize das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e das tecnologias de informação e comunicação (TICs) a favor dos processos de ensino-aprendizagem;
- Considere os saberes e potencialidades das crianças, incentivando-as em sua criatividade e instigando sua curiosidade;
- Estabeleça parceria com as famílias;
- Seja uma/um docente “brincante”, ou seja, que valorize as práticas lúdicas, entendendo que as aprendizagens acontecem por meio das interações e brincadeiras. (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 23).

Importante destacar que no documento não há ocorrência do termo ‘currículo oculto’, apresentado nas DCNEB como vivências que são proporcionadas pelas escolas e que

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito, mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto. (BRASIL, 2013, p. 112).

Silva (2005) nos alerta, pois, em uma perspectiva crítica no currículo oculto existem diversos comportamentos, valores e orientações que são ensinados

buscando entre formas convenientes às estruturas injustas, a obediência e o conformismo. Além disso, ao se referir às questões de gênero, sexualidade ou raça, “aprende-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia” (SILVA, 2005, p. 79). A ideia principal, como dito antes, é retirar esse currículo de seu ocultamento, tomando consciência do que está oculto e minimizando sua eficácia, diminuir seus efeitos sobre o sujeito (SILVA, 2005).

Nota-se, ao realizar a interpretação da proposta curricular do município, a carência de aprofundamento do termo Competências. Como previsto na BNCC o termo se refere a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para questões complexas do cotidiano, do trabalho e do exercício da cidadania (BRASIL, 2017a). E como já apresentado no referencial teórico, ainda existe certo conflito e contrariedades a respeito do assunto, tornando indispensável um aprofundamento e clareza na utilização do termo.

### **7.1.2 Educação Física**

Na última seção do primeiro volume do documento curricular da rede municipal de Santo André são apresentados os participantes diretos do processo de sua construção. Sobre o componente curricular Educação Física, 128 professores da área foram responsáveis pela documentação pedagógica, pela concepção e elaboração do documento, durante as formações semanais específicas (SANTO ANDRÉ, 2019a). A sistematização do documento curricular de Educação Física ficou ao encargo de vinte professores da área, acompanhados da coordenadora e da assistente pedagógica da época.

No segundo volume, a seção Etapa do Ensino Fundamental apresenta as especificidades e os componentes curriculares das quatro áreas do conhecimento, que a compõem, nas subseções, Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, cumprindo com o previsto nas normativas curriculares DCNEB e BNCC. A Educação Física é um dos componentes da área Linguagem e na subseção destinada ao componente são explicitados os princípios norteadores da ação educativa.

De acordo com a concepção da rede, os docentes de Educação Física acreditam em um currículo pautado em práticas pedagógicas que requerem

decisões e escolhas, para isso, utilizam autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani para o embasamento teórico (SANTO ANDRÉ, 2019b), indicando relações com as teorias críticas do currículo (SILVA, 2005) e coerência com a parte geral do documento. A partir disso, apresentam uma sequência de marcos históricos e diretrizes que influenciaram a Educação Física Escolar no Brasil e afirmam que ainda

Hoje, vivemos em meio a resquícios de todo o processo educacional brasileiro, que envolve diversas áreas e em específico a Educação Física. Ainda há o imaginário social em que são desconhecidos os avanços e as diversas dimensões do conhecimento da Educação Física, para além dos procedimentais, conforme já evidenciado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Nas Escolas, entre gestores e docentes de outras áreas do conhecimento, ainda há a ideia de que a Educação Física e suas/seus docentes são recreadoras/es, animadoras/es de festividades e outros tantos adjetivos. (SANTO ANDRÉ, 2019 b, p. 165).

Isso parece demonstrar que, apesar dos processos históricos e esforços para aproximar a Educação Física do encargo escolar, ainda há muito a percorrer em busca da legitimação do componente na rede.

Ao direcionar o olhar para a rede municipal, a história da Educação Física Escolar começa em 2005 com o projeto “Vivências do Movimento”, que tinha como objetivos o desenvolvimento global da criança, o aprendizado de modalidades esportivas sem caráter competitivo, noções de democratização, inclusão e cidadania, utilizando os PCN de Educação Física como orientação (SANTO ANDRÉ, 2019b). Utilizar os PCN como orientação indicava segundo Sá (2000) a Educação Física sendo compreendida como a cultura corporal do movimento, nela o movimento e o corpo ganham significações influenciados pelo contexto cultural e social históricos da sociedade.

Desde o início do projeto, os professores se reuniram para a estruturação do trabalho, compreendido como formação específica. Ao longo dos anos, preocupados em manter a qualidade do trabalho “implantou-se um programa de formação permanente, às segundas-feiras. O grupo de docentes se reunia com a equipe de Coordenação e, quando necessário, profissionais vinham ministrar oficinas e/ou palestras com temas voltados à prática” (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 166).

Com boa avaliação, o projeto foi mantido até o ano de 2012 e a partir do ano seguinte, os primeiros professores de Educação Física foram convocados, como

dito anteriormente, para assumirem os cargos destinados a Secretaria de Educação. Atualmente, os conteúdos da Educação Física na rede propõem que

(...) a criança seja incentivada a produzir novos conhecimentos e movimentos corporais. A reflexão sobre a cultura corporal apresenta também atividades com um sentido lúdico, buscando instigar a criatividade para uma postura criadora de cultura. O Esporte é trabalhado de forma que os valores são incluídos com sentido e significado e as regras, técnicas e táticas são consideradas, porém, dentro de um contexto sócio-histórico, no qual o erro não significa fracasso e o acerto não é exclusivamente tratado como vitória e domínio sobre os adversários. (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 169).

Por essa perspectiva, além de indicar a superação dos modelos anatomofisiológicos da área, demonstra suas especificidades e conteúdos do componente, e consonância com o que é preconizado pela BNCC que define a Educação Física como responsável por tematizar as práticas corporais, essas compreendidas como “manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos” (p. 213). Essas manifestações por sua vez são elaboradas por diferentes grupos ao longo da história e o movimento não deve ser desassociado da cultura ou se restringir ao espaço-temporal (BRASIL, 2017a, p. 213).

Outra inferência apresentada pelo documento curricular diz respeito ao trabalho educativo como fruto da intencionalidade, com isso toda a criança pode ser provocada a produzir conhecimentos através de diferentes linguagens (SANTO ANDRÉ, 2019b).

Considerando a inter-relação das linguagens e dos sujeitos sociais, as práticas corporais compõem seis Unidades Temáticas (Brincadeira e jogos; Danças; Lutas; Ginásticas; Esportes; e Esportes de Aventura), seguindo as orientações da BNCC.

Em consonância com a concepção pedagógica da Rede de Santo André, a BNCC (BRASIL, 2017) salienta a importância de a ludicidade estar presente em todas as práticas corporais sistematizadas e cita que ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas e esportes de aventura, as crianças se apropriam das lógicas intrínsecas a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. (SANTO ANDRÉ, 2019b, p. 171).

Alinhados à ludicidade e à intencionalidade pedagógica, as oito dimensões do conhecimento (Experimentação; Uso e apropriação; Fruição, Reflexão sobre a ação; Construção de valores; Análise; Compreensão; e Protagonismo comunitário) devem ser consideradas ao serem tematizadas (SANTO ANDRÉ, 201b). Além

disso, consideram um desafio os estereótipos que a área carrega de épocas anteriores, além da necessidade de não fragmentar a Educação Física entre os níveis da Educação Básica e que ela esteja efetivamente atrelada ao PPP de cada unidade escolar (SANTO ANDRÉ, 2019b).

Ao final desta subseção, são expostos os objetos do conhecimento, as habilidades e competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental propostas pela BNCC, que devem estar intimamente ligadas à proposta da Educação Física na rede municipal de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019b).

Afirmam ainda que

Considerando todo o percurso histórico da Educação Física Escolar, sua trajetória em Santo André, a constante busca da qualificação profissional e a valorização da Área, entende-se que a definição de um currículo é importante, porém, o mesmo precisará ser um norteador da práxis (relação entre teoria e prática), de modo que as aulas sejam significativas às crianças. (SANTO ANDRÉ, 2019b, p.172).

O Quadro 3 - Competências específicas de Educação Física para o Ensino Fundamental foi apresentado conservando-se todas as características da BNCC, já o Quadro 2 – Síntese das Unidades Temáticas sofreu algumas alterações. Uma das mudanças é em relação à unidade temática Luta que na BNCC está prevista a partir do terceiro ano do Fundamental e na proposta curricular do município a partir do primeiro ano, assim como as práticas corporais de aventura. Os objetos de conhecimento também sofreram pequenas alterações nas unidades temáticas Esportes, Lutas e Danças para o primeiro e segundo anos e o campo habilidades enfrentou acréscimos significativos, como podemos ver nos quadros comparativos abaixo:

Quadro 6 – Comparativo Habilidades 1º e 2º Anos

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES - 1º e 2º ANOS	
	BNCC	DOCUMENTO CURRICULAR

<p>Brincadeiras e jogos</p>	<p>(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>(EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>(EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais), para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>	<p>-Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho das/os colegas.</p> <p>-Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para a sua cultura de origem.</p> <p>-Contribuir para a resolução das problemáticas vividas nas brincadeiras e jogos, reconhecendo e respeitando as diferenças de várias ordens, incluindo aquelas relativas ao gênero e às crianças com deficiência.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>-Colaborar, em outros momentos e espaços, na proposição e produção de alternativas para a prática de brincadeiras, jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, em outros momentos e espaços.</p>
<p>Esportes</p>	<p>(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes.</p> <p>(EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes.</p>	<p>-Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de pré-desportos, de marca e de precisão e de invasão, identificando os elementos comuns a esses jogos.</p> <p>-Discutir a importância da observação das normas e das regras dos pré-desportos e esportes de invasão, para assegurar a integridade própria e a das/dos demais participantes.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas.</p> <p>-Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a</p>

		<p>prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola.</p> <p>-Compreender a importância da observação das normas e regras dos esportes, que asseguram a integridade própria e a das/os demais participantes, bem como o trato respeitoso às/aos colegas, problematizando diferentes preconceitos, com ênfase naqueles relacionados à aparência e/ou ao desempenho corporal.</p> <p>-Reconhecer a diversidade de modalidades esportivas e as formas de prática presentes no contexto comunitário e regional.</p> <p>-Colaborar, em outros momentos e espaços escolares, na proposição e produção de alternativas para a prática dos esportes aprendidos durante as aulas.</p>
Ginásticas	<p>(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.</p>	<p>-Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimento de segurança.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.</p> <p>-Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>-Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.</p>

Danças	<p>(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas) e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.</p> <p>(EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p>	<p>-Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas) e recriá-las, de forma respeitosa, problematizando diferentes preconceitos, com ênfase nos de aparência e/ou desempenho corporal.</p> <p>-Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando as manifestações de diferentes culturas.</p> <p>-Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p> <p>-Compreender criticamente e valorizar as rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas e danças da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.</p>
Lutas		<p>-Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas do mundo.</p> <p>-Fruir as diferentes lutas experimentadas em aula, prezando pelo trabalho coletivo e pela inclusão.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas no contexto comunitário e regional e lutas experimentadas, respeitando a/o colega como oponente e as normas de segurança.</p> <p>-Identificar e refletir sobre as características das lutas do contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</p> <p>-Vivenciar jogos de posição, oposição, equilíbrio e desequilíbrio.</p>
Esportes de Aventura		<p>-Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventuras urbanas, valorizando a própria</p>



		segurança e integridade física, bem como as das/dos demais.
--	--	---

BRASIL, 2017a; SANTO ANDRÉ, 2019b - elaborado pela autora

Quadro 7 – Comparativo Habilidade do 3º ao 5º Anos

UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES - 3º AO 5º ANO	
	BNCC	DOCUMENTO CURRICULAR
Brincadeiras e jogos	<p>(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil, de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p>	<p>-Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todas as crianças em brincadeiras e jogos populares do Brasil, de matriz africana e indígena.</p> <p>-Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.</p> <p>-Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.</p> <p>-Elaborar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos tradicionais do Brasil e do mundo.</p> <p>-Contribuir para a resolução das problemáticas vividas nas brincadeiras e jogos, reconhecendo e respeitando as diferenças de várias ordens, incluindo aquelas relativas a gênero e às crianças com deficiência.</p>

		<p>-Reconhecer as características das brincadeiras e dos jogos tradicionais do Brasil e do mundo.</p> <p>-Produzir alternativas para preservar as brincadeiras e os jogos da cultura popular e tradicional, reconhecendo a importância desse patrimônio lúdico.</p> <p>-Reconhecer a singularidade das experiências das brincadeiras e dos jogos eletrônicos.</p>
Esportes	<p>(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.</p> <p>(EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).</p>	<p>-Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo.</p> <p>-Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).</p> <p>-Compreender a importância da observação das normas e regras dos esportes que asseguram a integridade própria e a das/dos demais participantes.</p> <p>-Contribuir na identificação de situações de injustiça e de preconceito durante a realização da prática esportiva, bem como o trato respeitoso às/aos colegas, problematizando diferentes preconceitos, com ênfase naqueles relacionados à aparência e/ou ao desempenho corporal, gênero e naquelas vivenciadas pelas crianças com deficiência, bem como na proposição de alternativas para sua superação.</p> <p>-Reconhecer a diversidade de modalidades esportivas e as formas de prática presentes no contexto comunitário e regional.</p> <p>-Colaborar na proposição e na produção de alternativas para praticar os esportes aprendidos nas aulas, em outros momentos escolares.</p>

		<p>-Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar, fora do horário escolar, os diferentes tipos de esportes aprendidos nas aulas.</p> <p>-Identificar as transformações históricas dos esportes vivenciados e discutir alguns de seus problemas e a forma como as mídias os apresentam.</p>
Ginásticas	<p>(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.</p> <p>(EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.</p>	<p>-Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.</p> <p>-Participar das ginásticas, reconhecendo e respeitando diferenças de várias ordens, com ênfase naquelas relacionadas à aparência e/ou ao desempenho corporal.</p> <p>-Participar da identificação de situações de injustiça e preconceito existentes durante a prática da ginástica e na proposição de alternativas para sua superação, com ênfase nas problemáticas de gênero e as vividas pelas crianças com deficiência.</p> <p>-Identificar a presença dos elementos básicos das ginásticas em distintas práticas corporais.</p> <p>-Colaborar na proposição e na produção de alternativas para praticar os elementos ginásticos aprendidos nas aulas, em outros momentos escolares.</p> <p>-Participar na proposição e na produção de alternativas para usar os elementos das ginásticas de demonstração em outras práticas corporais e no tempo livre.</p>

		<p>-Identificar as situações de risco presentes na prática da ginástica e observar normas de segurança.</p>
<p>Danças</p>	<p>(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>(EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF12) 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>	<p>-Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem.</p> <p>-Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena.</p> <p>-Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena.</p> <p>-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> <p>-Compreender criticamente e valorizar os diferentes sentidos e significados presentes nas danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil.</p> <p>-Participar na proposição e na produção de alternativas para praticar, fora do horário escolar, diferentes danças populares pertencentes à cultura do estado, da região e do Brasil.</p>

Lutas	<p>(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.</p> <p>(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.</p> <p>(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</p>	<p>-Experimentar e fruir diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.</p> <p>-Fruir as diferentes lutas experimentadas em aula, prezando pelo trabalho coletivo e pela inclusão, identificando situações de injustiça e preconceito existentes durante a prática das lutas e participando na proposição de alternativas para sua superação, com ênfase nas problemáticas vividas pelas crianças com deficiência.</p> <p>-Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, recriando possibilidades de prática.</p> <p>-Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana experimentadas, reconhecendo e respeitando a/o colega como oponente e as normas de segurança.</p> <p>-Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.</p>
Esportes de Aventura		<p>-Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventuras urbanas, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as das/dos demais.</p> <p>-Identificar os riscos durante a realização de práticas corporais e de aventura urbanas e planejar estratégias para sua superação.</p> <p>-Identificar a origem das práticas corporais de aventura e as possibilidades de recriá-las, reconhecendo as características (instrumentos, equipamentos de segurança, indumentária, organização) e seus tipos de práticas.</p> <p>-Experimentar atividades que possibilitem o desenvolvimento de habilidades envolvidas nas ações de equilíbrio recuperado, impulsão,</p>

		força, cardiorrespiratória e coordenação. -Compreender criticamente e valorizar os diferentes sentidos e significados presentes nas práticas corporais de aventura urbana e na natureza.
--	--	---

Elaborado pela autora (BRASIL, 2017a; SANTO ANDRÉ, 2019b).

