



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO

Tiago Aparecido Nardon

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: SENTIDOS, SIGNIFICADOS E
SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tiago Aparecido Nardon

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: SENTIDOS, SIGNIFICADOS E
SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Escolar: Teorias e Práticas Críticas

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

São Carlos - 2026

Nardon, Tiago Aparecido

Base Nacional Comum Curricular: sentidos, significados e saberes dos professores de Educação Física / Tiago Aparecido Nardon -- 2026.
288f.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Fernando Donizete Alves
Banca Examinadora: Fernando Jaime González, Glauco Nunes Souto Ramos, Luana Zanotto, Murilo Eduardo dos Santos Nazário
Bibliografia

1. Educação Física Escolar. 2. Saberes Docentes. 3. Sentidos e Significados. I. Nardon, Tiago Aparecido. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado do candidato Tiago Aparecido Nardon, realizada em 25/05/2026.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves (UFSCar)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Fernando Jaime González (Unijuí)

Profa. Dra. Luana Zanotto (UFG)

Prof. Dr. Murilo Eduardo dos Santos Nazário (Unesp)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização dos grupos focais de acordo com os clusters.	72
Figura 2: Resultado da análise de cluster.	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Temas dos estudos relacionados à BNCC e Educação Física, por quantidade.	22
Quadro 2: Organização dos grupos focais de acordo com a região geográfica.....	72
Quadro 3: Perfil dos colaboradores dos grupos focais.	74
Quadro 4: Representação dos participantes de acordo com o gênero na Educação Básica. ..	79
Quadro 5: Representação docente de acordo com o gênero na Educação Básica.....	79
Quadro 6: Organização das categorias analíticas por eixos interpretativos.	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero.....	78
Gráfico 2: Região geográfica de atuação dos colaboradores.....	81
Gráfico 3: Nível de ensino em que atuam os colaboradores.....	82
Gráfico 4: Redes de ensino em que atuam os colaboradores.....	83
Gráfico 5: Tempo de experiência profissional dos colaboradores.....	84
Gráfico 6: Grau de instrução dos colaboradores.....	85
Gráfico 7: O que você pensa sobre as mudanças curriculares propostas pela BNCC em relação às diretrizes anteriores? (PCN ou outro documento curricular).....	89
Gráfico 8: Qual é a sua opinião sobre a articulação entre a BNCC e as competências específicas da Educação Física?.....	90
Gráfico 9: Qual é o seu conhecimento sobre a BNCC de Educação Física?	94
Gráfico 10: Qual é a sua opinião sobre a clareza das diretrizes da BNCC?	96
Gráfico 11: De maneira geral, qual é a sua opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos para implementação da BNCC?	97
Gráfico 12: Qual é a sua opinião sobre a BNCC no que se refere a promover a autonomia docente em Educação Física?	98
Gráfico 13: Com que frequência você consulta a BNCC ao planejar suas aulas?.....	100
Gráfico 14: De que maneira a BNCC orienta o planejamento de suas aulas?	101
Gráfico 15: O que você pensa sobre a relação entre a BNCC e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho?	104
Gráfico 16: Na sua opinião, a BNCC representa uma oportunidade de melhoria na qualidade da Educação Física escolar?.....	105
Gráfico 17: Na sua opinião, qual o papel da BNCC na formação integral dos alunos?	107

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CNE	Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição detalhada da amostra de acordo com gênero, região geográfica, nível de ensino, tipo de rede, tempo de experiência e grau de instrução.....	85
--	----

AGRADECIMENTOS

Gosto de pensar na trajetória doutoral como uma jornada marcada por desafios, aprendizados e transformações. Chegar até aqui é a concretização de um sonho para alguém que, vindo de uma infância e adolescência humildes, percorreu todo o caminho na escola pública até nela se tornar professor. Filho de uma empregada doméstica e de um trabalhador rural, muitas vezes ouvi que eu não seria capaz de seguir estudando. Por isso, concluir esta etapa tem um significado muito especial.

Ao longo dessa trajetória, contei com o apoio e a colaboração de muitas pessoas. Este é o momento de registrar a minha gratidão.

Agradeço, primeiramente, aos meus pais, que, mesmo sem a exata compreensão do que representa um doutorado, desde cedo me ensinaram o valor do estudo e não mediram esforços, dentro de suas possibilidades, para que eu tivesse acesso à educação.

À minha esposa, Ederly, registro minha gratidão pelo amor, pela compreensão e pelo apoio constante, especialmente nos momentos em que as exigências do doutorado implicaram ausências e longas horas de trabalho.

