



Educação Física Escolar e a efetivação da Base Nacional Comum Curricular: a perspectiva dos professores

Physical Education in School and the enforcement of the National Common Curricular Base: teachers' perspective

Marciane de Campos Franck¹

 <https://orcid.org/0000-0003-4271-2308>  <http://lattes.cnpq.br/9500239991362202>

Paulo Evaldo Fensterseifer²

 <https://orcid.org/0000-0002-4914-5281>  <http://lattes.cnpq.br/0895374096983586>

Ivan Carlos Bagnara³

 <https://orcid.org/0000-0002-6049-874X>  <http://lattes.cnpq.br/5940122108426330>

RESUMO

Com o objetivo de compreender o movimento realizado, os enfrentamentos promovidos e as soluções encaminhadas pelos professores de Educação Física (EF) no desenvolvimento curricular da disciplina, tomando como base a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi desenvolvida uma pesquisa-ação da qual participaram quatro professores que atuam em escolas públicas. Os dados foram produzidos mediante questionário, diário de campo e entrevista, e analisados com base na análise textual discursiva. Os resultados mostram que os planejamentos e as avaliações poderiam ser mais bem organizados, alinhando as propostas docentes, pois a BNCC não determina a ordem de estudo dos conteúdos, tampouco explicita como deve ocorrer a avaliação; falta acompanhamento da coordenação pedagógica das escolas; há fragilidade na compreensão e diferentes interpretações acerca da responsabilidade da EF; e há hegemonia dos esportes como conteúdo da EF, fator relacionado ao aspecto cultural/motivacional dos estudantes. Conclui-se que, com base em estudos e debates coletivos, se torna possível aprofundar a compreensão da BNCC e, por meio do estabelecimento de uma relação crítica, aperfeiçoar seus propósitos práticos.

Palavras-chave: disciplina educativa; elaboração curricular; ensino de Educação Física; BNCC.

ABSTRACT

This study aims to analyze the movements, confrontations, and solutions aimed at Physical Education (PE) teachers in the subject curricular development, supported by the assumptions of the National Base Common Curricular (NBCC). Therefore, four teachers who work in a public

¹ Prefeitura Municipal de Santa Rosa/RS – Brasil. E-mail: marcianefranck@gmail.com

² E-mail: fenster@unijui.edu.br

³ E-mail: ivan.bagnara@erechim.ifrs.edu.br



school participated in an action-research, which the following instruments: a questionnaire, field diary, and interview. Data analysis was based on the discursive textual analysis method. The results indicate that the plans and the assessments could have a better organization, aligning teaching proposals, because the NBCC does not determine the order of the studied content, nor explicitly how the assessments should occur; lack of monitoring of the pedagogical coordinating of the school; there is fragility in understanding and different interpretations about the responsibility of PE; and, the hegemon of the sports as content in PE, which is a factor related to the cultural/motivational aspects of the students. The research that through continuous study and collective discussions, it is possible to deepen understanding of the NBCCs, and, establish a critical relationship, to improve its practical purposes.

Keywords: *educational discipline; curriculum development; Physical Education teaching; NBCC.*

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF), em diversos contextos educativos, busca espaço e reconhecimento escolar, reivindicando igual valorização e importância das demais disciplinas no que se refere às responsabilidades formativas dos estudantes na Educação Básica. É um componente curricular que objetiva, em nossa concepção, uma formação crítica que se direcione e contribua para o exercício da cidadania.

Para tanto, legitimar a EF como uma disciplina com potencial para atender este objetivo formativo, passa diretamente pelo compromisso, responsabilidade e intencionalidade dos atores envolvidos neste processo (professores, gestores, pesquisadores). Desta forma, é fundamental que o currículo escolar instituído seja capaz de agregar à *práxis* didático-pedagógica a compreensão dos aspectos históricos, sociais e culturais que atravessam e constituem o universo da cultura corporal de movimento.

O desafio de pensar a responsabilidade da EF na escola, articulado a um projeto educacional com capacidade de leitura de mundo, proporcionando uma relação mais lúcida com os elementos da cultura corporal de movimento (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010), no entanto, ainda persiste. A falta de tradição curricular na área de EF, na perspectiva de uma disciplina educativa, que possui saberes a ensinar e conhecimentos multidimensionais a produzir, articulados com os pressupostos de uma sociedade republicana e democrática, torna-se um entrave na constituição de um currículo ou de uma base comum, considerando, principalmente, a sistematização e a complexificação dos conteúdos na progressão dos anos escolares.

Neste sentido, entendemos que está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em sua terceira versão, que apresenta metas, estratégias, objetivos e conteúdos a serem ensinados e desenvolvidos ao longo da Educação Básica brasileira⁴. (BRASIL, 2017). Assim, os professores de EF são desafiados a se apropriarem teoricamente da BNCC para a elaboração e o desenvolvimento de seus currículos escolares. Desta forma, questionamos: Quais são as possibilidades da efetivação da BNCC⁵ para a legitimação da EF na condição de componente curricular que assume o *status* de uma disciplina educativa?

⁴ Na versão final da BNCC, para o Ensino Médio não houve a apresentação de metas, estratégias, objetivos e conteúdos de forma detalhada, como ocorreu para o Ensino Fundamental.



É importante destacar, todavia, que a existência de uma BNCC, tanto quanto seu conteúdo e processo de elaboração, não se constituem em consenso na área; pelo contrário, são alvos de diversas críticas e em diferentes níveis. Ao mesmo tempo em que pensamos que uma base nacional pode ser importante para a EF escolar neste momento histórico, dada a falta de uma tradição curricular da área, da mesma forma que Neira (2018) e Betti (2018), por exemplo, não a isentamos de críticas.

Para Neira (2018), a BNCC retrocede política e pedagogicamente, pois mostra incompatibilidade entre o que anuncia e o que efetivamente propõe. De acordo com Betti (2018), na versão homologada da BNCC foi excluída a maior parte das frases da abordagem histórico-política da EF, as quais poderiam dar uma pista sobre qual ser humano, sociedade, educação e escola a guiaram.

De acordo com Neira (2018), as críticas à terceira versão vão muito além de aspectos teóricos, epistemológicos, pedagógicos e normativos. A exclusão e o repúdio a segunda versão (sem quaisquer argumentos contundentes e plausíveis) foi planejada e intencional por parte de alguns segmentos da sociedade. Para o referido autor, a segunda versão trazia consigo muitos riscos e incômodos para os setores mais privilegiados, sendo vista, por grande parte da bancada do Senado de direita, como um documento de resistência, construído por atores da esquerda. Sendo assim, a segunda versão da Base sucumbiu às camadas mais conservadoras de nossa sociedade e à pressão do Senado Federal, surgindo, desse modo, a terceira e homologada versão.