Considerando as preocupações de Neira (2018) sobre o desequilíbrio na distribuição das dimensões de conhecimento, dos objetos de conhecimento e das habilidades, e a possibilidade de comprometer a organização pedagógica, os acréscimos no campo de habilidades requer atenção ao pensar a tradução do documento em prática pedagógica.

## 7.2 As entrevistas

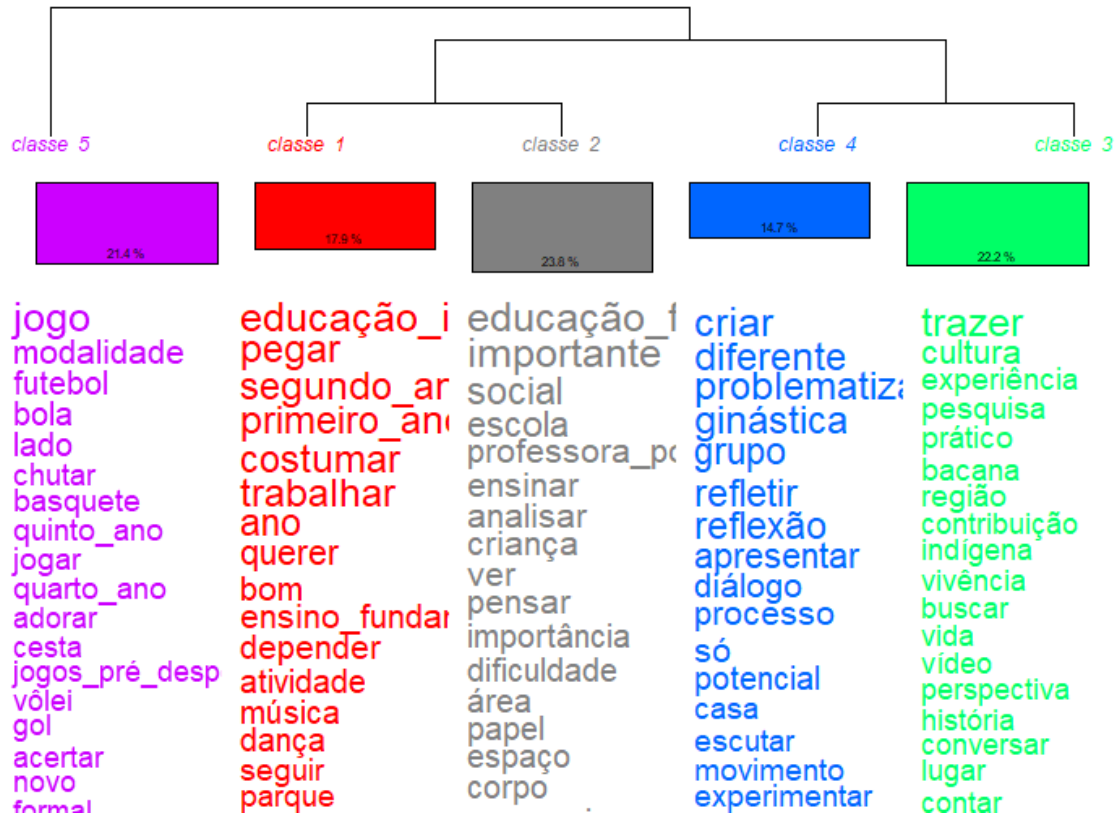
A análise dos resultados das entrevistas foi feita por meio da Classe Hierárquica Descendente. Inicialmente, os resultados são expostos de acordo com as classes categorizadas em cada tema preestabelecido no roteiro de entrevista (Educação, Currículo e BNCC). Em seguida, a partir das unidades de análise (FRANCO, 2008) de cada classe, serão apresentadas as categorias de análise e, por fim, cruzaremos esses “achados” com a interpretação dos documentos oficiais e do referencial teórico.

### 7.2.1 Educação

O *corpus* geral é constituído por dez textos, separados em 357 segmentos de textos – ST, com aproveitamento de 252 ST de 357 (70,59%). Emergiram 12.770 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1983 distintas e 1030 com uma única ocorrência.

O conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes a partir da CHD, obtida através do Método de Reinert: Classe 1, com 45 ST (17,86%); Classe 2, com 60 ST (23,81%); Classe 3, com 56 ST (22,22%); Classe 4, com 37 ST (14,68%); e Classe 5, com 54 ST (21,43%).

Figura 2 – Dendograma tema “Educação”



Fonte: Iramuteq (software gratuito).

Observa-se na Figura 2 que a análise de conteúdo automatizada gerou cinco classes, divididas em duas ramificações do corpus total de análise ou subcorpus. Desse modo, são identificados dois subcorpus, A e B, sendo que no subcorpus A (da esquerda para a direita na imagem acima) obteve-se somente a classe 5 (roxo), isolada das demais devido às suas especificidades serem diferentes do subcorpus B, que contém as classes 1, 2, 4 e 3.

No subcorpus B, no primeiro momento, obteve-se a relação direta entre classe 1 (vermelho) e classe 2 (cinza) e no segundo momento, obteve-se a classe 4 (azul) em relação direta com a classe 3 (verde).

### a) Classe 5

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 5 indicou que a palavra “jogo” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 73,21$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “modalidade” ( $X^2 = 38,18$ ;  $p < 0,0001$ ) e “futebol” ( $X^2 = 30,3$ ;  $p < 0,0001$ ). Deve-se salientar que o valor do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Nesse sentido, a partir das palavras e do contexto nas quais estão inseridas, interpreta-se que “jogo” em sua polissemia ganha destaque entre os entrevistados, como uma boa atividade e estratégia para a Educação Física Escolar. Um dos motivos para esse conteúdo ser bem considerado é a possibilidade de substituir o caráter competitivo das demais modalidades e a flexibilidade de suas propostas. No entanto, as entrevistas demonstram a importância da intervenção do docente durante essas atividades para garantir o protagonismo das crianças e uma real contribuição para sua formação.

Além disso, existe a preocupação com a progressão do grau de dificuldade das propostas, que devem seguir das mais simples para as mais complexas; e com a oferta de práticas que não sejam hegemônicas (futebol, voleibol, handebol e basquetebol), a fim de não favorecer apenas a participação das crianças com mais habilidades motoras. Tornar a experiência mais diversa também é uma preocupação, que evita reforçar o interesse das crianças em determinado conteúdo ou proposta e limita a sua oferta às preferências do professor.

Destacamos alguns dos jogos identificados nessa classe: pré-desportivos (queimada, base quatro); cooperativos (voleibol); e de invasão (handebol, basquetebol). E as contribuições registradas: inclusão; protagonismo; autonomia; criticidade; e socialização. Todavia, é evidente a preocupação com o desenvolvimento de aspectos motores, que esses jogos favorecem.

Ao fim da leitura e da interpretação dessa classe e considerando as unidades de análise encontradas, estabelecemos uma categoria de análise denominada “Conteúdos e estratégias da Educação Física Escolar, o que eles revelam”.

### **b) Classe 1**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 1 indicou que a palavra “Educação Infantil” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 27,32$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “segundo ano” ( $X^2 = 22,06$ ;  $p < 0,0001$ ) e “primeiro ano” ( $X^2 = 22,6$ ;  $p < 0,0001$ ). Como na classe 5, o valor do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Dessa forma, a partir das palavras e do contexto em que estão inseridas foi possível interpretar que a fala dos professores indica sua percepção das



contribuições da Educação Física Escolar para a formação das crianças. Percepção que ocorre de forma gradativa durante o processo de escolarização da Educação Básica. Fica evidenciado que essas contribuições não dependem apenas das atividades propostas, pois, igualmente importantes são a intencionalidade dos professores e a metodologia e didática, que utilizam ao abordarem determinado conteúdo.

Além disso, foi possível notar preocupações sobre planejamento e sua relação com os documentos oficiais. Alguns professores buscam se aproximar do que está proposto no documento curricular do município, enquanto outros acrescentam referenciais teóricos diferentes.

Apesar de não ter relação com a classe 5, encontramos nas respostas desta classe, comentários sobre os conteúdos da Educação Física Escolar, o que nos leva a pensar no distanciamento que existe entre os jogos e as modalidades esportivas para os demais conteúdos da Educação Física na percepção dos professores.

Destacamos as propostas em que os professores afirmam contribuir para a formação integral da criança por meio das brincadeiras; esportes de aventura; brincadeiras e jogos populares; ginástica; dança; luta; e jogos coletivos. Além das contribuições à alfabetização; desenvolvimento socioemocional; questões sociais e de gênero.

A relação direta entre a classe 1 e a classe 2 nos oferece indícios de que esses outros conteúdos, tão distantes dos jogos e dos esportes, podem contribuir para a superação do reducionismo do componente no que diz respeito aos aspectos motores, favorecendo o reconhecimento do seu papel na formação das crianças.

Ao final da leitura e interpretação dessa classe e considerando as unidades de análise encontradas, propomos duas categorias: a primeira, já estabelecida na classe 5, “Conteúdos e estratégias da Educação Física Escolar, o que eles revelam”; e a segunda, “Planejamento, avaliação e seus referenciais”.

### **c) Classe 2**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 2 indicou que a expressão “Educação Física” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 29,82$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “importante” ( $X^2 =$

29,87;  $p < 0,0001$ ) e “social” ( $X^2 = 21,32$ ;  $p < 0,0001$ ). Conforme dito, o valor do teste é significativo se superior ao tabelado (3,8).

A partir das palavras e do contexto em que estão inseridas é possível afirmar que a fala dos professores indica a intenção de superar o reducionismo da Educação Física Escolar aos aspectos motores. Verifica-se que a percepção das contribuições da Educação Física Escolar para a formação das crianças é relativa aos aspectos sociais, criticidade, reflexão e interação, além da contribuição em outras áreas do conhecimento como a Matemática, contudo, não se desconsidera as contribuições efetivas para a motricidade. Essas são favorecidas quando se estabelece um vínculo com a professora polivalente, que inicialmente também colabora para a compreensão da criança de seu próprio corpo para que depois possa refletir, criticar etc. Além disso, foi possível identificar nessa classe o lúdico usado como estratégia e a busca por outros referenciais além dos oficiais.

Assim como na classe 5, houve comentários sobre os conteúdos da Educação Física Escolar e, como exposto anteriormente, sua relação com a classe 1 nos indica quais são os momentos e o conteúdo que permitem a percepção do papel do componente na formação das crianças.

Por fim, podemos relacionar essa classe às categorias “Conteúdos e estratégias da Educação Física Escolar, o que eles revelam” e “Planejamento, avaliação e seus referenciais”.

#### **d) Classe 3**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 3 indicou que a palavra “trazer” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 77,63$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “cultura” ( $X^2 = 34,57$ ;  $p < 0,0001$ ) e “experiência” ( $X^2 = 25,2$ ;  $p < 0,0001$ ). Lembrando que o valor do teste é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Sendo assim, a partir das palavras e do contexto nas quais estão inseridas podemos interpretar a preocupação dos professores em relacionar os conteúdos com os saberes das crianças e suas contribuições. Isso revela a intenção de favorecer o protagonismo da criança durante o planejamento e na sala de aula.

Outra intenção dos professores diz de oportunizar a maior quantidade de vivências e práticas corporais às crianças, buscando garantir o acesso e a

valorização da cultura local e de outras regiões do Brasil e do mundo, questões que estão expressas nos documentos.

A relação direta com a classe 4 nos indica a aproximação com cultura e problematização, criticidade e experiência. Por fim, depois de ler e interpretar os resultados dessa classe foi possível relacioná-la às categorias “Conteúdos e estratégias da Educação Física Escolar, o que eles revelam” e “Planejamento, avaliação e seus referenciais”.

#### **e) Classe 4**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 4 indicou que a palavra “criar” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 77,63$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “problematizar” ( $X^2 = 35,72$ ;  $p < 0,0001$ ) e “ginástica” ( $X^2 = 32,56$ ;  $p < 0,0001$ ). O valor do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) é significativo somente se o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Isto posto, verificou-se que os professores pesquisados têm a intenção de estimular o conhecimento, mas também a experimentação e a reflexão, como práticas pedagógicas que incentivam o protagonismo e a criatividade das crianças. Isso se depreende das palavras utilizadas nas entrevistas e do contexto nas quais estavam inseridas.

Nesse sentido, o professor é responsável por problematizar de diferentes maneiras os conteúdos e as manifestações corporais, através do diálogo e da escuta. Isso confirma a relação direta com a classe 3 e a aproximação de aspectos como cultura e problematização, criticidade e experiência. Ao final dessa classe e considerando as unidades de análise encontradas, foi possível relacioná-la à categoria “Conteúdos e estratégias da Educação Física Escolar, o que eles revelam”.