Alcançar 260 professores e professoras de todas as regiões do país seria impossível sem uma sólida rede de contatos. Agradeço, portanto, aos amigos e colegas que fiz durante o tempo em que integrei a equipe da Associação Nova Escola. Espalhados pelo Brasil, eles contribuíram generosamente para essa empreitada: Tâmila Tavares, Marcos Vinícius Zanutto, Ricardo Santa Cruz, Marcos Machado, Juliana Pacheco, Gretta Fragatta, Nara Karolina, Rodrigo Nogueira, Sara Vilas, Marytta Renno e Alessandra Novak. Estendo este agradecimento aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar, que igualmente mobilizaram esforços para que o questionário chegasse a tantos docentes. Registro também a minha gratidão aos amigos Osmar Moreira de Souza Júnior, Flávio Lico, Murilo Nazário, Heitor de Andrade Rodrigues, Glauber Bedini, Raphaell Moreira Martins, Renato Braghin, Mateus Camargo, Juliano Boscatto e Affonso Lang que, da mesma forma, colaboraram para que eu pudesse dialogar com docentes de diferentes realidades brasileiras.

Sou igualmente grato aos 260 participantes da pesquisa, provenientes de todos os estados do Brasil, que gentilmente responderam ao questionário, bem como àqueles que se dispuseram a participar dos grupos focais, compartilhando suas experiências, reflexões e práticas pedagógicas.

Agradeço aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Fernando Jaime González, Prof.^a Dra. Luana Zanotto, Prof. Dr. Murilo Nazário e Prof. Dr. Glaucio Nunes Souto Ramos, pela leitura atenta deste trabalho e pelas contribuições que certamente o enriqueceram.

Por fim, manifesto meu profundo agradecimento ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando Donizete Alves, pela parceria ao longo de todo o processo de doutoramento, pela confiança depositada e pelas contribuições intelectuais decisivas para o desenvolvimento desta tese.

RESUMO

Esta tese investiga como os saberes docentes medeiam a construção de sentidos e significados atribuídos por professores de Educação Física à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A investigação parte da lacuna identificada na ausência de estudos que analisem a perspectiva direta do professor, assumindo-o como agente reflexivo, e não mero executor das prescrições curriculares. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, organizada em duas etapas: a fase descritiva, com a aplicação de um questionário para 260 professores de Educação Física da Educação Básica de todos os estados brasileiros, e a fase exploratória, constituída por três grupos focais com 15 docentes. As narrativas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo de Bardin, sob a lente teórica dos conceitos de Sentido e Significado de Vygotsky; Epistemologia da Prática de Tardif; e Reflexão na ação e sobre a ação de Schön. Os achados revelam que a implementação da BNCC é um fenômeno heterogêneo, mediado por uma hierarquia de saberes. Os Saberes da Formação Profissional e os Saberes Disciplinares atuam como base para a leitura crítica e ideológica do documento, enquanto os Saberes Experienciais dão materialidade às prescrições curriculares diante das condições concretas de trabalho docente. Finalmente, os Saberes Curriculares permitem aos professores “jogar com as regras”, preservando sua autonomia institucional. O estudo demonstra que os professores atribuem múltiplos sentidos à BNCC, entre eles contraposição, burocracia, não adesão, legitimação, validação, sistematização e currículo, a depender das circunstâncias. Conclui-se que a BNCC, documento, técnico e frio em sua constituição, ganha forma na ação dos docentes, cujas vozes revelam um posicionamento pragmático em relação a ela, indicando que qualquer política curricular só se concretiza na subjetividade e na tomada consciente de decisão de quem atua no chão da escola.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Saberes Docentes; Sentidos e Significados; Autonomia Docente.

ABSTRACT

This thesis investigates how teaching knowledge mediates the construction of senses and meanings attributed by Physical Education teachers to the National Common Curricular Base (BNCC). The investigation stems from the gap identified in the absence of studies analyzing the direct perspective of the teacher, assuming them as a reflective agent rather than a mere executor of curricular prescriptions. The study is characterized as qualitative, descriptive, and exploratory research organized into two stages: the descriptive phase, with the application of a questionnaire to 260 Physical Education teachers in Basic Education across all Brazilian states, and the exploratory phase, consisting of three focus groups with 15 teachers. The narratives were analyzed using Bardin's Content Analysis under the theoretical lens of Vygotsky's concepts of Sense and Meaning, Tardif's Epistemology of Practice, and Schön's Reflection-in-action and Reflection-on-action. The findings reveal that the implementation of the BNCC is a heterogeneous phenomenon mediated by a hierarchy of knowledge. Knowledge of Professional Training and Disciplinary Knowledge act as a foundation for a critical and ideological reading of the document, while Experiential Knowledge gives materiality to curricular prescriptions in the face of concrete teaching work conditions. Finally, Curricular Knowledge allows teachers to "play by the rules," preserving their institutional autonomy. The study demonstrates that teachers attribute multiple senses to the BNCC, including opposition, bureaucracy, non-adherence, legitimation, validation, systematization, and curriculum, depending on the circumstances. It concludes that the BNCC, a technical and cold document in its constitution, takes shape through the actions of teachers, whose voices reveal a pragmatic positioning towards it, indicating that any curricular policy only materializes within the subjectivity and conscious decision-making of those who operate on the school floor.

Keywords: School Physical Education; Teachers' Knowledge; Senses and Meanings; Teacher Autonomy.