Em certa medida concordamos com algumas das críticas apontadas, e, em nosso entendimento, a terceira versão da BNCC, a qual foi homologada, apresenta uma perspectiva com certo reducionismo para a EF se comparada com a segunda versão. Além disso, a versão oficial desconsidera uma série de conquistas históricas da área, e refutou, de maneira arbitrária, muitos elementos que haviam sido propostos e construídos democraticamente pelos professores de EF. A versão final da BNCC, em boa medida, apresenta alguns princípios, taxonomias e tipologias de décadas passadas, trazendo à tona uma espécie de racionalidade técnica, agora, porém, com a roupagem do discurso neoliberal. Além disso, outra crítica endereçada à BNCC é o fato de que, por essa ser baseada em competências e habilidades prescritas, reduz as possibilidades pedagógicas do professor influenciando diretamente na formação dos estudantes.

Em nossa compreensão, mesmo possuindo alguns pontos de divergência com relação ao documento final, a BNCC foi homologada pelos Colegiados dentro da

⁵ Na BNCC, a EF está inserida na área de linguagens; logo, necessita contribuir com a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria dos estudantes nas práticas de diferentes linguagens, e também na identificação e na crítica dos distintos usos das linguagens, estabelecendo relações entre elas. (BRASIL, 2017). Para Alvarenga *et al.* (2018), as interações realizadas nas mais diversas formas de linguagem compõem um repertório de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos, e acerca da BNCC, afirmam que “as disciplinas que pertencem à área de linguagens apresentam objetos de conhecimentos fundamentais que devem ser garantidos durante os anos de escolarização [...] A área de linguagem, de acordo com o documento, conta com competências que devem ser promovidas durante a formação do estudante na educação básica. Elas orientam o ensino dos conhecimentos, a fim de promover a compreensão e transformação da própria linguagem seja ela verbal, corporal, visual, sonora e digital (p.6-7).



constitucionalidade, e, devido a isso, torna-se um documento oficial que necessita ser tensionado criticamente pelos professores de EF na elaboração e no desenvolvimento dos currículos escolares. Ao mesmo tempo, porém, justamente por ser um documento elaborado no contexto de uma república democrática, alertamos que é possível, com base nas análises e tensionamento crítico dos sujeitos e das instituições que serão impactadas, propor revisões e ajustes periódicos.

Assim, este trabalho tem o objetivo de analisar o movimento realizado, os enfrentamentos promovidos e as soluções (mesmo provisórias) encaminhadas pelos professores de EF na elaboração e no desenvolvimento curricular da disciplina, tendo como base as proposições da BNCC.

2. METODOLOGIA

Esta pesquisa pode ser definida como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, com o objetivo principal de desvendar respostas para problemas mediante o desenvolvimento de estudos, e, para que os dados encontrados sejam considerados relevantes, é preciso determinar um caminho que permita alcançar o conhecimento. Assim, esta investigação, com base na sua forma de abordagem, possui caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa, para Diehl e Tatim (2006), possibilita descrever a complexidade de determinado problema e a interação de certas variáveis. No que diz respeito aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois, conforme Gil (1999), este tipo de estudo observa e correlaciona fatos e fenômenos sem manipulá-los.

Ainda quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa-ação. Essa metodologia de pesquisa, para Thiollent (2011), proporciona uma experimentação de acontecimentos reais ocorridos no ambiente de investigação, uma vez que os sujeitos estão envolvidos nas situações que acontecem no cotidiano, nas tarefas desenvolvidas e desempenham um papel ativo no desenrolar da análise.

Desta pesquisa-ação participaram quatro professores de EF concursados (as) e nomeados (as) pela rede municipal de ensino de uma cidade do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Para preservação da sua identidade, serão nominados (as) como P1, P2, P3 e P4. O Quadro 1 apresenta os principais dados dos (as) participantes.

Para a produção dos dados foram utilizados três instrumentos: questionário, diário de campo e entrevistas. O questionário foi composto por 40 questões⁶ abertas e fechadas. As perguntas relacionavam-se com a formação inicial e continuada dos professores, estrutura de trabalho (infraestrutura, materiais didáticos, relação pedagógica com a gestão), satisfação quanto à renda, valorização profissional e perspectiva de futuro para a EF escolar. O segundo instrumento utilizado para a produção dos dados foi o diário de campo, que consistia nas anotações realizadas pelos próprios professores durante o período letivo, compreendido entre junho e setembro de 2019. As anotações foram compostas pelas percepções dos docentes

⁶ Para este estudo, especificamente, foi realizado um recorte de algumas questões do questionário que estavam vinculadas com o objetivo do trabalho original, constituindo, desta forma, o *corpus* de dados analisado.



acerca do seu planejamento, avaliação e reflexão sobre as aproximações (ou distanciamentos) com aquilo que propõe a BNCC.

Quadro 1 - Dados dos(as) participantes da pesquisa.

Participante	Ano de graduação	Horas semanais	Tipo de vínculo	Contexto de trabalho
P1	2010	40 horas	Concurso público	Anos iniciais e finais do ensino fundamental
P2	2002	40 horas	Concurso público	5º ao 9º ano do ensino fundamental e treinamento esportivo no contraturno escolar
P3	2013	40 horas	Concurso público	Anos iniciais e finais do ensino fundamental e treinamento esportivo no contraturno escolar
P4	2015	40 horas	Concurso público e convocação	Anos iniciais e finais do ensino fundamental e treinamento esportivo no contraturno escolar

Fonte: Elaboração própria.

O terceiro instrumento consistiu na realização de entrevistas via aplicativo instantâneo de mensagem de texto e voz. As entrevistas foram compostas por cinco questões de mesmo teor e intencionalidade, as quais foram respondidas por todos os participantes. A entrevista foi realizada no mês de outubro de 2019 após o encerramento do período de desenvolvimento curricular proposto na pesquisa. Os áudios foram transcritos em sua totalidade e agregadas as respostas textuais.

Na perspectiva posta para este estudo, mesmo que a pesquisa-ação suscita uma forma de análise de dados com algumas particularidades que lhe são características, o enfoque maior está em analisar os enfrentamentos realizados pelos participantes no processo da pesquisa-ação e não necessariamente nos produtos da mudança proporcionada pela ação da pesquisa. Desta forma, e considerando que se trata de uma pesquisa descritiva na perspectiva dos seus objetivos, optamos por analisar os dados por meio do método de análise textual discursiva.

Este método busca interpretar os fenômenos investigados a partir da análise rigorosa das informações construídas no decorrer do processo. Segundo a compreensão de Moraes e Galiuzzi (2016, p.52), a utilização da “análise textual discursiva exige assumir uma atitude fenomenológica, que aqui é entendida por deixar que os fenômenos se manifestem, sem impor-lhes direcionamentos”. Além disso, os autores entendem que esta forma de análise de dados, inserida no movimento da pesquisa qualitativa, não pretende testar hipóteses para depois comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; sua intenção é a compreensão e a reconstrução de conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética, sendo aprovada sob o Parecer Consubstanciado de número 3.029.678. A participação foi voluntária e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Ainda, o estudo seguiu todas as normas para o desenvolvimento de pesquisas envolvendo a participação de seres humanos.