#### **7.2.1.1 Conteúdos e estratégias da Educação Física Escolar, o que eles revelam**

Iniciamos a análise dessa categoria retomando o objetivo do tema da entrevista, que consiste em identificar o entendimento que os professores possuem

da Educação Física na Educação Escolar e como compreendem a formação das crianças.

Considerando os resultados obtidos por meio da análise de conteúdo automatizada, é perceptível que o foco da maioria das respostas estava direcionado aos conteúdos relativos à área. Isso mostra a dificuldade dos professores de Educação Física de responderem perguntas sobre o papel da sua área na escola e na formação das crianças.

Nesse sentido, o jogo e as modalidades esportivas são indicados pelos professores como boas propostas no que diz respeito à formação integral das crianças, como evidenciado na fala do Professor 9: “[...] particularmente eu gosto de fazer esse tipo de trabalho com os jogos pré-desportivos, eu tento sempre fazer adaptações de jogos de modalidades formais, futebol, basquete, vôlei, para jogos pré-desportivos para que eles possam vivenciar”.

A fala do Professor 9 revela o direcionamento da atividade para um conteúdo que lhe agrada, seja pela familiaridade ou pelo domínio que se tem dele. Isso leva ao questionamento: Será que os outros conteúdos são ofertados às crianças? O professor justifica a utilização dos jogos pela possibilidade de substituir o caráter competitivo das modalidades, destacando a flexibilidade das propostas: “[...] porque se você alinha isso com o jogo você tira a faceta da competição, do rendimento, do não sabe, você não sabe fazer um gol [...] então, essa vantagem não é engessada” (Professor 9).

Essa forma de pensar nos coloca um paradoxo: de um lado, as adaptações das modalidades formais, como nas propostas com tendência Competitivista, que influenciaram a Educação Física no Brasil a partir da década de 1960, conforme exposto por Ghirdelli Junior (1998); do outro lado, a intenção de romper com o caráter competitivo, aproximando a Educação Física das pautas da Educação Escolar (DARIDO, 2001) e afastando-a da visão anatomofisiológica.

O Professor 3 destaca a importância da intervenção do docente e da problematização das experiências durante essas atividades para haja protagonismo das crianças, com real contribuição à sua formação e em concordância ao preconizado pelo documento curricular da rede (SANTO ANDRÉ, 2019b).

Então eu faço um movimento de vai e volta, é uma constância. Então, você vai lá e dialoga, aí conheceram, agora vamos experimentar, a gente vai jogar, aí a gente joga, para o jogo, volta para a roda. O que aconteceu no

jogo? O que que está acontecendo? Quais são os problemas que estão tendo no jogo? Está tendo isso, Fulano fez isso, Fulano fez aquilo. E é normal? Tem que ser dessa forma? (Professor 3).

O Professor 5, ao descrever uma proposta de dança que envolveu questões de gênero, diz sobre a responsabilidade do docente:

[...] por ser menino ou menina, gênero, ou por ser tímido, só que assim eu acho que tudo que muda é a forma de trabalhar. Se você chega em um tema de qualquer conteúdo que seja, depende da forma que você insere o tema, como você instiga os alunos a interagir com esse tema (Professor 5).

Nessa perspectiva, os responsáveis pela aprendizagem são o professor, a metodologia utilizada e a didática empregada. Todavia, ao buscar o protagonismo da criança através da problematização, a proposta mostra concordância com a abordagem crítico-superadora da Educação Física. Sá (2000) esclarece que, dessa maneira, a criança pode compreender a realidade como algo passível e carente de transformação.

Apesar dos jogos estarem muito presentes no discurso dos professores, eles ressaltam a relevância de oferecer às crianças muitas práticas e vivências corporais. Nesse sentido, se aproximam do que está exposto na BNCC (BRASIL, 2017a), como afirma o Professor 8: [...] ter a maior vivência possível das atividades, não é? Não ficar naquela mesmice, na zona de conforto.

O Professor 3 fala do papel da Educação Física Escolar, indicando um pensamento crítico:

Então, hoje eu acredito que a Educação Física, ela tem o potencial de apresentar às crianças a uma diversidade de práticas corporais e não só apresentar, mas dar a oportunidade dela experimentar e refletir diferentes situações políticas, econômicas, culturais e sociais, históricas que estão envolvidas com aquela prática corporal; [por]que se a gente não problematizar ela fica como se fosse uma coisa super simples, supernatural e que ela está pronta, acabada e que não tem a possibilidade de mudar (Professor 3).

Essa forma de pensar a Educação Física Escolar, nos dá indícios de que ela é compreendida como cultura corporal de movimento, ou seja, que movimento e corpo ganham significado em contextos que recebem influências sociais e culturais e, dessa forma, são modificados pelos momentos históricos em que estão inseridos (SÁ, 2000).

Sem perder de vista a fala do Professor 8, acima, vale ressaltar que seu discurso a respeito da “mesmice” e a “zona de conforto” nos sugere uma resposta

ao questionamento feito anteriormente a partir da fala do professor 9 “Será que os outros conteúdos são ofertados às crianças?”.

As respostas do Professor 10 indicam que ele está próximo do pensamento do Professor 3, ao dizer: “Bom, o que eu vejo da importância da Educação Física para a formação da criança: acredito, assim, no valor social da nossa matéria [...]” (Professor 10). Nessa perspectiva, alguns discursos revelam que além das contribuições relativas aos aspectos sociais, existem outras como criticidade, reflexão, interação, assim como há contribuições para outras áreas do conhecimento e tudo isso, sem desconsiderar aquelas relativas ao aspecto motor do desenvolvimento humano.

Outro ponto considerado pelos professores se refere a relacionar os saberes e contribuições das crianças ao conteúdo, como evidenciado pelo Professor 3 ao relatar uma situação ocorrida após ter proposto jogos e brincadeiras indígenas como atividade para as crianças: “O professor, eu quero contar uma coisa, você sabia que eu sou descendente de indígena? E aí ele começou a contar que a avó dele era indígena e começou a trazer questões da cultura deles, trazer as brincadeiras” (Professor 3).

Nessa mesma perspectiva, buscando valorizar a cultura local e de outras regiões do Brasil, o Professor 2 afirma que

É muito bacana porque aí eles conhecem, eles sabem do contexto, da realidade deles local e como é a realidade de outros lugares também, qual é a cultura. Fizemos também a vivência da capoeira, que a gente chegou na região nordeste, aí fizemos a prática corporal da capoeira [...] então, é uma coisa que eu acho que está sendo bem bacana porque aí eles tanto fazem a parte corporal, a questão da cultura e sabem da cultura corporal do movimento, de onde vem aquilo, e o que é o significado em cada região e a questão da pesquisa e da anotação no caderno (Professor 2).

A fala do Professor 2 também nos mostra a preocupação de vincular suas ações ao que a professora polivalente propõe, assim como a preocupação do Professor 6 sobre a importância de a criança inicialmente compreender seu próprio corpo para depois refletir, criticar etc.

Se ele não consegue encontrar nem a noção de espaço e tempo do corpo dele, como ele vai dar significado no símbolo numérico? Que ele precisa quantificar aquele símbolo? Não consegue [...] Eu não posso falar que vou transformar uma criança em crítica-reflexiva se ele não sabe saltar minimamente, são habilidades antecessoras e preditoras para outras [...]. (Professor 6).

Essa forma de pensar a Educação Física escolar indica uma aproximação com a abordagem psicomotora, em que há um envolvimento desta área com a formação integral das crianças, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e motores. Soares (1996) indica a inquietação com o aprender, que pode ser um dos motivos para a afeição por essa abordagem, um sentimento de pertencimento às responsabilidades escolares. Porém, Sá (2000) alerta que assumindo parte da responsabilidade na aprendizagem de outros componentes curriculares, indica-se a falta de conteúdos próprios e especificidades da área, além do abandono de conhecimentos como a dança e as ginásticas.

Outro aspecto revelado nas entrevistas diz respeito à progressão das propostas, das mais simples para as mais complexas, que nos remete à abordagem Desenvolvimentista, como indica o Professor 9: “[...] eu trago os jogos com mais regras mais próximos dos jogos pré-desportivos e nós vamos caminhando [...] até que eles possam vivenciar a modalidade formal também”.

Além disso, o Professor 3 acrescenta a necessidade de oferecer práticas não hegemônicas, como são o futebol, voleibol, handebol e basquetebol, que favorecem a participação apenas das crianças com mais habilidades motoras. Dessa maneira, demonstra a intenção de superar conteúdos que considerem apenas os aspectos fisiológicos e técnicos.

Olha esse jogo novo, é uma coisa diferente, vamos todo mundo experimentar, e aí você já vai usando algumas estratégias, coloca duas crianças que têm habilidades semelhantes para disputar a nova modalidade. Então, você vai também equilibrando o jogo, mas numa nova dinâmica e aí eles vão se sentindo à vontade para participar, pelo menos a gente consegue vivenciar. (Professor 3).

Esses conteúdos são propostos fazendo uso da ludicidade, por mais que essa não seja a função da Educação Física na escola, entretanto, é a orientação da BNCC (BRASIL, 2017a) e do documento curricular do município (SANTO ANDRÉ, 2019b), indicando que mais do que a vivência e o conhecimento, os professores devem estimular a experimentação, a reflexão acerca das práticas pedagógicas e a criação das crianças, como exposto pelos professores 3 e 5

[...] aí a gente conclui ao final dessa experimentação, criando uma sequência ginástica, criando uma coreografia, eles apresentando, para que eles possam entender no final, que todo mundo pode fazer ginástica. (Professor 3).

Isso é dar ao aluno a possibilidade do aluno criar, fazer um movimento, ser o protagonista da aula, pensar, refletir [...]. (Professor 5).

A próxima categoria de análise trata das questões relacionadas ao planejamento dos professores e, de forma indissociável, seus referenciais e avaliação.

### **7.2.1.2 Planejamento, avaliação e seus referenciais**

A forma como os professores pensam o planejamento e a avaliação nos dá indícios de como percebem a Educação Física na escola e de como pensam a formação da criança. A análise das entrevistas revelou haver preocupação com o planejamento e com o como relacioná-lo aos documentos oficiais.

Do primeiro ano ao quinto ano eu sigo o currículo de Santo André que aí são as unidades temáticas, que aí eu trabalho brincadeiras, esportes de aventura, então, do primeiro ano ao quinto ano eu procuro trabalhar com as unidades temáticas.

[...] No Ensino Fundamental, primeiro ano e segundo ano, que eles são mais voltados para a alfabetização, a gente trabalha bastante rodas, músicas, atividades como amarelinha, que trabalha a questão espacial, a numeração. (Professor 2).

Verifica-se a propriedade com que o Professor 2 trata o documento curricular do município, uma vez que demonstra conhecer as unidades temáticas e o foco de trabalho para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (SANTO ANDRÉ, 2019a). Entretanto, outros professores dizem que as normativas curriculares atuais e o documento curricular no município são insuficientes para constituir o planejamento e por isso acrescentam outros referenciais teóricos.

Então, assim eu tenho como uma das minhas premissas, além dos conteúdos da BNCC, da nossa construção do currículo de Santo André, fazer o meu planejamento muito baseado nos marcos do desenvolvimento motor, porque eu digo assim, eu vejo cada vez mais a Educação Física perdendo espaço da sua funcionalidade. (Professor 6).

A fala do Professor 6 indica uma proximidade com as ideias da abordagem Desenvolvimentista, uma vez que afirma basear seu planejamento nos marcos do desenvolvimento motor. Nesse pensamento, o movimento é considerado o elemento mais importante de uma proposta ou planejamento. Ele é meio e fim da Educação Física, ainda que ponderem que durante a aprendizagem do movimento outras também possam acontecer (DARIDO, 2001).



Além disso, os professores demonstram valorizar a participação das crianças no planejamento, como evidenciado pelo Professor 3: “[...] o que eles trazem de conhecimento e eu gosto de antes de planejar o semestre ou plano, eu gosto de conversar com as crianças, escutar o que eles já tiveram de experiência, o que elas gostam”.

Atrelado ao planejamento está a percepção das contribuições da Educação Física Escolar para a formação integral da criança. A respeito disso, os discursos dos professores demonstram que a percepção das contribuições da Educação Física Escolar para a formação das crianças ocorre de forma gradativa, durante o processo de escolarização, ao longo do ano e durante a Educação Básica. Como exemplificado pelos professores 2, 3 e 4

[...] essa questão de integrar, vamos participar juntos e acho que isso que dá para perceber no decorrer do ano, do processo do início do ano que você pega principalmente quando a gente troca de turma no começo do ano. (Professor 2).

Eu sou muito imediatista, eu gosto de fazer as coisas e logo quero ver os resultados, esse processo é médio e longo prazo, a gente percebe ao longo do período, como quando você começa a dar aula para criança no primeiro ano, aí vai passando vários anos chega lá no final do Ensino Fundamental [...]. (Professor 3).

Ter ficado lá onze anos, eu peguei crianças da Educação Infantil que quando estavam lá no Ensino Médio eu tinha vivenciado com eles todo um percurso, então, você tem ali um resultado do seu trabalho, eu acho que questões sociais. (Professor 4).

Essa forma de pensar vai ao encontro das abordagens críticas da Educação Física que, como Darido (2001), propõem a simultaneidade na transmissão dos conteúdos. Nessa perspectiva, os conteúdos escolares devem ser progressivamente trabalhados ao longo dos anos de maneira gradativamente mais aprofundada. Essa também é a indicação do documento curricular da rede municipal (SANTO ANDRÉ, 2019b).

Na sequência, abordaremos o segundo tema do roteiro de entrevista, “Currículo”, mantendo a forma de organização do tema Educação.