RESUMEN

Esta tesis investiga cómo los saberes docentes median la construcción de sentidos y significados atribuidos por profesores de Educación Física a la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La investigación parte de la brecha identificada ante la ausencia de estudios que analicen la perspectiva directa del profesor, asumiéndolo como un agente reflexivo y no como un mero ejecutor de las prescripciones curriculares. El estudio se caracteriza por ser una investigación cualitativa, de tipo descriptiva y exploratoria, organizada en dos etapas: la fase descriptiva, con la aplicación de un cuestionario a 260 profesores de Educación Física de Educación Básica de todos los estados brasileños, y la fase exploratoria, constituida por tres grupos focales con 15 docentes. Las narrativas fueron analizadas por medio del Análisis de Contenido de Bardin, bajo la lente teórica de los conceptos de Sentido y Significado de Vygotsky; Epistemología de la Práctica de Tardif; y Reflexión en la acción y sobre la acción de Schön. Los hallazgos revelan que la implementación de la BNCC es un fenómeno heterogéneo, mediado por una jerarquía de saberes. Los Saberes de la Formación Profesional y los Saberes Disciplinarios actúan como base para la lectura crítica e ideológica del documento, mientras que los Saberes Experienciales otorgan materialidad a las prescripciones curriculares ante las condiciones concretas del trabajo docente. Finalmente, los Saberes Curriculares permiten a los profesores "jugar con las reglas", preservando su autonomía institucional. El estudio demuestra que los profesores atribuyen múltiples sentidos a la BNCC, entre ellos contraposición, burocracia, no adhesión, legitimación, validación, sistematización y currículo, según las circunstancias. Se concluye que la BNCC, un documento técnico y frío en su constitución, cobra forma en la acción de los docentes, cuyas voces revelan un posicionamiento pragmático en relación con ella, lo que indica que cualquier política curricular solo se concreta en la subjetividad y en la toma consciente de decisiones de quienes actúan en el día a día de la escuela.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Saberes Docentes; Sentidos y Significados; Autonomía Docente.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO	20
2. MARCO TEÓRICO.....	28
2.1 Currículo.....	28
2.1.1 O currículo como processo: o prescrito e o real.....	28
2.1.2 O currículo como campo de poder, cultura e disputa	31
2.2 Saberes Docentes	35
2.2.1 A natureza, as fontes e a prática reflexiva dos saberes docentes	35
2.2.2 A dimensão humana, ética, política e crítica dos saberes docentes:	38
2.3 Os conceitos de Sentido e Significado.....	44
2.3.1 Significado: a dimensão conceitual.....	45
2.3.2 Sentido: a dimensão subjetiva.....	46
2.4 As reformas educacionais brasileiras.....	47
2.4.1 O início do debate educacional (1920-1930).....	47
2.4.2 Conflitos entre Estado e setor privado (1940-1960).....	48
2.4.3 A ditadura militar e a racionalidade tecnocrática.....	48
2.4.4 A redemocratização e a Constituição de 1988.....	49
2.4.5 As reformas dos anos 1990 e a lógica financeira.....	49
2.4.6 As políticas educacionais do século XXI: do PNE à BNCC (2001-2017)	50
2.4.7 A Base Nacional Comum Curricular	51
2.5 A Educação Física nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação	53
2.6 A Educação Física na BNCC	56
2.6.1 A inserção na área de Linguagens.....	56
2.6.2 A Educação Física na Educação Infantil.....	60
2.6.3 A Educação Física no Ensino Fundamental.....	60
2.6.4 A Educação Física no Ensino Médio.....	63
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	65
3.1 A pesquisa descritiva	65

3.1.1 O questionário.....	66
3.1.2 Descrição do questionário utilizado.....	67
3.2 A pesquisa exploratória.....	69
3.2.1 O grupo focal	70
3.2.2 Descrição do roteiro e dos grupos focais	70
3.2.3 Perfil dos colaboradores dos grupos focais.....	74
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
4.1 Etapa Descritiva: questionário	77
4.1.1 Caracterização dos colaboradores.....	78
4.1.2 Análise de <i>Cluster</i>	87
4.1.3 Análise das respostas do questionário.....	89
4.2 Etapa Exploratória.....	110
EIXO I – Tensões e críticas à BNCC e à sua implementação	112
4.2.1 A implementação burocratizada da BNCC na escola	112
4.2.2 Contraposição à BNCC	115
4.2.3 Percepções de retrocesso e superficialidade	117
4.2.4 Entre as prescrições curriculares e as condições reais de trabalho	120
EIXO II – Reconhecimento e uso pedagógico.....	122
4.2.5 Validade institucional e legitimação do campo	123
4.2.6 BNCC como orientação, suporte e referência pedagógica	125
4.2.7 A transição dos documentos normativos: dos Parâmetros à Base	127
EIXO III – Autonomia, mediação e voz docente.....	129
4.2.8 A mediação entre a norma e o cotidiano escolar	129
4.2.9 A voz docente e a participação na construção curricular.....	131
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
6. REFERÊNCIAS	138
ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP.....	156
ANEXO II – Versão inicial do questionário gerada pelo ChatGPT	160
ANEXO III – Resultado do pré-teste do questionário.....	164
ANEXO IV – Versão do roteiro para os grupos focais gerada pelo ChatGPT	165