3. A CONSTITUIÇÃO DE UM NOVO CENÁRIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A PERSPECTIVA DE SEUS ATORES

Ao analisar os dados produzidos no desenvolvimento da pesquisa e, tomando como mote o método proposto, emergiram algumas temáticas centrais para problematização neste tópico, a saber: satisfação com o próprio trabalho desenvolvido; os enfrentamentos realizados durante o planejamento curricular/educativo; a perspectiva de futuro para a EF na escola; os pontos de divergência e convergência dos professores relacionados ao conteúdo da BNCC; a avaliação do processo educativo; e, por fim, os desafios para a criação do Documento Curricular no cotidiano escolar. Ao analisar o movimento dos participantes no enfrentamento realizado, oportuniza-se a possibilidade de compreender as intenções e melhor dimensionar o envolvimento dos professores com os Documentos que balizam a EF como um componente curricular obrigatório, especificamente no Ensino Fundamental (caso deste estudo).

Neste sentido, iniciamos a apresentação dos dados fazendo uma análise sobre a satisfação dos professores com o trabalho na EF escolar. Neste aspecto, P1, P2 e P4⁷ afirmam:

É razoável, porque preciso alavancar mudanças em minha prática pedagógica, pois ainda está muito enraizada na formação inicial, em grande parte com práticas tecnicistas, mesmo reconhecendo que já sou capaz de grandes inovações, mudanças e transformação na minha prática pedagógica (P1).

Os alunos mostram-se satisfeitos com as práticas oferecidas em minha aula (P2).

Como recém ingressei no serviço público como docente, me sinto satisfeito pela forma como fui recebido na escola, tanto pela equipe de professores, pela direção, como também pela boa receptividade dos alunos. Aceitaram minha forma de trabalho e os conteúdos que pretendo desenvolver (P4).

O excerto textual da resposta elaborada pela P1 demonstra que ela está insatisfeita com sua prática, pois ainda se pauta na formação inicial (tecnicista) que teve, mas reconhece que pode desenvolver mudanças e promover inovações em suas ações docentes. Em nossa compreensão, esse reconhecimento, por parte da professora, é fundamental, uma vez que, de acordo com Lopes (2012), na condição de educadores somos os principais autores para realizar mudanças necessárias, e, para tanto, devemos estar bem fundamentados na teoria da EF sobre aquilo que ensinamos. Desta forma, a tomada de consciência do sujeito, como parece ser o caso em tela, é fundamental para iniciar o processo de mudança.

Por sua vez, o P2 demonstra, em sua fala, uma preocupação pautada na satisfação dos estudantes com a aula. Isso poderia se dar, talvez e na condição de hipótese, por ele entender que a motivação/disposição no desenvolvimento das práticas corporais resulta em um aprendizado imediato (pelo prazer que aquela atividade proporciona). Para Gariglio (2013), esta forma de agir do professor pode ser considerada inconsciente, pois o seu comportamento e a sua consciência têm várias limitações, e,

⁷ A professora P3 não opinou acerca da temática.



por conseguinte, seu saber é limitado. “O professor possui competências, regras, recursos que seriam incorporados ao seu trabalho, mas sem que ele tenha necessariamente consciência explícita disso.” (GARIGLIO, 2013, p.33).

Entendemos que esta forma consciente ou não de conceber o ensino da EF (ou, em alguns casos, o “não ensino”) parece reduzir a função do professor, pois toma, aparentemente, a satisfação dos alunos como critério central, não levando em conta a responsabilidade da instituição escolar e, particularmente, da EF com, por exemplo, a apropriação e a produção de conhecimentos e com o direito de aprendizagem que os estudantes possuem referente as práticas corporais.

Atentar para essa perspectiva é pertinente, pois, conforme afirmam González e Fensterseifer (2010), a EF, na condição de disciplina escolar, tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir e/ou atuar autonomamente na esfera das práticas corporais e orientar para a formação de sujeitos políticos com ferramentas capazes de impulsioná-los a exercerem a cidadania. De nossa parte, compreendemos que esta perspectiva educativa e o direito de aprendizagem podem ficar severamente comprometidos caso a EF tenha como centralidade apenas agradar os estudantes, ou, por outro lado, atender aos gostos e preferências do professor.

O P4 demonstra satisfação pela receptividade no momento de sua inserção na escola devido à recente nomeação, e revela uma hipotética satisfação em ensinar de uma forma aceita pelos demais atores escolares. Particularmente, concebemos que isso se constitui em algo pertinente e que necessita ser mais bem analisado, pois remete à importância da atuação da equipe pedagógica da escola, ao auxiliar, orientar e, até mesmo, avaliar o fazer dos professores (orientando para alterações e/ou adaptações didático-pedagógicas).

Carnoy (2009) faz referência à atuação da gestão escolar e atribui à maneira de atuação da mesma parcela importante para a qualidade da educação desenvolvida. Além disso, e mesmo sem generalizar, é importante atentar para o recorte da fala do P4, pois suspeita-se que há certo receio por parte do professor recém-chegado à escola com relação a uma possível rejeição ou não validação da forma como pretende trabalhar ou daquilo que intenciona ensinar aos estudantes. Assim, reforçamos a importância que possui a gestão escolar, mesmo que seja, num movimento inicial, pautada por uma atuação mais restrita a auxiliar o novo docente na ambientação (algo fundamental), dando-lhe condições e incentivo para que possa desenvolver seu trabalho com segurança.

Acerca da perspectiva de futuro da área de EF no ambiente escolar, especificamente no Ensino Fundamental, os professores afirmam:

Sou otimista, mas com uma visão crítica que aponta para a necessidade urgente de mudanças, pois, conforme as teorias vigentes, latentes e de grande visibilidade na área, percebo uma grande distância entre a formação inicial, nossa realidade profissional (escolas de Educação Básica), a tal EF que temos e a que queremos. Talvez devemos aproximar universidades e escolas e construir uma ponte de conversa, diálogos frequentes, trocas de vivências, alavancar e promover grupos



de estudos e formações em conjunto; assim, pode-se alinhar o ensinar da formação inicial com nosso fazer na Educação Básica (P1).

Acredito que com a BNCC teremos um norte e as aulas serão melhor organizadas e não teremos mais aquela ideia de que o professor de EF ensina somente o que acredita ser o melhor para a turma (P2).

Pensando no tema, é uma tarefa difícil fazer uma perspectiva do futuro para a disciplina de EF, sendo um tema abrangente e complexo, e com toda essa tecnologia que tira o “movimentar-se” das crianças, substituindo por jogos eletrônicos. Ainda espero que essa linha mude, e nós, profissionais de EF, consigamos resgatar a essência do esporte, da qualidade de vida, da promoção da saúde nos nossos alunos (P3).

Percebo a EF como uma disciplina imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos. Por isso, a disciplina precisa manter-se em constante desenvolvimento de forma que acompanhe o avanço tecnológico e as nuances da nossa sociedade (P4).