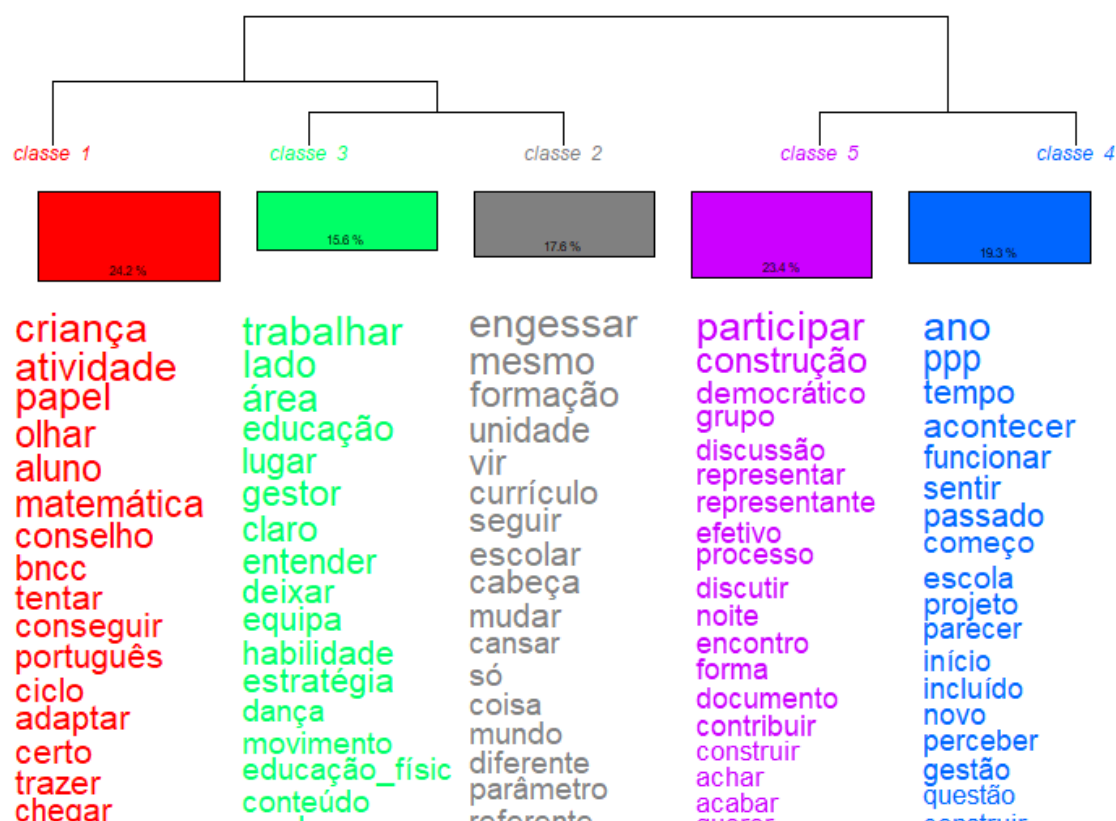
### **7.2.2 Currículo**

O *corpus* geral foi constituído por dez textos, separados em 295 ST, com aproveitamento de 244 ST de 295 (82,71%). Emergiram 10.367 ocorrências

(palavras, formas ou vocábulos), sendo 1613 palavras distintas e 870 com uma única ocorrência.

O conteúdo analisado foi categorizado em cinco classes: Classe 1, com 59 ST (24,18%); Classe 2, com 43 ST (17,62%); Classe 3, com 38 ST (15,57%); Classe 4, com 47 ST (19,26%); e Classe 5, com 57 ST (23,36%).

Figura 3 – Dendograma tema “Currículo”



Fonte: Iramuteq (software gratuito)

Observa-se na Figura 3, que foram geradas cinco classes pela análise de conteúdo automatizada, divididas em duas ramificações do corpus total de análise, também chamadas subcorpus. Desse modo, são identificados dois subcorpus: A e B, sendo que no subcorpus A, da esquerda para a direita, obteve-se as classes 1 (vermelho), 3 (verde) e 2 (cinza). A classe 1 tem algumas especificidades em relação à classe 3 e 2 que, por sua vez, são diferentes do subcorpus B, o qual contém as classes 5 (roxo) e 4 (azul), com relação direta.

#### a) Classe 1

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 1 indicou que a palavra “criança” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 22,62$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “atividade” ( $X^2 = 22,6$ ;  $p < 0,0001$ ) e “papel” ( $X^2 = 19,29$ ;  $p < 0,0001$ ). Lembrando que o valor do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Dessa forma, a partir das palavras em seus contextos podemos interpretar a complexidade do tema ‘currículo’, o qual possui diferentes concepções, de acordo com as falas dos professores. A complexidade do tema fica evidenciada no documento curricular do município.

Nesta classe, existem críticas e opiniões divergentes sobre o documento curricular do município, homologado em 2019. Apesar disso, alguns professores ressaltam a importância de revisitar a proposta mencionada por eles como “papel”, relacionando-a ao que realmente acontece na escola e com as crianças.

Finda a interpretação e considerando as unidades de análise encontradas, estabelecemos duas categorias: “Concepção de currículo” e “Documento curricular do Município e seus desdobramentos, o que os professores pensam”.

A classe 1 possui ligação indireta com as classes 3 e 2 e apresenta aspectos relacionados ao currículo com características rígidas, com conteúdos pré-estabelecidos a serem cumpridos desconsiderando as especificidades de cada escola, além de colocar a criança e o “trabalho” desenvolvido como questões centrais nas discussões.

### **b) Classe 3**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 3 indicou que a palavra “trabalhar” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 32,7$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “área” e “educação”, respectivamente ( $X^2 = 26,97$ ;  $p < 0,0001$ ) e ( $x^2 = 22,05$ ;  $p < 0,0001$ ). O valor do teste é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Dessa forma, a partir das palavras e do contexto nos quais estão inseridas e de forma análoga à classe 1, é possível interpretar a complexidade do tema currículo, que apresentou diferentes concepções. Segundo as respostas dos professores: o currículo é algo além dos conteúdos e é necessário compreender a realidade de quem recebe a organização curricular. Por outro lado, encontramos

definições que caracterizam o currículo como uma composição documental, cujos conteúdos serão “trabalhados”. Alguns professores demonstram maior consciência dos aspectos ideológico e político envolvidos no currículo e, por isso, se preocupam com a seleção de alguns conteúdos em detrimento de outros.

Assim como na classe 1, a complexidade do tema fica ainda mais evidente quando direcionada ao documento curricular do município e à “área” de Educação Física. Nesse sentido, existem críticas a respeito do processo de construção do documento municipal; entre elas, a separação da Educação Física dos demais componentes curriculares. Não obstante as críticas, os professores entrevistados ressaltaram a necessidade de estudarem esse tema e o documento curricular do município.

Por fim, a interpretação dessa classe a inclui nas categorias “Concepção de currículo” e “Documento curricular do Município e seus desdobramentos, o que os professores pensam”.

### **c) Classe 2**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 2 indicou que a palavra “engessar” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 28,75$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como a palavra “formação” ( $X^2 = 19,01$ ;  $p < 0,0001$ ). Lembrando que o valor do teste é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Dessa forma, a partir das palavras e de seus contextos, podemos interpretar as concepções do tema currículo. Como nas classes 3 e 2 anteriores, nesta, os professores também apresentaram diferentes concepções de currículo e quando as perguntas eram direcionadas ao documento curricular do município, eles fizeram considerações sobre a participação ou não da sua elaboração.

As unidades de análise encontradas nesta classe serão discutidas nas categorias “Concepção de currículo” e “Documento curricular do Município e seus desdobramentos, o que os professores pensam”.

### **d) Classe 5**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 5 indicou que a palavra “participar” apresentou maior associação significativa do ponto de vista

estatístico ( $X^2 = 97,26$ ;  $p < 0,0001$ ), bem como as palavras “construção” ( $X^2 = 65,0$ ;  $p < 0,0001$ ) e “democrático” ( $x^2 = 27,14$ ;  $p < 0,0001$ ). O valor do teste é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Dessa forma, a partir das palavras e dos seus contextos, interpretamos os discursos dos professores sobre a participação na elaboração do documento curricular de Santo André. Alguns deles disseram estar satisfeitos com a forma proposta, enquanto outros afirmaram que o processo não foi democrático, porque a rede de ensino não ofereceu condições que garantissem a participação de todos. Todavia, alguns se sentiram representados pelos professores que puderam participar da elaboração do documento, que só se efetivou quando o grupo foi reduzido.

A relação entre a classe 5 e a classe 4 parece decorrer da participação nas elaborações do documento curricular do município e do PPP de cada escola. As discussões das unidades de análise se darão nas seguintes categorias a elas relacionadas: “Concepção de currículo” e “Documento curricular do Município e seus desdobramentos, o que os professores pensam”.

#### **e) Classe 4**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 4 indicou que a palavra “ano” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 44,44$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “PPP” ( $X^2 = 33,2$ ;  $p < 0,0001$ ) e “tempo” ( $x^2 = 23,09$ ;  $p < 0,0001$ ). O valor do teste é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

A partir das palavras e de seu contexto, ficou evidente que a maior parte dos professores diz participar de forma efetiva da construção do PPP e afirmam que esse processo requer maior disponibilidade de tempo e de atenção. Em algumas falas verifica-se a preocupação com a continuidade da discussão curricular, tendo em vista o processo eleitoral e as mudanças decorrentes. Por fim, para as discussões, será usada a categoria “Documento curricular do Município e seus desdobramentos, o que os professores pensam”.

### **7.2.2.1 Concepção de currículo**

Iniciamos a análise dessa categoria retomando um dos objetivos desse tema da entrevista, que consiste em identificar a concepção que os professores possuem de currículo. Considerando que cada professor é único, seus pensamentos em torno do tema também expressam uma diversidade de ideias, reafirmando a complexidade do tema, como dito pelo Professor 7: “A minha visão quando as pessoas falam desse jeito referente a currículo, na minha cabeça vem uma coisa meio turva, vem uma névoa [...]”. Nota-se que parte dos professores não possui um pensamento claro do que é o currículo.

A fala do Professor 6 revela a preocupação com as necessidades de quem recebe a organização curricular para além dos conteúdos: “Onde você coloca tudo exatamente que você quer ensinar para o seu aluno, não é? Então, desde as questões de conteúdo que são importantes, mas a forma, entendendo a realidade daquela criança, princípios, valores”.

Encontramos definições que caracterizam o currículo como uma composição documental, com conteúdo e objetivos bem estabelecidos. Trata-se de uma concepção de currículo mais tecnicista, inicialmente proposta por Franklin John Bobbit, em 1918. Nessa tendência, a escola se assemelha a uma indústria que deve ter seus objetivos e métodos evidentes, mostrando como se dá a mensuração desses aspectos, além de buscar nas crianças o desenvolvimento da personalidade adulta (SILVA, 2005; MOREIRA; SILVA, 1994). Como notamos nas falas dos professores 5, 9 e 6:

Minha visão de currículo é aquela que engloba todas as atividades [...].  
(Professor 5).

[...] o currículo me parece uma modalidade, algo que deva ser ensinado, algo que deve ser em comum. (Professor 9).

[...] a gente tem que nortear e aí ele flexibiliza de acordo com a realidade, contexto, com a característica, mas é um norte, a gente tem que usar.  
(Professor 6).

Essa forma de pensar mostra o que Sacristán (2013) afirma sobre o currículo visto como algo que, independentemente da forma como o denominamos, se refere ao que o aluno estuda. Entretanto, com a consciência que adquirimos, é possível entender “[...] os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados” (p. 16) e diante disso, a necessidade de nos posicionarmos. Nesse

sentindo, nos parece conveniente a oferta de formações específicas para professores de Educação Física, que fomentem o estudo e a reflexão sobre o tema.

Todavia, alguns professores demonstram maior consciência sobre os aspectos ideológicos e políticos que envolvem o currículo e, por isso, se preocupam com os critérios para a seleção dos conteúdos, como na fala do Professor 3:

[...] para ele entender que a sociedade como está, ela é desigual, ela não deve ser aceita da forma como ela está e que, para isso, a gente precisa questionar, brigar, lutar para transformar a sociedade. [...] nós estamos numa sociedade machista, racista, homofóbica, com poucas pessoas ganhando milhões e muita gente na miséria, então, não está legal, a gente precisa mudar isso. [...] agora, é claro que isso é uma visão mais ampla de currículo, muita gente às vezes acha que tanto faz você colocar um determinado conteúdo lá, fala assim o esporte? O que o esporte tem a ver com isso? (Professor 3).

Essa preocupação nos remete às contribuições da Pedagogia Libertadora e da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos para o campo do currículo, que apesar de possuírem diferenças, ambas propunham uma educação crítica para a igualdade social (LIBÂNEO, 2006).

Em continuidade à análise das entrevistas, na segunda categoria, pretendemos mostrar, através das falas dos professores entrevistados, um pouco sobre o processo de elaboração do documento curricular do município de Santo André.

#### **7.2.2.2 Documento curricular do município e seus desdobramentos, o que os professores pensam**

Como indicado anteriormente, a complexidade do tema currículo fica mais evidenciada quando as questões são direcionadas ao documento curricular do município. Na classe 4 também se verificam opiniões divergentes e algumas críticas ao processo de elaboração do documento curricular de Santo André.

Para os professores 2 e 6, o movimento foi democrático e houve representatividade:

Então, eu acho que foi bem democrática a construção, no meu ponto de vista, não é? Foi até democrático porque deu a voz para os professores que estavam em contato direto com as crianças poderem construir. (Professor 2).

Eu participei e estive durante esse processo de construção. Olha, então, de Educação Física eu acho que a gente teve diversos fóruns para se colocar, tá, então, eu acho que foi realmente democrático, posso te dizer

assim: os profissionais envolvidos são profissionais muito bons, que eu acho que participaram dos debates e da escrita em grupo. (Professor 6).

No entanto, boa parte dos professores criticou a forma como foi proposta a elaboração do documento. O Professor 3, que participou ativamente do processo, mencionou uma das falhas: “Então, eu acho que teve muitas falhas no processo, acho que uma das mais graves, falando da nossa área, foi em relação à Educação Física. Eu acho que a gente foi deixado completamente de fora, a estratégia foi muito errada”.

Corroborando a ideia, o Professor 4 também questiona a separação da Educação Física dos demais componentes curriculares: “Eu acho que houve uma ruptura, eu acho que uma coisa foi o currículo da pedagoga, o currículo pelo menos que a gente teve contato da EJA foi por áreas, o da Educação Física foi separado”.

Pensando as áreas do conhecimento propostas pela BNCC (BRASIL, 2017) e pelo documento curricular de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019b), em que a Educação Física compõe com Língua Portuguesa e Arte a Área de Linguagens, nos parece um critério equivocado deixar um dos três componentes fora da discussão. Vale lembrar que além das competências específicas dos componentes, elas devem ser relacionadas as seis competências da Área de Linguagens, que são comuns aos três componentes.

Para esses professores, não existiu representatividade e muito menos democracia:

[...] então se escolheu fulano, ciclano e beltrano para representar o grupo de Educação Física nessa construção, mas porque eram professores que tinham horário vago, eram professores que... A forma que esses representantes foram escolhidos não foi democrática, então, para mim, já desqualifica todo esse processo do currículo de Santo André em Educação Física. (Professor 4).

Eu acho que foi um processo que eu chamo de pseudodemocrático porque as pessoas quiseram dizer que era democrático, que estava sendo democrático, mas não era democrático, porque quando você quer de fato que as pessoas participem, você tem que criar condições para as pessoas participarem [...] não adianta você falar que você quer que o professor participe, mas você marca a discussão em horário fora do horário de trabalho. (Professor 3).