APÊNDICE A – Prompt de comando utilizado no ChatGPT para a elaboração da versão preliminar do questionário	167
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos participantes do estudo.....	168
APÊNDICE C – Prompt de comando utilizado no ChatGPT para a elaboração da versão preliminar do roteiro para os grupos focais	181
APÊNDICE D – Roteiro utilizado nos grupos focais.....	183
APÊNDICE E – Transcrição do Grupo Focal 1	184
APÊNDICE F – Transcrição do Grupo Focal 2.....	224
APÊNDICE G – Transcrição do Grupo Focal 3.....	258
APÊNDICE H – Prompt de comando utilizado no Google Gemini para auxiliar na análise das transcrições.....	287

APRESENTAÇÃO

A presente tese emerge do encontro entre diferentes dimensões que constituem a minha trajetória profissional: a atuação como professor de Educação Física na escola pública, a experiência na formação inicial e continuada de professores e o percurso acadêmico desenvolvido ao longo dos últimos anos. Assim, considero oportuno demarcar o lugar a partir do qual falo e explicitar como a minha relação com o objeto de pesquisa foi sendo construída.

Sou professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Ferreira (SP) há quase duas décadas. Ao longo desse período, atuei na Educação Infantil, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e, de forma pontual, no Ensino Médio, vivenciando diferentes contextos escolares, demandas pedagógicas e formas de organização do trabalho docente. Foi sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental que consolidei minha identidade profissional, aprendendo que a prática pedagógica é atravessada por desafios que extrapolam os conhecimentos técnicos da área, como as condições concretas de trabalho, as relações institucionais, as expectativas das equipes gestoras, as particularidades dos estudantes e a permanente exigência de adaptação.

Paralelamente à atuação na Educação Básica, tive a oportunidade de participar da formação inicial e continuada de professores, seja no Ensino Superior, seja em ações formativas desenvolvidas em diferentes redes de ensino. Essas experiências ampliaram meu olhar sobre a docência ao evidenciar que inquietações que eu julgava individuais eram, na realidade, compartilhadas por muitos professores, especialmente aquelas relativas aos modos pelos quais as políticas educacionais são apropriadas no cotidiano escolar. Questões relacionadas ao currículo, ao planejamento, às políticas educacionais e às possibilidades de mediação pedagógica passaram a ocupar um lugar cada vez mais central nas minhas reflexões.

Meu percurso acadêmico acompanhou esse movimento. A especialização, o mestrado, a participação em grupos de pesquisa e, posteriormente, o ingresso no doutorado constituíram espaços privilegiados para problematizar teoricamente questões que emergiam do cotidiano escolar. A aproximação entre prática e pesquisa consolidou a compreensão de que teoria e experiência docente se articulam e possibilitam leituras mais complexas sobre os fenômenos educativos.

Nesse contexto, a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, em 2017, representou um marco significativo na minha trajetória profissional. Assim como inúmeros professores brasileiros, acompanhei a necessidade de reelaborar planejamentos, reinterpretar orientações curriculares e responder às demandas institucionais decorrentes da implementação

do documento, muitas vezes sem processos formativos consistentes para sustentar essas modificações. Posteriormente, ao atuar em espaços de formação continuada e na elaboração de materiais pedagógicos alinhados à BNCC, percebi que os professores atribuíam sentidos distintos a essa mesma política curricular. Enquanto alguns a reconheciam como apoio e orientação para o trabalho pedagógico, outros expressavam críticas, resistências e preocupações acerca de seus pressupostos e possibilidades de implementação. Entre esses extremos, múltiplas formas de apropriação eram produzidas no cotidiano escolar.

Foi desse entrecruzamento entre experiência profissional, atuação formativa e investigação acadêmica que emergiu a presente pesquisa. Mais do que compreender o que a BNCC prescreve, interessou-me investigar como os professores de Educação Física interpretam, negociam e atribuem sentidos ao documento a partir dos saberes que mobilizam em sua prática. Ao explicitar esse percurso, não pretendo transformar minha trajetória profissional e acadêmica em elemento de validação dos resultados, mas reconhecer que, nas pesquisas em educação, o pesquisador também é constituído pelas experiências que o levam a formular determinadas perguntas e a buscar, por meio delas, possibilidades de compreensão da realidade educativa.

1. INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a) é o documento orientador da educação nacional, cujo objetivo é definir o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, às quais todos os estudantes em território brasileiro devem ter acesso ao longo da escolarização básica.

Na etapa da Educação Infantil, as aprendizagens estão organizadas em torno dos Campos de Experiência (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). Já na etapa do Ensino Fundamental, as aprendizagens estão estruturadas em áreas do conhecimento, isto é, área de Linguagens (abrangendo os componentes Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa), área de Matemática, área de Ciências da Natureza, área de Ciências Humanas (abrangendo os componentes Geografia e História) e área de Ensino Religioso. Para cada um dos componentes curriculares foi elencado um conjunto de objetos de conhecimento, bem como competências e habilidades a serem alcançadas.