Mais uma vez a P1 faz referência à formação inicial. A mesma considera que a formação inicial (teórica) está muito distante e/ou distinta da prática (ação na escola), dificultando, assim, aos professores, atingirem os objetivos de ensino da EF nas escolas de Educação Básica. Ela aponta, no entanto, uma possível solução na formação continuada: a aproximação entre escolas e universidades num diálogo constante. Entendemos que essa proximidade se constitui como um desafio a ser enfrentado, uma tarefa contínua e inerente ao trabalho docente, independente do contexto de intervenção. Deste modo, estabelecer canais de interlocução entre escolas e universidades, instituições reconhecidamente republicanas, pode ser uma possibilidade para produzir soluções conjuntas que não instrumentalizem os sujeitos tampouco suas práticas. Essa preocupação é reforçada por Rezer (2015, p.809), que problematiza a aproximação entre as instituições educativas afirmando ser preciso

[...] edificar condições objetivas para isso, o que alça os desafios evidenciados também ao plano da política. Estratégias pensadas por professores e gestores podem permitir a construção de uma agenda comum para enfrentar desafios comuns. No que toca ao campo da EF, sem dúvida, percebemos uma tradição ainda recente de enfrentar esse desafio no cotidiano. Estudar o próprio trabalho, desafios, paradoxos e aporias dele derivados ainda não representa uma preocupação intrínseca ao trabalho docente no campo da EF.

O P2, por sua vez, entende que a qualificação para a EF terá ganhos com a efetivação da BNCC. Ao mesmo tempo que parece demonstrar confiança no futuro, ele atribui à BNCC a possibilidade de melhorar a organização do currículo escolar na EF, e justifica afirmando que uma base comum fará com que professores deixem de ministrar aulas baseadas apenas nos conteúdos que mais gostam ou que se identifiquem/motivem a si próprios, oportunizando aos seus alunos acesso à diversidade de conteúdos propostos na BNCC.

Atentar para a questão do gosto ou identificação do professor pode ser importante, pois, conforme Bagnara (2017), o fato de elencar para tematização os conteúdos de maior preferência, pode ser entendido, ao mesmo tempo, como algo natural, mas,



também, como um significativo obstáculo; natural devido à segurança que o conhecimento proporciona ao professor para tomar decisões, porém se constitui como um obstáculo, pois cria uma espécie de roda viva⁸, em que os conteúdos acabam por se repetir, se reproduzir, sem possibilidades de ressignificação, problematizações ou novas contextualizações. Em relação a esta questão, da mesma forma que o P2, mesmo que hipoteticamente e com algumas ressalvas ao documento (conforme destacado na introdução deste texto), acreditamos que a BNCC, dependendo de como os docentes se apropriarem de seu conteúdo e o tencionarem, possui potencial para contribuir com o enfrentamento desta problemática, sem apresentar, entretanto, garantias de efetivação.

No relato da P3 visualizamos indícios de que o reconhecimento e a valorização da área de EF perpassa e/ou efetiva-se pelo viés da saúde. Bagnara e Fensterseifer (2019a) não refutam tal característica; ao contrário, afirmam haver pertinência desta visão na EF escolar, porém entendem que ela necessita ser mais bem compreendida e mediada para não incorrerem em certo relativismo educativo. Assim, para os autores,

[...] a problematização das práticas corporais deve oferecer condições para que os estudantes compreendam os elementos que interferem na relação desta com a saúde e qualidade de vida, todavia sem reduzir ou limitar a compreensão dos conceitos envolvidos, pois, [...] não é somente a prática de exercícios físicos [...] que determina a promoção ou a manutenção da saúde. (2019a, p.40).

Dessa maneira, percebemos que a temática relacionada à saúde na EF escolar, justamente pela abrangência conceitual e pela influência que o contexto social exerce sobre ela, poderia ser tematizada tomando-a como um aspecto do debate sobre as práticas corporais, mas não como o elemento central da EF, em que o debate sobre a saúde se constitua na centralidade e esteja vinculado exclusivamente às práticas corporais. (BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019a).

Para o P4, a situação é razoável, porque ele acredita que a classe do magistério em EF deveria se unir em prol de um entendimento comum sobre os conteúdos da disciplina. Neste sentido, é preciso considerar, conforme Gariglio (2013), que a dificuldade em acompanhar os avanços de nossa sociedade não está atrelada apenas à área de EF, mas, sim, à escola como um todo. O autor afirma, ainda, que a escola tem dificuldades em lidar com as novas exigências socioculturais advindas da concorrência internacional.

A crise da escola é atribuída, entre outras causas, à fragilidade da profissão docente, especialmente à pouca importância dada à formação dos professores e à dificuldade destes em lidar com as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais. (GARIGLIO, 2013, p.22).

Assim como a escola enfrenta novos dilemas/desafios a cada dia, a EF escolar, mesmo que ainda não tenha resolvido uma série de enfrentamentos do passado, necessita

⁸ A naturalização provoca uma espécie de “parar de pensar sobre”, o que conduz a uma reprodução acrítica dos conteúdos. Assim, na ausência de uma tradição curricular, a dimensão subjetiva se avoluma e, muitas vezes, os gostos pessoais do professor acabam por determinar o que acontece (ou não acontece) na EF escolar. (BAGNARA, 2017).



avançar e concentrar seus esforços na superação dos desafios que estão no bojo de um novo referencial curricular, como é o caso da BNCC. Enfrentar esses novos desafios sem desconsiderar o caráter multidimensional que os constituem, torna-se uma empreitada emergente e fundamental na busca de legitimidade da EF como uma disciplina educativa.

Para isso, no entanto, entendemos que a apropriação conceitual e a tomada de consciência por parte dos professores acerca da magnitude e importância deste movimento, estão conectadas e, até mesmo, antecedem a proposição de soluções. Em certa medida, no contexto deste estudo, parece haver ações em curso, pois, conforme descreve a P1,

[...] temos um espaço voltado ao diálogo, discussões, argumentos e construções pedagógicas, com reuniões semanais e formações constantes oferecidas pela equipe da escola e Secretaria de Educação. Claro que esses espaços não são exclusivos da área de EF, mas da escola como um todo.

Os processos formativos, debates, discussões e diálogos, sejam eles específicos da EF ou da área educacional como um todo, possuem enorme potencial para embasar e nutrir a organização do planejamento dos professores. O auxílio destes movimentos pode ser fundamental aos professores que intencionam construir uma proposição para a EF escolar eminentemente educativa.

Elaborar, todavia, uma nova proposta educativa com base num novo referencial curricular básico, neste caso a BNCC, geralmente não é um processo realizado sem discussões, debates e pontos divergentes. Na continuidade da análise dos dados, selecionamos pontos em que há discordância na opinião/ação dos professores participantes da pesquisa com o que propõe a Base (conteúdos). Intencionalmente foram selecionados três desses para exemplificar a problemática. O primeiro deles refere-se aos jogos eletrônicos. O P4 não concorda com essa temática e assim justifica:

De acordo com a BNCC, na temática “Jogos e Brincadeiras” para 6^{os} e 7^{os} anos o único objeto de conhecimento são “jogos eletrônicos”. Discordo totalmente da BNCC. Considero importantíssimo nesta faixa etária os jogos coletivos e cooperativos. É uma idade onde adolescentes estão aprendendo a conviver socialmente e a desenvolver seus valores perante o convívio com o próximo, e os jogos coletivos e cooperativos são fatores que contribuem muito para o desenvolvimento dos aspectos atitudinais e sociais.