Nesse sentido, recorreremos ao pensamento de Paulo Freire (2005; 2008) ao tratar questões sobre a construção do currículo como um ato pedagógico e de diálogo, que deve contar com a criatividade e a participação ativa de professores e



alunos. Algo que parece não ter se efetivado na elaboração do documento curricular da rede de ensino de Santo André.

Ainda sobre as condições oferecidas pela rede para a participação dos docentes na elaboração do documento curricular, o Professor 8 justifica sua não participação devido às reuniões específicas acontecerem fora do horário de trabalho: “Eu não participei, na Reunião Pedagógica Semanal – RPS acho que teve uns três encontros, um sábado letivo, porque tinha que ir nas reuniões específicas”.

Já o Professor 7, além de apresentar uma justificativa parecida com a do Professor 8, ambas sustentando o discurso do Professor 3, citado acima, ele reafirma o sentimento de representatividade:

Não participei devido às correrias do dia a dia, teve as montagens dos grupos lá eu não quis participar, porém, eu vi naqueles grupos muitas pessoas que iam debater referente ao currículo de Santo André, que tinha o pensamento parecido com o meu. Ah... então, eu estou bem representado eu não preciso estar ali. (Professor 7).

O Professor 5 sintetiza a participação dos docentes na elaboração do documento curricular: “Só que, assim, teve uma pequena participação? Teve. Dá impressão que a gente montou? Dá, mas tem muita coisa que veio de cima para baixo”.

Não obstante as críticas, os discursos ressaltam a necessidade de estudar o tema e o próprio documento curricular do município, bem como sua relação com o que realmente acontece na escola e com as crianças. Conforme o Professor 4: “[...] eu acho que existe aí uma questão do currículo que a gente tem que se debruçar, sobre o que é, o que se efetiva e o que não se efetiva, por que não se efetiva, como é essa construção e avaliar esse currículo acho que é fundamental”.

A inquietude a respeito do documento está em consonância com o que é preconizado pelo próprio documento curricular do município, que considera indispensável a revisão do conteúdo a cada três anos e que ela deve ocorrer de forma participativa, com o grupo de professores e gestores da rede (SANTO ANDRÉ, 2019a). Como isso deverá ocorrer em meados de 2022, nos parece bastante oportuno o estudo sobre o tema currículo como indicado pelos professores e por Sacristán (2013, p. 23) ao dizer que “devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos”.

Além disso, notamos em algumas falas a preocupação com a continuidade da discussão curricular, tendo em vista o processo eleitoral e as mudanças decorrentes disso. O Professor 1 afirma que

Uma outra coisa que me chama a atenção, por exemplo, assim, sempre estava se repetindo [...] vai vir naquele assunto de novo, depois vai ver de novo, aí meu medo é assim, por exemplo, daqui dois anos acho, troca gestão de novo aí vai querer fazer de novo. Em outras gestões já foi discutido, aí foi dado um tempo, aí, depois retomado, aí, dado um tempo. (Professor 1).

A fala do Professor 7 também expressa seu sentimento em relação às discussões sobre currículo na rede: “[...] eu falo, ixi, lá vem treta, porque ou não vai dar em nada ou para no meio”. Suas palavras nos direcionam para dois questionamentos: o primeiro acerca da organização das pautas formativas e o segundo sobre as políticas públicas voltadas para o currículo.

Importante destacar também o pensamento de Mancilha (2020, p. 35) que ao pesquisar as concepções, histórias e memórias curriculares das escolas municipais de Santo André afirma: “[...] cumpre reconhecer a legitimidade de cada governo em imprimir marcas próprias de sua gestão; contudo, ao fazê-lo, muitas delas representam rupturas que atingem o trabalho desenvolvido em diferentes serviços públicos”.

Outro aspecto revelado nas entrevistas está relacionado ao PPP como um documento importante para qualquer currículo. Sob responsabilidade da escola, ele deve ser elaborado por meio de processos participativos e de gestão democrática (BRASIL, 2013). Nesse sentido, as falas indicam que a maior parte dos professores participa efetivamente da construção do PPP. Como indica o Professor 2: “Sim, foi sempre nas RPS ou em reuniões [...] bem participativos, então a gente estava presente mesmo, atuando, discutindo”.

Todavia, os professores afirmam que esse processo requer uma maior disponibilidade de tempo e atenção. Segundo o Professor 2

Parece que tem um tempo que você tem que dar conta daquilo, então, é um processo bem corrido, bem rápido, que acontece um movimento bem rápido. [...] que o PPP, a vida da escola, é passado como um copia e cola do ano passado e vamos, parece para a gente dar conta, então, não tem uma reflexão sobre a ação que foi feita. (Professor 2).

Pensando que esse documento tem por objetivo traduzir a proposta educacional produzida pela comunidade escolar, tomando por referência as

características dos alunos, dos profissionais e dos recursos que dispõem, ele deve ser fundamentado pelas orientações curriculares nacionais e as específicas do seu sistema de ensino (BRASIL, 2013). Como exposto pelas DCNEB, é preciso que transcorra um determinado período para que o documento possa atingir seu objetivo.

O Professor 10 comenta sobre o tempo destinado a essa discussão: “A burocracia, ela acaba utilizando um tempo muito precioso das discussões, então, nós temos uns dois dias para realmente discutir que é na reunião pedagógica e até a caracterização da escola, do grupo [...]”. Já as DCNEB apresentam as características necessárias ao projeto que “devem ser apoiadas por um processo contínuo de avaliação das ações [...] O regimento escolar deve assegurar as condições institucionais adequadas para a execução do projeto político-pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 117). Entretanto, considerando o exposto no documento, os discursos dos professores apontam para outra realidade, em que há falta de execução, como exposto pelos professores 4 e 1:

Você já tem um PPP, ele já está lá, você faz algumas inferências, você comenta, mas você não percebe na rotina dessa escola esse projeto de fato acontecendo, a não ser por eventos pontuais. (Professor 4).

[...] quando tem o PPP a gente está sempre participando, mas nós já colocamos para a nossa gestão que às vezes parece um mundo fantasioso, não é? (Professor 1).

De acordo com as DCNEB, ao considerar o PPP apenas como um documento burocrático, revela-se a sua fragmentação e a presença de um trabalho individual dos professores. Entretanto, se essa visão for superada, é possível a melhora da qualidade do ensino, através do trabalho conjunto entre professores, escola, comunidade e órgãos gestores (BRASIL, 2013). Finalizamos com a fala do Professor 7 sobre a efetivação do projeto: “Para se efetivar tudo que foi proposto no PPP, tinha que ser mais organizado no início, tanto na montagem, quanto na elaboração das coisas que vão colocar ali, dos prazos [...]”.

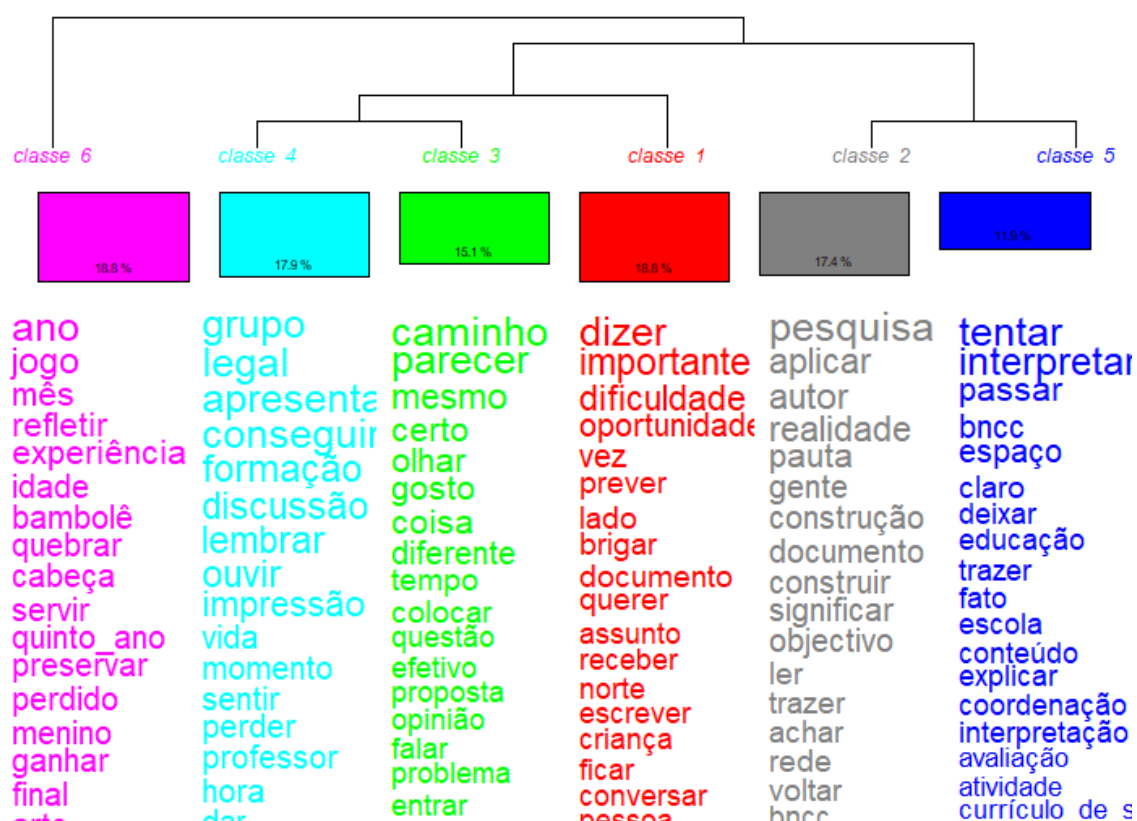
Seguimos para o último tema do roteiro de entrevistas, a BNCC, mantendo-se a mesma organização dos temas anteriores.

### **7.2.3 BNCC**

O *corpus* geral foi constituído por dez textos, separados em 258 ST, com aproveitamento de 218 ST de 258 (84,50%). Emergiram 9.197 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos), sendo 1574 palavras distintas e 879 com uma única ocorrência.

O conteúdo analisado foi categorizado em seis classes: Classe 1, com 41 ST (18,81%); Classe 2, com 38 ST (17,43%); Classe 3, com 33 ST (15,14%); Classe 4, com 39 ST (17,89%); Classe 5, com 26 ST (11,93%); e Classe 6, com 41 (18,81%).

Figura 4 – Dendograma tema “BNCC”



Fonte: Iramuteq (software gratuito)

Observa-se, na Figura 4, que foram geradas 6 classes pela análise de conteúdo automatizada, as quais estão divididas em duas ramificações ou subcorpus. Desse modo, são identificados dois subcorpus, A e B, sendo que no subcorpus A, da esquerda para a direita, obteve-se a classe 6 (roxo) isolada devido as suas especificidades serem diferentes do subcorpus B, que contém as classes 4, 3, 1, 2 e 5. No subcorpus B obteve-se, no primeiro momento, a relação direta entre classe 4 (verde-água), classe 3 (verde) e a classe 1 (vermelho). No segundo

momento, em relação ao subcorpus B, obteve-se a classe 2 (cinza) em relação direta à classe 5 (azul).

#### **a) Classe 6**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 6 indicou que palavras como “ano” e “jogo” apresentaram maior associação significativa do ponto de vista estatístico, respectivamente, ( $X^2 = 35,85$ ;  $p < 0,0001$ ) e ( $X^2 = 22,09$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “refletir” ( $X^2 = 17,59$ ;  $p < 0,0001$ ) e “experiência” ( $x^2 = 17,17$ ;  $p < 0,0001$ ). É significativo o valor do teste quando for superior ao tabelado (3,8).

Dessa forma, a partir das palavras usadas e dos contextos em que estão inseridas, entende-se que algumas dificuldades relativas à prática docente podem ser superadas por meio da partilha entre os professores e da reflexão sobre a prática. As principais dificuldades relatadas sobre a relação entre os documentos oficiais e a prática docente são: as especificidades da escola e da comunidade em que ela está inserida e o início da carreira no município de Santo André.

Em resposta a essas dificuldades, os professores indicam com possibilidades formativas a troca sistematizada de experiências durante as formações específicas de Educação Física, que se torna uma oportunidade de refletir criticamente sobre a realidade escolar e a intencionalidade das práticas pedagógicas. “E a formação?” é a categoria estabelecida para a discussão dessa classe.

#### **b) Classe 4**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 4 indicou que a palavra “grupo” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 23,72$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “apresentar” ( $X^2 = 22,92$ ;  $p < 0,0001$ ) e “formação” ( $x^2 = 22,37$ ;  $p < 0,0001$ ). Lembrando que o valor do teste é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

A partir das palavras e do contexto em que estão inseridas, foi possível compreender que, para grande parte dos professores entrevistados, as propostas oferecidas pela rede aos professores de Educação Física sobre a BNCC foram insuficientes para garantir uma leitura e tradução crítica do documento. Nesse sentido, quando questionados sobre quais modelos e ações formativas supririam

essas necessidades, as respostas revelam mais uma vez que as trocas de experiências realizadas de forma sistemática e o protagonismo do professor são caminhos considerados possíveis, o que aparentemente nos indica relação com a classe 3.

Por fim, como a anterior, essa classe se relaciona à categoria “E a formação?”.

### **c) Classe 3**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 3 indicou que a palavra “caminho” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 35,42$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “parecer” ( $X^2 = 34,59$ ;  $p < 0,0001$ ) e “certo” ( $x^2 = 18,45$ ;  $p < 0,0001$ ). O valor calculado do teste é significativo se for superior ao tabelado (3,8).

Considerando as palavras utilizadas e seus contextos, encontramos os modelos e ações formativas que parecem indicar caminhos para suprir as necessidades dos professores, diante das dificuldades para estabelecerem relação entre os documentos oficiais e a prática docente.

Assim como na classe anterior, notamos que grande parte dos entrevistados considera as propostas relativas à BNCC e oferecidas pela rede insuficientes para garantir uma leitura e tradução crítica do documento. Alguns professores questionaram a falta de continuidade das formações, enquanto outros demonstraram não lembrar das propostas e estarem incertos de que realmente aconteceram. Essa classe foi relacionada às categorias: “E a formação?” e “BNCC, como pensam os professores”.