Por fim, na etapa do Ensino Médio, a BNCC está organizada também em áreas de conhecimento, a saber: área de Linguagens e suas Tecnologias, área de Matemática e suas Tecnologias, área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias e área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Especificamente para o campo da Educação Física, ainda que não se possa ignorar a sistematização proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), é a primeira vez que se tem uma proposta de organização curricular desta magnitude. De acordo com Darido *et al.* (2017), a BNCC representa um avanço para a Educação Física escolar, tendo em vista que permite a organização e compreensão, de forma clara, daquilo que deve ser ensinado ao longo do percurso formativo, possibilitando a elaboração de expectativas de aprendizagem durante os ciclos da Educação Básica.

Como professor, a promulgação da BNCC em dezembro de 2017 impactou a minha prática e a minha rotina. Leciono Educação Física na rede pública há quase vinte anos e essa foi a primeira vez que encarei os obstáculos que acompanham mudanças dessa grandeza, nesse caso, a transição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Base Nacional Comum Curricular.

Da Secretaria Municipal de Educação, à qual eu estava vinculado na época, obtive apenas uma breve apresentação do documento, seguida da orientação: “*façam acontecer!*”. As perguntas eram muitas e os desafios também: adequar os planejamentos, o currículo e as

práticas; compreender as novas diretrizes e implementá-las num contexto cujas condições de trabalho eram, inúmeras vezes, precárias; a ausência de formação continuada ou qualquer outra ação que auxiliasse na tarefa de adequação; cobranças de gestores, coordenadores e secretaria de educação pela rápida adequação ao novo documento; o sentimento de despreparo, incerteza e, muitas vezes, solidão.

Passados alguns anos desde a sua publicação e tendo superado esses desafios inaugurais, a BNCC continua sendo, para mim, matéria de interesse e, conseqüentemente, objeto de investigação desta pesquisa. Ciente de que os desafios e experiências individuais que narrei podem, em alguma medida, ser compartilhados por outros professores¹, nesse estágio da pesquisa me propus a ir além do relato pessoal e investigar o que tem sido produzido academicamente sobre o tema.

Para tanto, conduzi uma revisão sistemática de literatura, com o objetivo de mapear, analisar e categorizar a produção acadêmica brasileira existente sobre Educação Física e BNCC, em todas as etapas da Educação Básica. Isso foi feito nas bases de dados Scielo², *Web of Science*³, *Scopus*⁴ e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações⁵, cobrindo o período de 2017 a fevereiro de 2024. Na estratégia de busca, foram combinados os termos “Educação Física” e “BNCC” ligados pelo operador booleano “AND”. A pesquisa buscou pelos termos nos títulos, resumos e palavras-chave. Como sinônimo, foi utilizado o termo “Base Nacional Comum Curricular”.

Os estudos localizados na busca inicial foram importados para o *software* de gerenciamento *Rayyan* (Ouzzani *et al.*, 2016)⁶. Após a remoção das duplicatas, na primeira fase de filtragem, os estudos foram avaliados com base nos critérios de elegibilidade: a) o título ou o resumo deveria mencionar explicitamente a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física; b) o resumo deveria indicar que o estudo investiga opiniões, percepções, conhecimentos ou experiências sobre Educação Física e BNCC; c) o estudo deveria ser um artigo, uma dissertação ou tese.

¹ Reconhecendo os debates contemporâneos acerca da linguagem inclusiva, esta tese utiliza, quando necessário, o masculino genérico conforme convenções da língua portuguesa, sem intenção de invisibilizar ou desvalorizar a diversidade de gênero.

² <https://www.scielo.br/>

³ https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pcollection&mn=70&smn=79&cid=81

⁴ https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pcollection&mn=70&smn=79&cid=63

⁵ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

⁶ O Rayyan é um *software* desenvolvido para facilitar a revisão sistemática de literatura científica. O software permite a importação de artigos de várias bases de dados de modo a facilitar a organização e seleção de estudos relevantes para uma determinada revisão. Disponível em: <https://www.rayyan.ai/>. Acesso em: 04 mar. 2024.

Os estudos que apresentaram qualquer um dos pontos a seguir foram excluídos da análise: a) estudos que abordavam a BNCC em outras áreas do conhecimento (Matemática, Geografia, Física) ou a Educação Física em um contexto que não seja a BNCC; b) estudos que tinham como foco famílias, gestores ou outros agentes que não sejam professores de Educação Física; c) documentos que eram resumos de congressos, anais de evento ou material não publicado em periódico científico, tese ou dissertação.

Dessa forma, foram selecionados 53 estudos relacionados ao tema em questão. Esses estudos foram submetidos a uma análise temática para identificá-los e agrupá-los de acordo com os principais assuntos tratados. Essa análise permitiu a criação de categorias temáticas que apresentam as discussões centrais na produção acadêmica sobre o tema, conforme o quadro 1.

Quadro 1: Temas dos estudos relacionados à BNCC e Educação Física, por quantidade.

Assunto/ grupo	Nº de estudos
a) Questões didático-metodológicas	13
b) Crítica à BNCC e à influência neoliberal	11
c) Conteúdos ausentes ou insuficientemente abordados	08
d) BNCC e a reforma do Ensino Médio	07
e) Educação Física e interdisciplinaridade	04
f) Processo de elaboração da BNCC	03
g) Formação continuada de professores	03
h) Impactos para o campo da Educação Física	03
i) Comparação com os PCN	01
Total	53

Fonte: o autor.