Ao mesmo tempo em que consideramos justa a preocupação com a abordagem dos conteúdos, da forma como expõe o P4, em outra perspectiva entendemos que os jogos eletrônicos, do mesmo modo que outros jogos, também podem ser objetos de estudo e tematização na EF escolar. Conforme salientam Bagnara e Perin (2020), com a facilidade de acesso às tecnologias digitais os jogos eletrônicos tornam-se cada vez mais populares e exercem influência na vida de crianças, adolescentes e jovens.

Nessa conjuntura, os autores supracitados afirmam entender que a EF escolar, de alguma maneira, pode problematizar os jogos eletrônicos e suas interfaces de forma multidimensional, oportunizando ao estudante questionar e ampliar o universo



compreensivo sobre as possíveis controvérsias e as potencialidades que os jogos eletrônicos possuem. Quem sabe, inclusive, podem fazer parte de uma unidade didática que problematiza os jogos numa perspectiva mais abrangente, reconstruindo determinados jogos eletrônicos na perspectiva da prática corporal (das telas para a vida em movimento). Sem essas preocupações docentes corre-se o risco de tornar as aulas de EF mais do mesmo, porém, agora, em outra dimensão, pois no lugar do “professor bola” teríamos o “professor laboratório de informática”.

Outra discordância com a BNCC é apresentada no diário de campo da P3. A professora relata haver dificuldade com relação à unidade temática de esportes (objeto de conhecimento: esporte de rede/parede) porque essa não está na lista de conteúdos do Terceiro ciclo (sexto e sétimo anos). Ela ressalta, ainda, que a unidade temática de esportes de marca (atletismo) não é contemplada e/ou não aparece como conteúdo do Quarto ciclo (oitavo e nono anos). Para a P3 isso se tornou um problema, pois ministra aulas numa turma multisseriada (sétimo e nono anos conjuntamente), posto que a escola em que trabalha possui turmas pequenas e, devido a isso, as aulas de EF para as referidas turmas são ministradas em conjunto.

Na BNCC não consta o esporte de rede/parede no sétimo ano. Como eu tenho uma turma multidisciplinar [multisseriada] e são só seis alunos, utilizo a mesma aula, porém com intensidade de exercícios e variações mais simples. Porque no nono ano contém este objeto do conhecimento, e segue a pergunta: Deixaria meus alunos sentados enquanto realizo a atividade por não constar no ciclo ou realizo outro plano de aula? (P3).

Pensando no desenvolvimento de um projeto curricular ou projeto educativo, o trabalho com turmas multisseriadas pode ser considerado problemático para o professor, uma vez que, em maior ou menor medida, alguns princípios incidem sobre as decisões a serem tomadas no momento de elaborar o currículo escolar. Assim, neste contexto, a problemática da sistematização e da complexificação dos conteúdos e conhecimentos ao longo dos anos escolares necessita ser solucionada de outra maneira.

Nessa perspectiva, conforme asseveram González e Fraga (2012), além de tornar-se necessário explicitar, de forma clara, as competências e os conteúdos atribuídos à EF em cada ano escolar, é preciso demandar esforços para estabelecer uma progressão coerente com as características sociocognitivas dos estudantes nas diferentes etapas da educação escolar, e, ainda, pensar no processo de complexificação do conhecimento ao longo do tempo. Desta forma, cabe à escola, e, por conseguinte, ao professor, buscar alternativas que contemplem essas particularidades para promover ações que sejam capazes de fornecer o ensino da EF em sua plenitude. Nesse sentido, é importante considerar a progressão dos anos escolares e a complexidade dos conteúdos, sem desprezar a capacidade de aprendizagem e as características sociocognitivas dos estudantes.

Nessa conjuntura, hipotética e especificamente nesta turma, poderia ser pensado o desenvolvimento de um currículo híbrido, em que os conteúdos e conhecimentos, tanto do sétimo ano quanto do nono, se fundissem e se articulassem numa proposta educativa que considerasse as expectativas de aprendizagem relativas a cada ano. Conflitos como esse, em que o ideal e o real diferem, reforçam a condição de



referencial da BNCC, o que permite ajustes e adaptações considerando o contexto escolar.

Outro ponto destacado refere-se a uma discordância com a BNCC que abrange o coletivo de professores de EF participantes deste estudo, relacionado à temática de jogos e brincadeiras. A relação dos conteúdos, como referido anteriormente, baseia-se apenas em jogos eletrônicos para o sexto e o sétimo anos, deixando de fora os jogos e brincadeiras da cultura popular e tradicional. Neste mesmo contexto, emergiu a discussão sobre os jogos de tabuleiro (damas, xadrez, moinho *etc.*), que não são considerados na BNCC como conteúdo específico da EF, pois não possuem o movimento corporal como elemento central.

O grupo de professores de EF optou, no entanto, por manter esse conteúdo nos planos de estudo como mais uma unidade temática. A justificativa para isso reside no fato de concordarem que esses jogos exigem das crianças e adolescentes muita atenção, concentração e o uso de diversas estratégias na movimentação das peças, o que, para a maioria dos professores, desenvolve a capacidade de raciocínio antes de tomar uma decisão.

É comum acontecer esse tipo de embate acerca deste conteúdo na EF, pois há professores que defendem essa perspectiva e outros que discordam. No que diz respeito a esse aspecto, entendemos que o professor deve assumir o protagonismo de seu fazer pedagógico tencionando, refletindo e justificando os conteúdos que devem ser ensinados na EF, sem eximir-se da responsabilidade e especificidade do componente curricular e sua contribuição para o currículo. Ainda, é importante considerar que a BNCC não é uma normativa engessada; ela é uma “base”, um documento que permite aos professores realizar ajustes de acordo com o contexto escolar, ou seja, tomar suas próprias decisões.

Além dos pontos de divergência, houve, também, em outra perspectiva, uma série de pontos convergentes ou considerados positivos. Um excerto textual escrito pela P1 aponta para a aproximação dos objetivos da aula com as dimensões do conhecimento que a BNCC propõe para os estudantes do Ensino Fundamental:

No projeto “Educar para o Pensar”, no capítulo que tratava sobre argumentação, os elementos estudados foram os seguintes: argumento por justiça, argumento pragmático e argumento por exemplo. Na aula foi efetuada a leitura dos conceitos do livro (material didático do projeto) e fiz minhas considerações e explicações, e os alunos produziram um cartaz com exemplos para os tipos de argumentação. Nisso, mais uma vez direcionamos nossa prática pedagógica às dimensões de aprendizagem dos alunos no que se refere à análise, compreensão, construção em conjunto, desenvolvendo autonomia, posicionamento crítico, defesa de ideia, expondo-se com confiança à frente da turma, explorando o potencial de cada um e cada uma, compartilhando seus conhecimentos e construindo novos, respeitando as diferenças (P1).