### **d) Classe 1**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 1 indicou que a palavra “dizer” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 39,21$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “importante” ( $X^2 = 30,19$ ;  $p < 0,0001$ ) e “dificuldade” ( $x^2 = 26,26$ ;  $p < 0,0001$ ). Deve-se salientar que o valor do teste é significativo se o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Encontramos os rastros dos discursos dos professores, referentes às dificuldades na relação entre documentos oficiais e prática docente, em meio às

palavras que usaram e em seus contextos. Assim como nas classes 4 e 3 com as quais essa classe possui relação indireta, os professores indicam caminhos formativos para auxiliar a superação dessas dificuldades.

Finda a leitura e a interpretação dessa classe, foi possível relacioná-la às categorias “E a formação?” e “BNCC, como pensam os professores”.

### **e) Classe 2**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 2 indicou que a palavra “pesquisa” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 39,34$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “aplicar” ( $X^2 = 24,24$ ;  $p < 0,0001$ ) e “realidade” ( $x^2 = 23,43$ ;  $p < 0,0001$ ). É significativo o valor do teste quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Fazendo uso das palavras dos entrevistados e de seus contextos, encontramos ponderações sobre a BNCC no documento curricular de Santo André e a pesquisa como ação importante nesse contexto. A dificuldade de interpretação do texto do documento para alguns está ligada ao fato de não terem tido contato com a BNCC durante a formação inicial. Assim, esses professores desconhecem parte das terminologias utilizadas pelo documento e não possuem clareza para utilizá-las, comprometendo a compreensão. Nessa perspectiva, ressaltam que as possibilidades de interpretação são muitas e que isso resulta em brechas para diferentes práticas e formas de avaliação das crianças.

Em relação à distância da realidade social e cultural, alguns professores questionam a valorização de saberes e referenciais da BNCC que não se relacionam com a tamanha riqueza da cultura Brasileira.

Entendemos que a relação direta com a classe 5 esteja nas formas utilizadas com o objetivo de interpretar os documentos oficiais. Por fim, entendemos que essa classe está relacionada às categorias “E a formação?” e “BNCC, como pensam os professores”.

### **f) Classe 5**

A análise estatística do teste Qui-quadrado ( $X^2$ ) da classe 5 indicou que a palavra “tentar” apresentou maior associação significativa do ponto de vista estatístico ( $X^2 = 69,55$ ;  $p < 0,0001$ ), assim como as palavras “interpretar” ( $X^2 = 61,64$ ;

$p < 0,0001$ ) e “BNCC” ( $\chi^2 = 30,98$ ;  $p < 0,0001$ ). O valor do teste é significativo quando o valor calculado for superior ao tabelado (3,8).

Interpretamos que as críticas à BNCC giram em torno da dificuldade de interpretação, falta de clareza e distância da realidade da escola. A dificuldade de compreensão de algumas terminologias utilizadas pelo documento compromete a interpretação. E, assim como na classe anterior, os professores afirmam serem muitas as possibilidades de interpretação, gerando indeterminação para a prática e para a avaliação das crianças. Ao fim dessa classe e considerando as unidades de análise encontradas, foi possível relacioná-la às categorias “E a formação?” e “BNCC, como pensam os professores”.

### **7.2.3.1 BNCC, como pensam os professores**

Iniciamos essa discussão retomando o objetivo desse tema da entrevista, que consiste em identificar como os professores compreendem a BNCC. Considerando os resultados obtidos através da análise de conteúdo automatizada, encontramos ponderações a respeito da BNCC, em sua maioria relacionadas à dificuldade de interpretação, falta de clareza do documento e distância da realidade social e cultural.

Dos professores entrevistados, apenas dois falaram sobre o processo de elaboração do documento, indicando mais conhecimento do texto final; um professor afirmou ser crítico da BNCC e outros demonstraram desinteresse pelo documento, como o Professor 2, que disse: “Eu estou meio por fora da BNCC”. Não conhecer alguns aspectos do documento pode resultar em uma interpretação sem o compromisso com os objetivos do próprio documento, gerando consequências positivas ou negativas para a Educação.

Em relação à dificuldade de interpretação do texto, o Professor 7 sintetiza o que outros professores relatam: “Então, a BNCC eu já tentei ler, tentei meio que, sei lá, interpretar, trazer para minha vida, ela também, como que eu posso dizer [...], ela não deixa claro”. Essa fala mostra haver a intenção de compreender o que é proposto pelo documento, entretanto, não se obtém sucesso.

Alguns professores mencionam o fato da BNCC não ter feito parte da sua formação inicial e que o texto usa novas terminologias, que lhes são desconhecidas, como indicado pelo Professor 4: “[...] eu acho que esses documentos, eles trazem



concepções de educação muito distintas do que a gente tinha, são terminologias muito novas, que a gente precisava se debruçar e estudar o que cada uma o que significa”. Essa dificuldade nos remete a Almeida (2018), Costa e Molina (2020) e a Neira (2018), que fazem importantes ponderações sobre a falta de definições conceituais básicas para alguns termos utilizados no documento. Os autores entendem que essa ausência pode resultar em possíveis equívocos na interpretação do documento.

Nessa perspectiva, os professores também ressaltam que as possibilidades de interpretação são muitas porque as definições e propostas não estão claras o suficiente para serem interpretadas e aplicadas com precisão, resultando em abertura para uma grande variedade de práticas e de formas de avaliação das crianças, que podem não corresponder ao que está proposto no texto oficial.

[...] daí eu não posso nunca chegar no professor e falar, isso aí está errado, você não pode fazer isso, mas se ele interpretou daquela forma, eu não posso falar que está errado, como ninguém pode falar que eu estou errado também. (Professor 7).

Na Educação Física qual o modelo de avaliação? O que é um aluno bom para mim, pode não ser para você, pode não ser para o outro. (Professor 6).

[...] então a gente tem margens para fazer essa transgressão sem tomar tanta pressão. (Professor 3).

Romper com o é proposto pela BNCC, para Pessoa (2018), se justificada como um ato de resistência, que decorre da construção do documento não ter acontecido de forma democrática.

Sobre a alegada distância do texto do documento em relação à realidade social e cultural, alguns professores questionam a valorização de saberes e de referenciais, que não se relacionam com a nossa cultura.

[...] é que eu acho que às vezes não condiz muito com a realidade, não é? Então, eu acho que, às vezes, a gente tem dificuldades de aplicar ele de forma efetiva, como ele está escrito ali [...] você vai fazer todo um trabalho antes de vir aqui e ele não prevê isso, quer dizer, eu brinco, eu falo que às vezes o conteúdo é o último que eu vou chegar. (Professor 2).

Então, acho que essa é a grande crítica e principalmente porque ela vai valorizar esses saberes de uma cultura que não é a nossa, trazendo outros referenciais que não são os mais relacionados à nossa cultura (Professor 3).

Sobre a crítica do Professor 3, Pinheiro (2018) alega que a versão homologada da BNCC assumiu o ideário das instituições internacionais.

Em consonância com o que Neira (2018) denomina de “negociação cultural”, a BNCC trata a diversidade cultural com superficialidade e grande contradição quando estrutura o conhecimento por habilidades e competências, deixando de lado os conhecimentos de menor relevância nacional, mas igualmente importantes regionalmente.

As dificuldades vão além e o Professor 10 nos chama a atenção para “tudo” que a Educação Física deve propor, segundo a BNCC: “[...] então a gente tem que se perguntar: Será que eu estou indo no caminho certo? Será que eu estou dando conta de tudo? Porque é muita coisa, mesmo a gente trabalhando, a gente olha e fala, ‘nossa! acho que eu não dei conta’... não sei”.

Finalizamos essa categoria, que pretende conhecer como pensam os professores sobre a BNCC, com a fala do Professor 10: “Você conhece a BNCC, mas porque eu estou trabalhando, é isso que faz a diferença, não é?”. A busca deste professor de entender o porquê de determinado “trabalho”, nos remete à função das teorias críticas do currículo, que buscam compreender o porquê dos conhecimentos estabelecidos, além da preocupação com a conexão entre o saber, a identidade e o poder (SILVA, 2005).

Em continuidade à análise das entrevistas, por meio das falas dos professores entrevistados, na segunda categoria buscamos compreender quais as propostas oferecidas pela rede em relação à BNCC e, nesse sentido, os professores puderam expor seus pensamentos a respeito de quais modelos e ações formativas são mais efetivas.

### **7.2.3.2 E a formação?**

De forma geral, a maior parte dos professores entrevistados relatou que as ações propostas pela rede foram insuficientes para a leitura, interpretação e tradução crítica da BNCC. Vale destacar que dos dez professores entrevistados sobre as formações destinadas ao tema BNCC, apenas um considerou suficiente.

Entre os professores que declararam a formação como insuficiente, alguns questionaram o formato da proposta de estudo oferecida, alegando que pouco se discutiu sobre o entendimento daquilo que a BNCC apresenta como orientação.

As propostas acho que foram traumatizantes, acho que a gente pouco discutiu de fato o que devia. A gente foi tópico por tópico destrinchando,

parecia uma coisa, uma linha de produção, olha, tem que fazer isso. (Professor 4).

Nós tivemos momentos reflexivos em formação, creio eu, os únicos talvez. Eu não acho que ninguém leve isso para prática, eu não cheguei na minha escola discutindo isso com a minha colega de aula, então, é preciso cativar essa discussão e foi essa a impressão que eu tive: que a gente estava discutindo nomenclatura e que no outro dia a minha aula seria a mesma. (Professor 9).

Essas falas também revelam haver dicotomia entre teoria e prática, o que torna a discussão improdutiva, indicando a necessidade dessas propostas de formação estarem intimamente relacionadas com a prática cotidiana dos professores. Imbernón (2005) ressalta que a formação deve se apoiar na reflexão sobre a prática de forma que o professor examine as teorias implícitas, num processo de autoavaliação que nortearia suas ações.

Outros professores disseram não recordar das propostas e não tinham certeza de que elas realmente aconteceram, como foi o caso dos professores 2 e 3:

Foram oferecidas propostas? Eu não sei se foram oferecidas, posso estar por fora dessa situação, mas acho que não foi oferecido muita coisa não, porque eu acho que se tivesse sido, eu acho que eu saberia mais alguma coisa, então, eu acho que não. (Professor 2).

Então, eu acho que não teve ou se teve foi muito raso, muito superficial essa discussão. (Professor 3).

A carência relatada por grande parte dos professores reflete a falta de consciência sobre o motivo de se trabalhar com determinada unidade temática, as mudanças de nomenclatura e até mesmo sobre o que é a BNCC. Segundo Imbernón (2005), cabe à formação descobrir, fundamentar, revisar e construir a teoria e, se preciso, “ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam” (p. 55), demonstrando a relevância desse tipo de formação para responder às dificuldades relatadas pelos professores.

Nesse sentido, quando questionados sobre quais modelos e ações formativas supririam essas necessidades, as palavras dos professores em seus contextos revelam que as trocas de experiências de forma sistemática e o protagonismo do professor são caminhos possíveis para mitigar essas carências.

[...] então, eu acho que o professor, ele precisa protagonizar mais as formações e não é chegar, montar uma aula e ir lá apresentar a prática da

aula, entendeu? É participar das discussões, dos bate-papos sobre o assunto. (Professor 5).

Eu gosto muito das nossas trocas de experiências, eu acho que as trocas de experiências são fundamentais para você conhecer a realidade do outro e você poder ter luz para o seu problema. (Professor 1).

[...] é ouvir como o professor tem feito, escutar como é que você faz, qual a dificuldade que você tem de fazer e, a partir disso, você vai problematizando o diálogo. (Professor 3).

As possibilidades indicadas pelos professores estão em consonância com a preocupação de Imbernón (2005), que revisita de maneira crítica os processos e o conteúdo da formação de professores com o objetivo de gerar conhecimento ativo nos profissionais, a fim de que não dependam do conhecimento externo ou que se sintam subordinados a eles.

Essas possibilidades são vistas como oportunidade de refletir criticamente sobre a realidade escolar e a intencionalidade presente nas práticas pedagógicas, além de colaborarem para a solução de algumas dificuldades apresentadas pelos entrevistados, como a prática docente na rede, o início de carreira na rede, as especificidades da escola e da comunidade em que ela está inserida.

Imbernón (2005) alerta para a tendência de burocratização dos cursos de formação oferecidos pelos sistemas de ensino, que determinam quais os modelos formais devem ser adotados, prejudicando a autonomia e os processos colaborativos entre professores durante a formação. Percebemos a relação com questionamentos sobre a falta de continuidade, como indicado pelo Professor 2:

Na minha opinião isso já é um pouco falho, não é? Então, assim, muitas vezes, formações que em determinado momento tratam disso, mas no momento seguinte trazem uma coisa totalmente diferente e depois volta, não tem uma continuidade. (Professor 2).

Essa fala nos remete às necessidades de “protagonismo” e “autonomia” apresentadas pelos professores entrevistados, que também são indicadas por Imbernón (2005), destacando que a intenção não é de responsabilizar o professor pela fragilidade da formação, mas de nos fazer refletir sobre esse tema de forma crítica.

### 7.3 Cruzamento de dados

Nessa última etapa da interpretação, análise e discussão dos resultados, estabelecemos a relação entre o material encontrado nas entrevistas, os documentos oficiais e o referencial teórico. Iniciamos com o que foi recolhido sobre a BNCC por meio das entrevistas realizadas. De forma geral, os resultados indicam a existência de dois grupos: o primeiro, com maior domínio e clareza para expor seus pensamentos em relação ao tema e, um segundo grupo, que demonstra menos clareza em relação à BNCC.

O primeiro grupo possui domínio e clareza do proposto pelo componente curricular Educação Física, como as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades, além disso, alguns professores mostraram que tinham conhecimento do processo de construção e da discussão política que envolve o documento. No grupo existem duas vertentes de pensamentos, aqueles que concordam com o documento e os que discordam.

Notamos que aqueles que concordam com o documento manifestam subordinação e cumprem o que é preconizado pela normativa sem questionamentos. Essa percepção da base curricular nos remete às teorias tradicionais do currículo, que acreditam na sua neutralidade e aceitam o *status quo* passivamente. Como abordado anteriormente, nessa concepção, a escola se assemelha a uma empresa e, segundo Silva (2005), a palavra-chave para essa concepção é “eficiência”.

Por outro lado, aqueles que não concordam apresentam questionamentos, procurando desvelar o que está por trás do documento, o que está implícito e, dessa forma, procuram analisar criticamente o que a BNCC propõe. Nesse sentido, os interesses dessa vertente apontam para as teorias críticas do currículo, que buscam compreender, como indicado no referencial teórico desta pesquisa, a relação entre o saber, a identidade e o poder (SILVA, 2005). Os intelectuais envolvidos nessa concepção, insatisfeitos com as desigualdades e injustiças sociais, procuraram construir uma escola e um currículo correspondente às classes oprimidas (MOREIRA; SILVA, 1994).