A seguir, com a finalidade de padronizar a apresentação dos resultados, optou-se por destacar apenas um estudo representativo de cada grupo temático. Tal escolha decorre do fato de que o foco analítico está nas características dos agrupamentos identificados na revisão e não na análise individual de todos os trabalhos que os compõem.

a) Questões didático-metodológicas: as pesquisas desse grupo tinham como objetivo o planejamento, implementação e avaliação de unidades de ensino sobre um determinado objeto de conhecimento, de acordo com a BNCC (Diniz, 2017; Hernandez, 2020; Megale, 2020; Parente, 2020; Cantanhede, 2021; Silva, 2021; Rosa, 2022; Cintra, 2023; Lima, 2023; Miranda, 2023; Riva, 2023). Megale (2020), por exemplo, se propôs, a partir dos pressupostos da BNCC, a investigar o ensino do rugby para turmas de estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do estado de São Paulo. Seus resultados apontaram desafios para a implementação do conteúdo, como problemas com estrutura física e falta de material, tempo destinado às aulas e número de aulas semanais. Ressaltou ainda as habilidades desenvolvidas durante o ensino dos esportes de invasão, por meio das dimensões do conhecimento Experimentação, Análise e Compreensão.

b) Crítica à BNCC e à influência neoliberal: neste grupo estão reunidos aqueles estudos cujos objetivos foram, de modo geral, analisar os contextos político, social e econômico nos quais a BNCC foi elaborada, bem como a interferência do mercado e do setor empresarial no documento (Almeida, 2018; Neira, 2018; Furtado; Paes Neto, 2021; Novaes *et al.*, 2021a, 2021b; Novaes, 2021; Prietto, 2021; Lima; Nobre; Garcia, 2022; Marra; Ribeiro; Nunes, 2022; Silva; Madela; Wittizorecki, 2022; Collier, 2023). Em seu estudo, Novaes (2021) destaca a influência dos pressupostos neoliberais na BNCC, assim como a articulação dos reformadores educacionais durante a construção do documento. Em sua análise, aponta que nos escritos de Educação Física existe um tipo muito específico de orientação curricular ancorada num ideal performático com características esportivizantes e acríticas e que tem sido amplificada pelas ações do Impulsiona⁷. Naquilo que se refere à BNCC, as análises realizadas pelos estudos deste agrupamento concentram-se em produzir críticas ferrenhas que, de fato, não podem ser desconsideradas.

c) Conteúdos ausentes ou insuficientemente abordados: neste grupo foram reunidos os estudos cujo tema central foi discutir os conteúdos que, em virtude das decisões tomadas por ocasião da elaboração, foram deixados de fora ou foram, na perspectiva dos autores, insuficientemente abordados na versão final da BNCC (Lima, 2018; Dessbesell; Fraga, 2020; Luz, 2020; Araújo *et al.*, 2021; Fonseca; Alves; Isayama, 2021; Oliveira *et al.*, 2021; Almeida; Huguenin; Morgado, 2023; Costa, 2023). Em seu artigo, Dessbesell e Fraga (2020) comentam

⁷ O Impulsiona é uma plataforma educacional do Instituto Península, organização brasileira que atua na área de educação. O Impulsiona tem como objetivo oferecer recursos, cursos e suporte a professores e gestores escolares, visando aumentar a diversidade de atividades físicas nas escolas, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais dos alunos a partir do esporte e contribuir para a valorização do esporte escolar na sociedade. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/sobre/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

como o conteúdo exercício físico deixou de figurar no texto da Educação Física a partir da segunda e terceira versões. Criticam sua ausência com base no critério de relevância social usado pela BNCC para selecionar os conteúdos. Consideram o exercício elemento cultural amplamente presente na vida cotidiana dos estudantes e, em virtude disso, a necessidade de sua inserção e sistematização em referenciais orientadores, como é o caso da BNCC.

d) BNCC e reforma do Ensino Médio: neste conjunto estão aglutinados os estudos que objetivaram discutir os desdobramentos ligados à reforma do Ensino Médio (Cazumbá, 2018; Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020; Kuhn, 2021; Oliveira, 2022; Scapin; Ferreira, 2022; Gilioli; Galuch; Sanches, 2023; Oliveira; Medeiros; Fagundes, 2023). O artigo de Gilioli, Glauch e Sanches (2023) sugerem em seu artigo que a proposta da BNCC para o Ensino Médio, baseada em habilidades e competências, reflete um modelo formativo alinhado às condições do mercado de trabalho, “sob o fetiche tecnológico da produção flexível, em vez de primar pela educação que conduz ao desenvolvimento de indivíduos autônomos e autorreflexivos, embora o documento enfatize uma suposta formação crítica” (p. 1).