Conforme o relato da P1, a EF apresenta uma proposta de aula articulada com um projeto, que nos parece de base filosófica, para fazer com que os estudantes pensem mais e melhor sobre “as coisas do mundo”, elaborando argumentos sólidos com



evidências científicas (conforme livro didático⁹ do Projeto) para exercerem sua cidadania. Para Darido e Rangel (2015), essas reflexões permitem pensar no desenvolvimento da EF como *práxis* emancipatória, norteada por valores como liberdade, verdade e justiça, por meio da corporalidade e do movimento do homem no mundo.

Essa é uma questão fundamental, pois, conforme afirmam Darido e Rangel (2015, p.76),

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a ideia única de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Outro ponto significativo referido pelos participantes possui relação com a oportunidade do desenvolvimento de novos processos de planejamento coletivo, algo que, em nossa compreensão, é fundamental para a elaboração de projetos educativos coerentes, coesos e articulados com as especificidades dos contextos escolares. Ao mesmo tempo em que, por um lado, a oportunidade de realizar estudos, debates, encontros para discussão e planejamentos coletivos é enaltecida pelos professores participantes desta pesquisa, por outro eles destacam que, infelizmente, esse movimento não é algo corriqueiro e que, durante o ano letivo, cada professor desenvolve seu trabalho com a disciplina de EF de maneira bastante solitária na escola.

Mesmo com a problemática da dificuldade da realização de encontros periódicos entre os professores de EF da rede municipal, com base na fala de um dos participantes da pesquisa, parece-nos evidente a preocupação, a seriedade e o compromisso com os momentos destinados ao planejamento.

O maior objetivo desse processo é facilitar e/ou propiciar aos alunos melhores condições para o aprendizado, pois, com um planejamento claro, coerente, contundente e consistente, teremos maiores possibilidades de uma intervenção pedagógica num espaço favorável ao ensino e à aprendizagem, fazendo e aprendendo, criando, recriando, adaptando, alterando, enfrentando desafios, pois sabemos que o caminho é tortuoso, de pedras e espinhos, mas também de realizações (P1).

O excerto textual da resposta elaborada pela P1 demonstra e denota um possível cenário de mudança na área de EF que, por muito tempo, foi (e em alguns contextos ainda é) reconhecida como um momento de desenvolvimento de atividades práticas que não exigiam a necessidade de estudo e planejamento aprofundado por parte do professor, tampouco preocupações com a aprendizagem dos estudantes. Compreendemos que é mediante o desenvolvimento de um processo de planejamento sério e comprometido com os pressupostos educacionais da escola e da EF escolar,

⁹ WONSOVICZ, Silvio. **Coleção novo espaço filosófico criativo**. Florianópolis: Editora Sophos, 2015.



reconhecendo e respeitando os sujeitos em seus aspectos cognitivo, afetivo, estético, social, cultural e corporal, que vislumbramos o desenvolvimento de uma EF eminentemente educativa e, em grande medida, conectada com os pressupostos descritos na BNCC.

Assim, ao se fazer um planejamento é importante considerar que o estudante é um sujeito em constante transformação. Nesta linha argumentativa, concordamos com Stramann e Taffarel (2017, p.104), para os quais

O que fica evidente é que, quando nós professores planejamos aulas de Educação Física com conteúdos e assuntos contemporâneos, relevantes, com temas necessários para as aprendizagens dos estudantes e seu desenvolvimento, isto os torna participativos e colaboradores. Para tornar conteúdos e temas interessantes para os alunos, nós professores de Educação Física temos de alicerçar nossas aulas em fundamentos sólidos sobre como se desenvolve o ser humano, como se ensina e como se aprende, o que nos permitirá desenvolver “outros caminhos” [...].

Não obstante, outro ponto de convergência foi evidenciado no desenvolvimento de uma aula sobre a temática esportes, tendo como objeto de conhecimento esportes de invasão na perspectiva do praticar para conhecer, conforme explicitado por González e Fraga (2012). A P1, então, relata:

Eu desenvolvi uma aula de *rugby* com uma breve explicação sobre a origem, onde é praticado (ambiente, jogadores, países), principais regras e dinâmica em campo de grama. Na aula adaptamos a prática para nossa quadra de cimento e número de alunos com equipes mistas (P1).

Dessa forma, atendo-se às habilidades que propõe a BNCC, pode-se compreender que o *rugby* não é um esporte escolhido para praticar em seu aspecto formal, pois não faz parte da cultura esportiva dos alunos naquele contexto. Assim, o conhecimento dos alunos restringe-se às informações e saberes advindos do(a) professor(a) e outras basicamente obtidas no papel de espectadores da mídia em tela (televisão, computador, celular *etc.*).

Se considerarmos o objetivo da BNCC de código EF67EF03 percebe-se que foi oportunizado aos estudantes experimentar e fruir esportes de invasão valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (BRASIL, 2017). Da mesma maneira, puderam também, analisar as transformações do esporte para experimentação na escola (conforme estrutura e material disponível), propondo e produzindo alternativas para a prática de um esporte não acessível na comunidade em sua manifestação formal¹⁰, porém oportunizando uma prática derivada¹¹.

Conforme descrito até este ponto, e com base nos dados do estudo, pode-se constatar que os planejamentos dos professores buscam alicerce naquilo que propõe a BNCC, mesmo, em determinados momentos, divergindo do que consta no referencial. Essa divergência, porém, pode ser compreendida como algo positivo, pois presume que os

¹⁰ O esporte formal é regido por um conjunto de regras formais e institucionalizadas que definem as normas e formas de disputa (esporte oficial). (BRASIL, 2017).

¹¹ Uma prática derivada mantém, em certa medida, as características do esporte formal, principalmente na regulação das ações específicas, no entanto ocorrem adaptações em vários aspectos, por exemplo, interesse dos praticantes, características estruturais (espaço e materiais, número de jogadores) *etc.*



docentes, ao elaborar seus planejamentos escolares, estão tencionando o conteúdo do referencial com a perspectiva do chão da escola, e não o ignorando ou apenas consumindo de forma acrítica e irrefletida, algo pensado e produzido por outros.

Ampliando esta perspectiva, os dados do diário de campo permitem compreender que as aulas buscavam atender às dimensões dos conhecimentos propostos pela BNCC ao final do Ensino Fundamental, a saber: aspectos de análise, compreensão, reflexão sobre a ação, resgate de valores e protagonismo comunitário. Isso revela uma hipotética mudança de pensamento, concepção e de ação por parte dos professores participantes da pesquisa, que buscam, na proposta pedagógica da área, alinhar teoria e prática, possibilitando e oportunizando aos estudantes a mobilização dos conhecimentos produzidos. Assim, nessa dinâmica, aumentam-se as possibilidades de atribuir sentido e significado aos conteúdos tematizados para todos aqueles que estão implicados nos processos de ensino e aprendizagem.