O segundo grupo demonstrou não ter conhecimento suficiente para tratar da BNCC, diminuindo a possibilidade de relacionar esses discursos ao que prevê o documento. Possivelmente, esse grupo replica a prática pedagógica que já

realizava antes das novas normativas curriculares, não havendo efetivamente mudança teórica ou prática, mesmo que eventualmente incluam em seus planejamentos, cumprindo a burocracia, efetivamente a sua prática continua igual.

Provavelmente esse grupo se mantém estabelecendo objetivos, conteúdos, estratégias e avaliações, conectados a um pensamento mais tradicional de Educação. Esse posicionamento trabalha com a memorização e repetição e é consoante à Pedagogia Tradicional, uma das vertentes das tendências pedagógicas de cunho liberal, em que o professor é o centro do processo de ensino, cabendo à criança memorizar e reproduzir o conteúdo (LIBÂNEO, 2006).

Algo que nos parece preocupante nesse material é a ausência no discurso dos professores do tema desenvolvimento de competências. Considerando que essa é a fundamentação pedagógica do documento, entendemos a necessidade de olhar com mais atenção para isso. A fundamentação com foco no desenvolvimento de competências é uma questão complexa na BNCC e, conseqüentemente, no documento curricular de Santo André, como indicado no referencial teórico e na interpretação do documento. Para Almeida (2018), há o problema da desatualização do documento e do alinhamento do texto aos interesses mercantis e movimentos internacionais de educação; Macedo (2019) corrobora esses aspectos, alertando que ao assumirem essa fundamentação pedagógica aumentam o potencial de responsabilização do sujeito do processo de ensino pela fragilidade e fracasso das políticas públicas.

Philippe Perrenoud (1999), estudioso que se dedica à ideia de competências, afirma que as críticas que envolvem o tema são equivocadas. O autor diz que ao se adotar a fundamentação, a transmissão de conhecimentos não é deixada de lado, pois o conhecimento é um elemento para os recursos cognitivos complementares. Nesse sentido, uma vez que os professores reconhecem apenas alguns conceitos apresentados pela BNCC, podemos dizer que não existe uma compreensão completa do documento. Assim, a implementação será relativa, já que podem incorporar alguns conceitos e outros não, então, acreditamos que as mudanças ocorram apenas nos planejamentos, com pouca repercussão na prática pedagógica.

Entretanto, como é um documento relativamente recente, há de se considerar que a compreensão da BNCC pelos professores está inserida num

processo maior. Mesmo considerando os críticos da BNCC, cabe destacar que durante o processo de interpretação do documento, os significados inicialmente idealizados, agora, podem sofrer mudanças, assim como as intenções políticas que vinculam a lógica de mercado como fundante desse processo (PINHEIRO, 2018).

O fato acima não nos surpreende, pois, na interpretação dos documentos oficiais, constatamos que a BNCC propõe os conceitos de competência, unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades, dimensões do conhecimento, tecendo com eles uma série de proposições que não constam de outros documentos, entretanto, ela não aprofunda essas ideias. Por um lado, isso pode representar um problema, pois não oferece uma fundamentação que subsidie os professores na estruturação de suas práticas pedagógicas.

Alguns autores demonstram preocupação com a indeterminação não só em relação aos conceitos expostos anteriormente, como também para termos como cultura e equidade. Isso pode ocasionar equívocos na interpretação, implementação e tradução da BNCC (ALMEIDA, 2018; COSTA; MOLINA, 2020; NEIRA, 2018) em relação à Educação Física, pois, caso não haja compreensão sobre esses conceitos, os professores podem orientar a sua prática considerando aspectos culturais distantes do objeto de estudo da área.

Por outro lado, a ausência de definição clara desses conceitos pode oferecer mais liberdade aos diferentes sistemas de ensino para amadurecerem e aprofundarem conceitualmente essas propostas em seus documentos, aproximando a BNCC da sua concepção original de ser “um ponto de partida e não um currículo mínimo” (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 32). Nesse sentido, ao estudarmos o documento curricular da rede municipal de Santo André verificamos que permanecem os questionamentos feitos à BNCC sobre não haver um aprofundamento das ideias. Por isso, perguntamos: Como os professores relacionam documento e prática?

Sabemos que a atribuição de aprofundar esses conceitos fica centrada nas coordenações e unidades escolares. Apesar de não ser o objeto de nosso estudo, questionamos: Será que as coordenações têm domínio desses conceitos para proporem formações que colaborem para esse aprofundamento?

Observamos durante as entrevistas que a formação não contempla essa necessidade, pois, como dissemos, os professores mencionaram a falta de continuidade e a distância das propostas em relação à prática pedagógica, falas

que indicam a íntima relação com o modelo de formação proposto pela rede e a necessidade de repensá-lo. Já que é na formação que o professor fundamenta, revisa e até constrói a teoria, harmonizando a prática com as teorias que a sustentam (IMBERNÓN, 2005).

Contudo, se as formações não estão suprindo o aprofundamento necessário, ele fica ao encargo do professor. Dessa maneira, a BNCC é implementada de forma diferente da proposição original e, como abordado anteriormente, isso pode ser considerado bom ou ruim. De qualquer maneira, não podemos desprezar a oportunidade de analisar como isso pode repercutir na prática dos professores e como pode reforçar uma tendência de conservação da prática pedagógica mais tradicional, como vimos. Dessa forma, embora a BNCC coloque como objeto de estudo da Educação Física a cultura corporal do movimento, a prática ainda guarda resquícios de uma Educação Física voltada ao esporte, centrada nas questões do desenvolvimento motor, com pouco aprofundamento crítico e focada nos conteúdos mais canônicos do componente.

Esses resquícios muitas vezes estão relacionados às memórias e marcas da trajetória escolar e acadêmica dos professores. Segundo Garcia e Vaillant (2012, p. 53), “[...] os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de observação que experimentam como estudantes ao longo de toda a sua vida escolar”. Neira, Alviano Junior e Almeida (2016, p. 32), nessa mesma perspectiva, concluem: “[...] logo, todos nós fomos produzidos também pelos currículos que percorremos nas escolas que frequentamos, fomos subjetivados por tudo aquilo que nos foi ensinado e do modo como foi ensinado”.

Nesse sentido, a Educação Física tem sua história marcada pela influência das tendências que refletem o contexto social nos diferentes períodos históricos e pelas abordagens teóricas que fundamentaram a prática. Isso pode ser notado nos discursos dos professores, caracterizados pelas tendências esportivistas, desenvolvimentista e críticas.

Não há surpresas em relação às tendências esportivistas e desenvolvimentistas, pois historicamente a área esteve sob influências dessas perspectivas. Já a vertente crítica, que estabelece a cultura corporal do movimento como objeto de estudos da área, revela uma possibilidade de mudança. Entretanto,



nos parece indispensável fomentar a reflexão sobre a forma como os professores de Educação Física constituem a sua prática e quais as crenças e os padrões mentais que têm sobre o ensino.

A prática dependerá, entre outros fatores, das condições oferecidas pelos diferentes sistemas de ensino, porque a responsabilidade, seriedade e importância do poder público, das comunidades escolares e do coletivo de professores estarão vinculados à capacidade dos agentes de debaterem, analisarem, decidirem e selecionarem o que irá compor a trajetória curricular (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016). A BNCC apresenta uma possibilidade de organização educacional que o documento curricular municipal replica e obedece, sendo assim, como o professor entende esse processo?

Através dos discursos e considerando a subjetividade dos professores, elencamos três grupos: o primeiro, composto por aqueles que apresentaram certa dificuldade em expressar sua concepção de currículo; o segundo, são os que possuem um pensamento mais tradicional; e o terceiro, são críticos e conscientes dos aspectos ideológicos e políticos envolvidos no campo dessa pesquisa.

Quando relacionamos a ideia de currículo ao documento do município percebemos que o primeiro grupo é composto de professores que se sentiram satisfeitos com a forma como o documento foi elaborado, não participaram ativamente desse processo, mas dizem se sentirem representados. Assim como indicado no documento, afirmam que a elaboração foi fruto de discussão e de estudos coletivos com representantes do grupo de professores polivalentes e especialistas (SANTO ANDRÉ, 2019a).

O segundo grupo, que aparentemente possui uma concepção mais tradicional de currículo, conta com um professor que participou ativamente da elaboração do documento curricular do município. Igualmente ao grupo anterior, aqui os professores não teceram críticas a respeito de como foi proposta a elaboração do documento. Entendemos que essa forma de aceitação está relacionada à proposta inicial do currículo, o qual deve proporcionar ordem por meio do ensino e do conteúdo da aprendizagem, portanto, um território com regras bem estabelecidas e demarcado pela imposição de conhecimentos equivalentes aos conteúdos pela escola aos professores e alunos (SACRISTÁN, 2013).

Por fim, o terceiro grupo, que demonstrou uma concepção crítica do currículo, foi aquele que questionou a forma como município propôs a elaboração do

documento curricular e o fato de não garantir a participação de todos os sujeitos envolvidos. A crítica se aproxima das concepções de Paulo Freire (2008), sobre a construção curricular incluir a criatividade e o diálogo entre professores e estudantes como em um ato pedagógico.

Outro questionamento feito pelos professores desse grupo diz da separação do componente curricular Educação Física dos demais componentes. Como mencionado na apresentação das categorias de análise, nos parece pertinente essa crítica, uma vez que o documento curricular do município obedece às áreas de conhecimento propostas pela BNCC (BRASIL, 2017a). Será que isso pode se justificar pelo fato de apenas o componente Educação Física contar com professores especialistas?

Um dos professores do terceiro grupo participou ativamente do processo de elaboração do documento municipal, enquanto os outros que não participaram deixaram claro que não se sentiram representados por aquela discussão. Os professores que trabalharam na elaboração do documento curricular (grupos 1 e 3) questionaram a reprodução integral de algumas disposições da BNCC, como evidenciado na interpretação do documento curricular do município.

Mais uma vez é possível perceber certa carência de propostas de formação relacionadas ao campo do currículo, revelando que, como a BNCC, o documento curricular é parcialmente interpretado, pelo menos na área da Educação Física, podendo preservar elementos tradicionais para o componente.

Questionados sobre a percepção da Educação Física no ensino escolar, a maior parte dos entrevistados demonstrou dificuldade para explicar sobre o papel do componente na escola e na formação da criança, dessa forma, foi preciso buscar essa percepção ao longo dos discursos. A dificuldade pode estar relacionada ao pouco conhecimento do objeto de estudo da área, a cultura corporal do movimento, durante a formação inicial desses professores, como indicado no referencial teórico.

Apesar das muitas mudanças, os modelos curriculares de formação em licenciatura da Educação Física se mostram ineficientes e necessitados de novas alterações. Para Neira (2009), as bases que são usadas nos currículos desses cursos podem ser o motivo da dificuldade e dos mal-entendidos sobre a função desse componente na escola.

Os professores que demonstraram propriedade para falar sobre o papel da Educação Física Escolar também manifestaram domínio das discussões acerca da BNCC e clareza sobre o campo do currículo. Vale destacar que todos os discursos apontaram, implícita e explicitamente, a intenção de romper com os padrões anatomofisiológicos; a aproximação da Educação Física do encargo escolar; e a formação integral das crianças, apresentando, dessa maneira, coerência com orientações da BNCC (BRASIL, 2017a) e do documento curricular do município de Santo André (SANTO ANDRÉ, 2019b).

Entre essas orientações, destacamos o tratamento da prática corporal como um fenômeno cultural; o oferecimento de experiências e reflexões que as crianças não acessariam de outra forma, através da problematização e desnaturalização do conteúdo; o caráter lúdico; e as dimensões do conhecimento: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e o Protagonismo comunitário (BRASIL, 2017a; SANTO ANDRÉ, 2019b).

Encerramos o cruzamento de dados com algumas respostas e muitas indagações o que nos permite continuar a trilhar novos caminhos.

## 8 PRODUTO

Como produto desta pesquisa, emerge a organização de uma diretriz formativa (em construção) partindo das premissas apresentadas por Imbernón (2005) e Andre (2017) que expressará as indicações sugeridas pelos professores e as carências percebidas ambas fundamentadas por um referencial teórico, com a intenção de subsidiar a prática pedagógica com vistas nas questões curriculares.

Notamos, ao longo do estudo, que não podemos entender o currículo como algo simples e estanque. Ele possui relações políticas e ideológicas que o afastam da ingênua ideia de uma grade curricular. Reportamo-nos a definição de currículo de Sacristán (2013)

[...] não é neutro, universal, e imóvel, mas um território controverso e conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis. Definir quais decisões tomar, após avalia-las, não é um problema técnico (ou melhor, não é fundamentalmente uma tarefa técnica), pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

Dessa forma, acreditamos e defendemos uma concepção de currículo que supere uma grade curricular, seus conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos e por isso a necessidade de se discutir a BNCC, documento curricular do município de Santo André e a repercussão deles na prática pedagógica, considerando a área da Educação Física em uma perspectiva crítica que conte com a cultura corporal do movimento como objeto de estudo.

Segundo Sá (2000) essa forma de pensar a Educação Física julga que a aquisição de significados do corpo e do movimento ocorrem em um contexto cultural e social que se modificam ao longo do tempo, nesse sentido devemos considerar a criança como um sujeito integral.

À vista disso, como contribuição para essa temática no município de Santo André, instrumentalizar professores para futuras discussões, melhoria da formação aproximando teoria e prática, uma diretriz formativa será organizada e proposta para os professores de Educação Física Escolar dessa rede no segundo semestre de 2022.

Essa diretriz será organizada em três módulos a saber, currículo; atuais orientações curriculares; e aproximações práticas. Ambos os módulos partindo da realidade dos professores.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento curricular do município de Santo André, como dito antes, foi homologado em 2019 e sua elaboração seguiu as orientações da BNCC. Essas normativas curriculares são colocadas em prática pelos docentes da rede municipal, que em Santo André são mais de 100 professores de Educação Física, com formação e concepções diversas de currículo, educação, mundo e criança, que traduzem essas propostas.

Dada essa complexidade, nos propomos a investigar as percepções desses docentes relacionadas à BNCC e ao currículo da rede municipal de ensino de Santo André, a partir da formulação da seguinte questão-problema: Como os professores de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Santo André compreendem a BNCC e pensam a sua prática a partir dela?

Para responder a essa questão, propusemos como objetivo geral a análise do resultado das entrevistas com os professores de Educação Física, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a implementação da BNCC no currículo do município de Santo André e sua relação com a prática pedagógica de cada um.