e) Educação Física e interdisciplinaridade: neste grupo estão alocados os trabalhos que se ocuparam em apresentar propostas de ações interdisciplinares envolvendo a Educação Física e a BNCC (Arruda *et al.*, 2020; Ota, 2020; Rodrigues, 2022; Santos, 2023). Por exemplo, Ota (2020) investigou os limites e possibilidades das histórias vivenciadas⁸ enquanto ferramenta interdisciplinar da Educação Física na Educação Infantil. Concluiu-se que as histórias vivenciadas se mostraram como uma ferramenta que combinou todos os Campos de Experiência propostos pela BNCC. Além disso, as histórias vivenciadas foram oportunas para práticas interdisciplinares, já que envolveram professoras de Educação Física e Pedagogia na elaboração e implementação das atividades.

f) Processo de elaboração da BNCC: neste grupo estão elencados os estudos que objetivaram investigar as tensões e disputas ideológicas presentes no contexto em que se deu a construção da BNCC (Pessoa, 2018; Pinheiro, 2018; Destro, 2019). O estudo de Pessoa (2018) teve como propósito compreender a atuação, disputas, consensos e contradições na área da Educação Física no contexto de influência da produção da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Seus resultados demonstraram que, na esfera pedagógica, o documento aparenta ser um avanço para a área de Educação Física, na medida em que incorpora ideias e concepções assentadas no paradigma cultural. Entretanto, isso contribui para a ocultação das

⁸ Histórias vivenciadas são caracterizadas pela realização de movimentos, gestos e brincadeiras, pautadas no enredo de uma história contada (Ota, 2020, p.7).

diferenças e divergências em torno do objeto, do caráter e da especificidade da Educação Física na escola. Já na esfera política, o estudo ainda revelou que a ausência de discussão sobre os fatores que influenciam a BNCC denota uma falta de responsividade do setor em relação à agenda nacional de educação e perpetuou ainda mais a mentalidade corporativista ao focar somente em melhorias incrementais no componente curricular de Educação Física (Pessoa, 2018).

g) Formação continuada de professores: aqui estão contidas as pesquisas que se propuseram a discutir a importância e/ou necessidade da formação continuada dos professores frente aos desafios e demandas decorrentes da promulgação da BNCC (Tavares, 2019; Sabino Neto, 2020; Santos, 2020). Em seu estudo, Tavares (2019) investigou como os professores de Educação Física podem, efetivamente, exercer sua prática docente considerando as expectativas, os desafios e as dificuldades referentes às decisões curriculares das quais não fizeram parte, durante a elaboração do documento. Assim, elaborou e implementou um curso semipresencial de formação continuada sobre BNCC e Educação Física para professores da educação básica da rede estadual no município de Goiânia/GO. Seus resultados constataram que a BNCC de Educação Física apresenta vários entraves para, de fato, se integrar à realidade das escolas, mostrando-se como um instrumento a serviço de políticas educacionais orientadas pela lógica de mercado. Por outro lado, os colaboradores do estudo destacaram a ausência de momentos formativos, ainda que tenham expressado interesse por uma “formação continuada sólida e que os oriente a mobilizar os diversos conhecimentos adquiridos ao longo da sua prática profissional” (p. 11).

h) Impacto da BNCC para o campo da Educação Física: este grupo engloba os estudos que tiveram como premissa investigar os ajustes, mudanças e transformações empreendidas no campo da Educação Física com a publicação da BNCC (Santos; Fuzii, 2019; Pinheiro; Souza; Lara, 2020; Alvarenga, 2022). Alvarenga (2022), em seu estudo, se propôs a verificar como a adequação dos currículos escolares pós-implantação da BNCC afetou os professores da rede municipal de ensino de Ibiporã/PR e discutir as possibilidades e desafios de tornar essa implementação significativa para a atuação docente e para o ensino da Educação Física. Seus resultados demonstraram que o processo de readequação curricular gerou desconforto, uma vez que alguns docentes não se sentiam parte desse processo. O estudo ainda evidenciou obstáculos relacionados à adequação curricular vinculados à falta de conhecimento sobre legislação e políticas públicas, verticalização no processo de modificação curricular e dificuldades em envolver o professor nesse processo. Por último, apontou para a necessidade de revisão de ações e ajuste curricular por meio de uma gestão colaborativa e democrática.

i) Comparação com os PCN: por fim, este grupo apresenta o estudo que se ocupou de verificar os pontos de convergência e divergência entre os PCN de Educação Física e a BNCC (Vargas, 2021). Em seu estudo, Vargas (2021) realizou uma análise dos PCN e da BNCC, em específico na área da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o intuito de identificar suas convergências e diferenças, bem como identificar os saberes dos professores da rede municipal de ensino de Uruguaiana/RS. Seus resultados revelaram que os professores já se apropriaram dos objetivos e conteúdos propostos pelos PCN. Já os pressupostos da BNCC estão em processo de assimilação pelos docentes. O estudo ainda apontou que, embora os textos analisados tenham intencionalidades diferentes, ambos podem ser utilizados pelos professores para o planejamento das aulas. Ademais, o estudo apontou a insegurança dos professores em trabalhar com o componente Educação Física, posto que, na rede de ensino pesquisada, as referidas aulas são ministradas uma vez na semana pelos professores polivalentes.