Desta maneira, ao propor-se novas formas, conteúdos e objetivos de ensino, aos professores é lançado o desafio de buscar, nessa nova perspectiva, o desenvolvimento de um processo avaliativo conectado e coerente ao novo projeto educativo. Do mesmo modo que Bagnara e Fensterseifer (2019b), entendemos que pensar em estratégias de avaliação na EF escolar é um embate bastante complexo quando temos como premissa a objetivação de uma disciplina educativa, pois pressupõe-se que sejam avaliadas tanto a ação docente (ensino) quanto a ação discente (aprendizagem).

Especificamente relacionado aos dados deste estudo sobre o processo avaliativo, os participantes afirmam:

Busquei desenvolver e/ou aprimorar a autonomia dos alunos (considerando seu nível de conhecimento sobre as práticas corporais, maturidade para poder tomar decisões e agir de forma consciente em situação de conflito), possibilitando aos mesmos a organização e execução da atividade de jogos de integração entre quarto e quinto anos, estando, assim, imbricados nesta tarefa os aspectos conceituais (na construção do regulamento e diálogo sobre a dinâmica de funcionamento) e aspectos técnicos (para ensinar/fazer com que as crianças joguem com maior eficiência câmbio e futsal). Os alunos devem dominar a técnica e realizar a escrita de um relatório sobre a prática, atrelando, assim, os aspectos críticos (P1 – avaliação dos 8^{os} anos).

Busco desenvolver nos adolescentes o entendimento da relação saúde/doença, visando atender aos aspectos conceituais, ou seja, compreender o que são essas doenças e porque somos acometidos pelas mesmas, além de visar perceber sua relação com as práticas corporais (dimensão crítica) (P2).

Por sua vez, a P3 efetuou sua avaliação trimestral (sétimo, oitavo e nono anos) por meio da construção de maquetes. Tentando exemplificar a forma de avaliação desenvolvida, ela enviou as fotos das maquetes com descrições e explicações bem sucintas, dificultando uma compreensão mais alargada do processo, apenas apontando que a construção das maquetes teve como objeto de conhecimento os esportes com rede/divisória (*badminton*), grama e taco (*golf*) e esporte de combate (esgrima). Também disponibilizou fotos de uma maquete sobre o pentatlo moderno,



que é uma competição composta por cinco modalidades (hipismo, esgrima, natação, tiro esportivo e *lacrosse*¹²).

Ainda no que se refere ao processo avaliativo, o P4, em sua primeira avaliação (sexto e sétimo anos), optou por desafiar os alunos a escrever sobre suas famílias. Para isso, realizou um teste escrito questionando sobre o período de recesso escolar e o tempo destinado aos estudos, para, assim, explorar e aprimorar a dimensão crítica do conhecimento. Num segundo momento o P4 aplicou uma prova escrita para sexto e sétimo ano sobre conteúdos ensinados em aula (dimensão conceitual), e que também versava sobre valores, como o respeito, honestidade, empatia *etc.*, durante as práticas corporais (dimensão atitudinal). Ele finalizou a avaliação com a prática dos principais esportes estudados no decorrer do trimestre – futsal, vôlei, handebol e basquete –, e buscou analisar a aprendizagem acerca dos aspectos técnicos individuais e táticos das equipes (dimensão procedimental); coletivamente também observou as questões de valores.

Observa-se que as avaliações diferem entre si, mas buscam avaliar de forma mais alargada (considerando aspectos técnicos, críticos, sociais e culturais), levando os estudantes à reflexão referente às práticas corporais no meio social em que vivem e às possibilidades de intervenção. Essas iniciativas demonstram-se necessárias para superar as práticas tradicionais da área, as quais visavam apenas a avaliar a realização de movimentos técnicos ou o rendimento corporal sem a devida reflexão.

Nesse sentido, Bagnara e Fensterseifer (2019a, p.107), coincidindo com essas preocupações com a avaliação, consideram pertinente a ideia de que

[...] a avaliação pode auxiliar, tanto professores quanto estudantes, a compreenderem de forma mais organizada os processos de ensinar e aprender. Assim sendo, é preciso considerar que avaliar, da mesma forma que definir objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, possui papel respeitável no processo educativo.

Os docentes participantes deste estudo reconhecem que ao acolher e utilizar a nova base como documento norteador para a EF, pode-se abrir espaço e possibilitar a participação de todos os estudantes nas aulas (evitando a seletividade outrora praticada), além de se constituir como um importante referencial no processo de legitimação da EF enquanto disciplina educativa. Assim, ao adentrar no último aspecto de análise neste texto, que é compreender qual seria o maior desafio a ser enfrentado para a aplicação da BNCC, os professores relatam:

Acredito que esse desafio diz respeito a atender justamente aquilo que preconiza uma instituição republicana e democrática regida pelas leis (que faça cumprir a lei), que é democratizar o ensino e oportunizar aos nossos alunos uma aprendizagem para além da prática dos esportes, ampliando as possibilidades de movimento para práticas como dança, ginástica, lutas, práticas de aventuras urbanas e na natureza (P1).

Acredito que o maior desafio será todos trabalharem a Base e não somente trabalhar com os conteúdos que gosta, isso será o mais

¹² Esporte de invasão, praticado em campo de grama, porém, no caso deste estudo, a professora utilizou quadra de cimento.



complicado e o mais difícil dos professores de EF aceitarem. Enquanto não aceitarem isso, a coisa não irá andar como deve ser (P2).

Deixar de ser um componente largado. Os próprios alunos não enxergam a EF escolar como um componente; eles têm uma visão muito pequena do que é a EF e cabe aos professores ampliar um pouco mais essa visão que os alunos têm. Eles precisam entender que temos conteúdos, objetivos, metas, que não se resumem a futsal, basquete, handebol e vôlei. Os alunos precisam saber, mas antes os professores precisam passar para seus alunos os conteúdos, o que e como será trabalhado, cobrar dos alunos e não deixá-los livres como acontece frequentemente (P3).

Vejo como uma vantagem, um diferencial trabalhar com o corpo do aluno, precisamos oportunizar diversas experiências para nossos alunos, não apenas saber fazer, mas refletir sobre esse fazer de uma forma coletiva. Temos muito material e opções para o aluno sair dos aspectos procedimentais e conceituais, no resgate de valores, aspectos atitudinais, pensando na sociedade. Na EF escolar precisamos trabalhar as três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) (P4).

Conforme observado nos recortes das respostas dos professores, compreendemos o compromisso que assumem com aquilo que preconiza a Lei, principalmente sobre os conteúdos a serem ensinados na EF e a forma de abordagem destes conteúdos e conhecimentos (multidimensional). Percebemos, também, que eles demonstram preocupação com as particularidades docentes em si. Sabe-se da importância da BNCC para a EF, no entanto é preciso ter claro que somente constar no documento não significa garantias de efetividade e de desenvolvimento no cotidiano escolar.