Em consonância ao objetivo geral, destacamos os objetivos específicos definidos para este estudo: caracterizar a construção do currículo atual da rede municipal de ensino de Santo André, tomando como referência os documentos oficiais desde 2013; discutir a inserção do componente curricular Educação Física no currículo municipal de Santo André; identificar, a partir do currículo, o que os professores falam de suas dificuldades na prática; identificar as estratégias formativas que contribuíram para a implementação da BNCC na rede de ensino de Santo André.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em dois momentos. Inicialmente, interpretamos o documento curricular da rede municipal de Santo André, analisando documentos oficiais desde 2013. A partir disso, realizamos as entrevistas com dez professores de Educação Física indicados e, posteriormente, analisamos suas respostas com o apoio do software Iramuteq, relacionando as aproximações e distanciamentos entre os documentos e os discursos dos professores. Cumpre evidenciar que, para isso, utilizamos o aporte teórico que a pesquisa proporcionou, permitindo a leitura dos dados.

Sobre a construção do documento curricular, concluímos que está em consonância com o que é preconizado pelos documentos oficiais, entretanto, nota-se a utilização superficial de autores para a fundamentação do texto, de forma a requerer do professor um interesse crítico para alcançar uma compreensão mais aprofundada. Além disso, a forma como a rede municipal organizou o processo da elaboração do documento é questionada no discurso de alguns professores, indicando uma falsa impressão de democracia.

Assim como a elaboração do documento curricular, a inserção do componente Educação Física é contestada por um grupo de professores, que justificam isso pelo fato do componente ter sido discutido separadamente dos demais componentes que compõem a Área de Linguagens. Embora o material indique uma linha teórica crítica proposta pelo currículo, encontramos no documento ideias que perpassam outras teorias.

As dificuldades elencadas por alguns professores se referem à interpretação dos documentos, às novas terminologias, à distância do documento da realidade social e cultural. No entanto, outros professores relataram não sentir dificuldade para estabelecer relação entre a prática e o currículo, pois estavam acostumados a utilizar outros documentos para embasarem a sua prática.

Essas dificuldades podem ser justificadas pela carência de estratégias formativas direcionadas a essa discussão, pois, como identificado nos discursos dos professores, houve apenas um momento específico da Educação Física, que tratou das orientações da BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa ocasião, os professores analisaram o quadro de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades sem que houvesse a proposta de uma reflexão crítica e de aproximação com a prática.

Nesse sentido, a pesquisa levantou informações indicativas de que a implementação da BNCC no documento curricular do município de Santo André, na área de Educação Física, será bem complexa, uma vez que existe um grupo de professores que mantém as práticas como eram antes, outro grupo que incorpora elementos da Base e ainda um terceiro grupo, que demonstra resistência à Base. O que nos leva a pensar que as práticas permanecerão iguais, muitas delas dentro de uma perspectiva tradicional de Educação. O que exige uma reflexão crítica maior entre os professores e, principalmente, da coordenação pedagógica com os professores, para equacionar essa situação e buscar elementos que contribuam

para a melhoria do atendimento educacional, dentro de uma perspectiva crítica de Educação. Garantir esse debate nas formações específicas de Educação Física pode colaborar como um alicerce, proporcionando solidez para novas discussões, avaliações e reformulações a respeito das políticas e orientações curriculares e de formação do município.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Déberson Ferreira de. **Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamenta**. 2018. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ANDRE, Marli Eliza. D. A. Mestrado profissional e mestrado acadêmico: aproximações e diferenças. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, nº 53, p. 823-841, 2017.

BISCONCINI, Camila. R.; OLIVEIRA, Amauri A. B. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, nº 2, p. 455-470, abr./jun. de 2018.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. **Diário Oficial da União**. Brasília, 6 de abril de 2018, Seção 1, p. 10, 2018.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41- 44, 2017b.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010a.

CAMARGO, Brigido Vizeu.; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: Um Software Gratuito para Análise de Dados Textuais. **Pepsic**, Ribeirão Preto, v. 21, nº 2, p. 513-518, dez. 2013a.

\_\_\_\_\_. JUSTO, Ana Maria. Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ. **LACCOS**, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil 2013b.

CARVALHO, Anderson S.; *et al.* Uma reflexão crítica sobre o início da formação docente em Educação Física. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 18, p. 114-122, jan./dez. 2021.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

COSTA, Raquel da.; MOLINA, Adão Ap. Elaboração e implementação da BNCC (2015/2017) na educação pública brasileira: aproximações com o ideário político-ideológico da UNESCO. **Revista Cocar**, v. 14, nº 29, p. 477-497, maio/ago. 2020.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira**: autores e atores da década de 80. 1997. 97 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

DARIDO, Suraya. C. **Educação Física na Escola**: questões e reflexões. 1 ed. RJ: Guanabara Koogan, 2003. 81 p.

\_\_\_\_\_. Os conteúdos da Educação Física Escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, nº 1 (suplemento), 2001.

FERREIRA, Fabíola. S.; SANTOS, Fabiano. A. As estratégias do “movimento pela base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **Doxa - Rev. Brasileira Psicologia e Educação**. Araraquara, v. 22, nº 1, p. 189-208, jan./jun. 2020.

FLORENTINO, José Augusto A.; SANTOS, Lucas S. O professor de Educação Física em formação: o desafio teoria-prática na construção da profissionalidade. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, nº 2, p. 1-15, jul./dez. 2019.

FLORES, Patric Paludett *et al.* Formação inicial de professores de educação física: um olhar para o estágio curricular supervisionado. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, nº 1, p. 1-8, jan./jun. 2019.

FRANCO, Maria. Laura. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 80 p.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2005. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 192 p.

FURTADO, Renan S.; COSTA, Gustavo. Henrique O. Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física. **Revista Cocar**, v. 14, nº 28, p. 681-701, jan./abr. 2020.

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, 2012. 242 p.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* Aspectos das formações para professores e professoras em países da América Latina e no Brasil. In: GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **PROFESSORES DO BRASIL: novos cenários de formação**. Brasília. UNESCO, 2019. p. 79-98.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 63 p.

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. 200 p.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 128 p.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas do Brasil e a didática. In: HENRIQUES, M. M.; *et al.* (Orgs.). **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Didática**. São Paulo: UNESP, Pró Reitoria de Graduação, 2006. p. 31-36.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. 240 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 128 p.

MACEDO, Elizabeth Fernandes. “A Base é a Base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia A. S.; DOURADO, Luís F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico] Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, nº 3, p.1530 - 1555 out./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Rev. Brasileira Educação.**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 32, p. 285 – 296, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, nº 25, p. 39-58, jan./mai. 2019.

MANCILHA, Maria de Lara T. G. **O currículo do Ensino Fundamental das escolas municipais de Santo André: concepções, histórias e memórias (2005 – 2016)**. 2020. 159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2020.

MENEZES, Luis C. **BNCC de bolso**: Como colocar em prática as principais mudanças da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. São Paulo: Editora do Brasil, 2018. 58 p.

MERLI, Angélica A. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, v. 6, nº 10, p. 173-194, jan./jun. 2019.

MIZUKAMI, Maria Graça N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. 176 p.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, nº 1, p.118-140, ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre v. 40, ed. 3, p. 215-223, set. 2018.

\_\_\_\_\_. ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, nº 41, p. 31-44 set./dez. 2016.

PESSOA, Felipe M. **A Educação Física na Construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas**. 2018. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90 p.

PINHEIRO, Ellen G. **A educação física escolar na base nacional comum curricular**: dinâmicas de um movimento em construção. 2018. 395 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Maringá. 2018

RODRIGUES, Anegleyce T. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular de Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 28, nº 48, p. 32-41, set. 2016.

RUFINO, Luiz G.; NETO, Samuel S. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na

perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 28, ed. 48, p. 42-60, set. 2016.

SÁ, Ivo R. **Educação Física Escolar**: as Representações Sociais compartilhadas por professores, coordenadores e diretores. 2000. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

SACRISTÁN, José G. (Org.). O que significa currículo? In. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTO ANDRÉ, Prefeitura Municipal de. **Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental de Santo André**. 05 de abr. de 2013. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/departamentos-seduc/31-secretarias/educacao/218-escolas-municipais-de-educacao-infantil-e-ensino-fundamental-de-santo-andre>. Acesso em: 31 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**. v.1. [Santo André]: [s.n.]. 2019a. 62 p.

\_\_\_\_\_. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André**. v. 2.. [Santo André]: [s.n.]. 2019b. 364 p.

SANTOS, Wagner *et al.* Formação de professores em educação física e avaliação: saberes teóricos/práticos. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, nº 29, p. 287-308, jan./abr. 2019.

SILVA, Jackson R.; ALMEIDA, Cristovão D.; GUINDANI, Joel F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S.l.], v. 1, nº 1, jul. 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escola: conhecimento e especificidade. **Rev. Paul. Educação. Física**, São Paulo, supl.2, p. 6-12, 1996.

SOUZA, Adriano Lopes *et al.* A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 31, nº 59, p. 1-17, jul./set., 2019.

SOUZA, Dainan L. **Educação Física na Área de Linguagens**. 2018. 77 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SOUZA NETO, Samuel *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, nº 2, p. 113-128, jan. 2004.

STOLARSKI, Gtaciele *et al.* Professores iniciantes de educação física: experiências da formação inicial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, nº 1, p. 97-107, jan./jun. 2019.

VANZUITA, Alexandre *et al.* A Construção de Identidade(s) Profissional(is) de Formandos em Educação Física. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, nº 40, p. 142-162, jan. 2018.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 336 p.

## APÊNDICE A

### **Convite para participação em pesquisa**

Eu, Rebecca Ferraz Moreira Kumagae, aluna do 2º ano do Curso de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação, orientada pelo prof. Ivo Ribeiro de Sá, venho convidá-lo(a) a participar do projeto intitulado “A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR” que tem como finalidade a elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

O tema desta pesquisa versa sobre a implementação da BNCC de Educação Física no currículo oficial do município de Santo André. Sua participação será muito importante para esse estudo. Ao aceitar este convite, pedimos que leia o termo de consentimento livre e esclarecido, apresentado a seguir.

## APÊNDICE B

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título da pesquisa:** A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURRÍCULO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ SOB A PERSPECTIVA DO PROFESSOR

**Nome da pesquisadora responsável:** Rebecca Ferraz Moreira Kumagae

O Objetivo da pesquisa é compreender a interpretação dos professores e professoras de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a implementação da BNCC no currículo do Município de Santo André e sua relação com a prática pedagógica. A sua participação implica na participação de uma entrevista realizada de forma on-line, com duração prevista de trinta minutos, essa entrevista terá o áudio gravado para posteriormente ser transcrita de forma integral por um aplicativo que converte áudio em texto, dessa forma assim que conferido, as gravações serão descartadas.

Esta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, os riscos e desconfortos gerados durante a pesquisa são relativos as questões da entrevista, caso venha a sentir qualquer desconforto, condições desfavoráveis ou qualquer outro tipo de impedimento, sinta-se à vontade para não responder ou interromper a entrevista. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Sempre que quiser você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora do projeto que consta no final deste documento e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da USCS que é (11) 42393282, de segunda a sexta das 8h às 12h, situado na Rua Santo Antônio, 50, Centro de São Caetano do Sul, CEP 09521-160.

As informações desta pesquisa são confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos participantes, exceto para os responsáveis pelo estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Buscamos garantir que os resultados do estudo sejam divulgados para os participantes da pesquisa e instituições onde os dados foram obtidos para que os benefícios vislumbrados cheguem, também, aos participantes da pesquisa.



Não haverá nenhum custo ou benefício financeiro para você. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência desta pesquisa.

Estando de acordo com este termo pedimos o seu consentimento para participar da pesquisa.

Nesse sentido, por favor, assinale em “concordo” e depois em “continuar” para que o formulário apareça na página seguinte.

Concordo com tudo o que foi escrito acima e me declaro maior de idade (idade igual ou superior a 18 anos).

Agradecemos desde já sua participação. Você tem interesse em receber os resultados deste estudo?

Sim  Não

E-mail: \_\_\_\_\_

Nome da Pesquisadora: Rebecca Ferraz Moreira Kumagae	
Telefone de contato: (11) 98945-2463	
Email: <a href="mailto:ferraz_rebecca@hotmail.com">ferraz_rebecca@hotmail.com</a>	
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa	Profª Drª Celi de Paula Silva
Vice Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa	Profª Drª Brigitte Rieckmann Martins dos Santos
Telefone do Comitê: (11) 42393282	
Endereço do Comitê: Rua Santo Antônio, 50, Centro – São Caetano do Sul	
Email do Comitê de Ética em pesquisa: <a href="mailto:cep.uscs@adm.uscs.edu.br">cep.uscs@adm.uscs.edu.br</a>	

## APÊNDICE C

Quadro 5 – Elaboração do roteiro de entrevista

Tema	Objetivo	Perguntas
Educação	Identificar o entendimento que os professores possuem sobre Educação. Verificar qual a compreensão dos professores sobre formação humana.	<p>1 Qual a importância da Educação Física para a formação da criança? Como e em que momentos você percebe isso?</p> <p>2 No que sua prática tem contribuído para a formação das crianças? Você tem algum exemplo?</p> <p>3 Na sua aula, quais atividades você percebe que contribuem para a formação integral da criança? Como você percebe isso?</p> <p>4 Em sua opinião, o que seria uma boa atividade de Educação Física? Por quê?</p> <p>5 Como você constrói sua prática pedagógica?</p>
Currículo	Identificar e compreender o conhecimento dos professores sobre currículo.	<p>1 Quando alguém fala, durante uma reunião ou conversa informal, que algo faz parte do currículo, o que você entende?</p> <p>2 Como você se sente nessa discussão com os outros professores de Educação Física e polivalentes?</p> <p>3 Você conheceu ou participou do processo de construção da proposta curricular do município? O que você pensa sobre isso?</p> <p>4 A partir de sua experiência, como você enxerga o currículo de Santo André atualmente?</p> <p>5 Você participou alguma vez da construção do Projeto Político Pedagógico da sua escola? E como aconteceu essa situação?</p>
BNCC	Identificar como os professores compreendem a BNCC. Identificar as dificuldades que os professores encontram em relação à BNCC. Identificar as ações formativas acerca da BNCC. Identificar a relação, que os professores estabelecem entre sua prática pedagógica e a BNCC.	<p>1 Como você avalia a BNCC?</p> <p>2 Qual a sua opinião em relação às propostas oferecidas pela rede de ensino para a apropriação dos conteúdos da BNCC?</p> <p>3 Você sente alguma dificuldade para estabelecer relação entre os documentos oficiais e a sua prática? Quais?</p> <p>4 Quais ações e modelos formativos você acredita poderem contribuir para minimizar essas dificuldades?</p>