Compreendemos, da mesma forma que Bagnara e Fensterseifer (2019c), que esta é uma tarefa árdua e de caminhos tortuosos, pois os elementos para realizar esse enfrentamento não estão dados pela tradição. Assim, o professor de EF necessita assumir o protagonismo de sua profissão, traduzindo para o seu contexto de intervenção um projeto curricular e de educação pensado, inicialmente, numa perspectiva universal, e que, ao ser executado, revela potencialidades e fragilidades a serem superadas no contexto particular. No sentido inverso, este contexto particular deve contribuir para o aperfeiçoamento do universal.

Nesse contexto, aumentam-se as possibilidades, conforme afirmam Rufino e Souza Neto (2016), de possibilitar às novas gerações a chance de preservar e reconstruir criticamente a herança cultural acumulada historicamente pela humanidade acerca da cultura corporal de movimento. Os autores alertam, porém, que, para isso, “tem-se o esforço de alinhar os pressupostos pedagógicos desse componente curricular aos propósitos republicanos que regem a educação básica brasileira.” (p.49).

4. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao finalizar este estudo, temos ciência de que ainda estamos no início do movimento intelectual que envolve o estabelecimento da BNCC, a compreensão de suas intenções e a devida crítica às suas limitações. Isto certamente trará diversas transformações e/ou mudanças na forma de interpretar algumas situações do cotidiano da EF escolar.



Além disso, evidenciamos o esforço, envolvimento e empenho dos participantes desta pesquisa na busca de reconhecimento e legitimidade da EF como uma disciplina educativa com saberes a ensinar.

Em síntese, apresentamos algumas reflexões referentes à BNCC e suas possibilidades para a área de EF na visão dos professores que participaram deste estudo. A primeira questão emergente e de fundamental importância é o planejamento das aulas. Ao discorrer sobre os planejamentos, percebemos o empenho dos professores em propor aulas que estivessem de acordo com o referido documento, analisando-o e tensionando-o com o contexto e com a apropriação crítica do documento, buscando uma perspectiva diferente da EF anteriormente ministrada, agora, porém, com objetivos claros, detalhes minuciosos e constante reflexão. Embora sem muito destaque ao longo do texto, mesmo com todas as dificuldades de operacionalização, entendemos que seria importante que o planejamento elaborado pelos professores pudesse apresentar maior proximidade e perspectiva coletiva, pois, em certa medida, o processo se constitui de forma solitária e alguns elementos poderiam ser mais bem dimensionados e compreendidos se tratados coletivamente.

Quanto ao processo avaliativo, apesar dos avanços registrados, em que se busca avaliar de forma alargada, proporcionando, em determinados momentos, um processo reflexivo referente às práticas corporais e sua relação com o meio social, parece-nos que ainda é preciso destinar maiores esforços nesta construção, não no sentido de padronizar ou engessar as ferramentas de avaliação, mas, sim, de propor aproximações que busquem o desenvolvimento de um processo avaliativo coerente e conectado ao processo de ensino desenvolvido. Nesse sentido, pode ser pertinente conceber a avaliação como uma parte do movimento educativo e não como a finalização de uma etapa, com características exclusivas de verificação ou quantificação da aprendizagem.

Os dados do estudo permitem evidenciar, ainda, que há a intenção de constituir um futuro de mudanças e transformações na EF escolar, mostrando que, possivelmente, o maior desafio da EF será fazer com que todos os professores oportunizem aos estudantes o estudo das temáticas que compõe a área descritas na BNCC. Nesta mesma linha de raciocínio, os dados expõem que o grande desafio inferido aos professores, para os próximos anos, será avançar na tarefa de legitimar a EF na condição de componente curricular obrigatório, que tem uma responsabilidade política, pedagógica e didática, com conteúdos a ensinar e, assim, contribuir para uma formação alargada acerca dos conteúdos e conhecimentos relacionados às práticas corporais.

Em relação à BNCC, o desenvolvimento desta pesquisa possibilitou aos participantes a tomada de consciência de que ela é apenas um documento norteador, com metas e ações a serem desenvolvidas e alcançadas, e não um manual de instruções a ser seguido de forma irrefletida. Essa situação evidencia que não bastam apenas supostas boas intenções às políticas públicas para qualificar o ensino, se, efetivamente, não houver o envolvimento orgânico e o esforço dos profissionais implicados em compreender as nuances e o entorno dos documentos. Em certa medida, sem a participação comprometida dos imbricados neste processo, dificilmente os objetivos



da referida política pública (BNCC) sairão do patamar teórico e se desdobrarão em ações educativas na escola, com potencial para contribuir com a legitimação da EF.

Considerando o movimento realizado pelos sujeitos desta pesquisa, podemos conjecturar que nos encontramos em um novo patamar da crítica. Com isso, visualizamos novas experiências pedagógicas emergindo, as quais, em seu processo de estabelecimento, movimentam a dialética da democracia (ao democratizar os conhecimentos) e da república (ao contribuir com o aprimoramento das leis). Seguimos com a certeza de que vivemos uma nova etapa, mas de muitas ainda a alcançar, pois se a república é o governo das leis é o exercício cidadão que as aperfeiçoa.

5. REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, A. F. *et al.* A educação física escolar e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC: o ensino pautado em uma perspectiva crítica. In: SINECT, 6., 2018, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UTFPR, 2018.
- BAGNARA, I. C. **A interlocução pedagógica na educação física escolar**: horizontes para pensar a formação inicial. 2017. 309 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2017.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. **Educação física escolar**: política, currículo e didática. Ijuí: Editora Unijuí, 2019a.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio didático da educação física escolar: planejar, ensinar, avaliar. **Educación Física y Ciencia**, v.21, n.4, e102, 2019b.
- BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. O desafio curricular da educação física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.25, e25008, 2019c.
- BAGNARA, I. C.; PERIN, L. L. O ensino dos jogos eletrônicos na educação física escolar: análise de uma experiência didático-pedagógica. In: MORAIS, C.; BAGNARA, I. C.; PAIM, V. C. **Docência na educação básica**: o protagonismo dos professores. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p.105-124.
- BETTI, M. Perspectivas em diálogo. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, a.IV, v.1, jul. 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediouro, 2009.
- DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2015.
- DIEHL, A. A.; TATIM, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas**: métodos e técnicas. São Paulo: Prentice Hall, 2006.



GARIGLIO, J. A. **Fazeres e saberes pedagógicos de professores de educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da educação física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim: Editora Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n.2, p.10-21, mar. 2010.

LOPES, A. A. S. M. **Educação física escolar**: o que, quando e como ensinar. São Paulo: Phorte Editora, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p.4-28, jan./mar. 2018.

REZER, R. Conhecimento, prática pedagógica e educação física: aproximações com o campo da didática. **Movimento**, Porto Alegre, v.21, n.3, p.803-814, jul./set. 2015.

RUFINO, L. G. B.; SOUZA NETO, S. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, v.28, n.48, p.42-60, set. 2016.

STRAMANN, R. H.; TAFFAREL, C. Z. **Formação de professores e trabalho educativo na educação física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Submetido em: **30/11/2020**

Aceito em: **07/11/2023**