As análises e reflexões produzidas pelos estudos apresentados são diversas e importantes para o campo da Educação Física escolar, focando, por exemplo, na análise do próprio documento curricular, em propostas de adequação ou em reflexões teóricas. Entretanto, a revisão evidenciou a ausência de estudos que investigassem a BNCC sob a perspectiva direta do professor.

Essa ausência é justamente a lacuna sobre a qual essa pesquisa se debruça: a forma como a BNCC é compreendida e implementada. Parte-se do pressuposto de que o professor não é um mero executor de orientações curriculares, e sim um agente ativo que elabora sentidos para o documento com base na sua formação, na sua experiência e no seu contexto de atuação profissional (Schön, 1983). Assim, a pergunta que se manifesta é: como os diferentes saberes docentes medeiam a construção dos sentidos que os professores atribuem à BNCC?

Com o intuito de responder a essa questão, propõe-se como objetivo geral desta pesquisa:

Analisar como os saberes docentes medeiam a construção de sentidos e significados por parte dos professores de Educação Física sobre a BNCC, enquanto documento de orientação curricular.

Posto isso, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar os diferentes saberes (experienciais, críticos, curriculares) mobilizados pelos professores ao implementarem as diretrizes da BNCC.

b) Compreender de que modo a articulação desses diferentes saberes resulta na atribuição de múltiplos sentidos e significados à BNCC e à sua materialização na prática.

A partir da lacuna identificada e com os objetivos traçados, a etapa seguinte consiste na fundamentação teórica necessária à análise dos dados. Espera-se que este estudo possa, de alguma forma, contribuir para a compreensão aprofundada acerca da BNCC e dos desafios inerentes à sua implementação, especialmente a partir da perspectiva da prática docente.

2. MARCO TEÓRICO

Esta seção estabelece o alicerce teórico para as análises da pesquisa. Iniciamos a discussão com o conceito de currículo, fundamental para compreender a natureza da BNCC. Na sequência, nos debruçamos sobre os saberes docentes, as ferramentas pelas quais os professores materializam o currículo. No terceiro tópico, contextualizamos a BNCC a partir de um breve histórico das reformas educacionais e do currículo de Educação Física no Brasil. Por último, apresentamos os conceitos de sentido e significado que servem como a principal lente de análise para esta pesquisa.

2.1 Currículo

Em linhas gerais, o currículo escolar se refere ao conjunto de componentes curriculares, conteúdos e atividades que integram o programa de estudos de uma determinada instituição ou rede de ensino. O currículo é elaborado com a intenção de atender aos objetivos educacionais dos estudantes, sejam eles da Educação Básica ou do Ensino Superior, e se manifesta conforme as políticas de um estado ou país, ou mesmo as diretrizes educacionais de uma instituição de ensino.

Fato é que currículo é um termo que, como professores, utilizamos cotidianamente e, por vezes, de forma imprecisa. Obviamente, definir o termo em questão não é uma tarefa simples e tampouco temos o objetivo de cobrir todas as teorias sobre o tema. Contudo, considerando relevância analítica para examinar a BNCC e os sentidos que os professores atribuem a ela, foram mobilizadas predominantemente as abordagens críticas do currículo.

2.1.1 O currículo como processo: o prescrito e o real

Gimeno Sacristán (2000) destaca a dificuldade em apresentar um conceito que sintetize com exatidão o que significa currículo. Segundo o autor, o currículo é:

[...] uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre currículo. É necessária uma certa prudência inicial frente a qualquer colocação ingênua de índole pedagógica que se apresente como capaz de reger a prática curricular ou, simplesmente, de racionalizá-la (Gimeno Sacristán, 2000, p. 13).

O currículo é um conjunto articulado de elementos que incluem os conteúdos a serem ensinados, as metodologias adotadas, as práticas avaliativas, os materiais didáticos e as relações sociais estabelecidas no contexto escolar. Mais do que um documento formal recheado de disciplinas e conteúdos a serem estudados, o currículo é um processo dinâmico e multifacetado constituído mediante o diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no contexto educacional. Representa o equilíbrio entre os interesses que orbitam o sistema educacional num período histórico, ao mesmo tempo em que, por meio dele, se concretiza a finalidade da educação escolarizada (Gimeno Sacristán, 2000).

O currículo não é neutro, pois é um conjunto de elementos historicamente selecionados e organizados de acordo com um determinado enredo social, cultural, político e escolar que simboliza o conflito de interesses na sociedade, bem como os valores dominantes que controlam a educação (Forquin, 1996). Para Gimeno Sacristán (2000), o currículo “[...] se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (p. 34), orientado por meio de três dimensões: Projeto Cultural, Contexto e Tempo Histórico.

A primeira dimensão, Projeto Cultural, refere-se ao fato de que as aprendizagens são estruturadas com base em um projeto cultural específico para a escola, de acordo com um determinado nível ou modalidade de ensino. Dessa forma, o currículo representa uma seleção criteriosa de conteúdos culturais, meticulosamente organizados e codificados de maneira singular, todos constituintes desse projeto educacional.

A segunda dimensão, Contexto, trata das condições políticas, administrativas e institucionais nas quais o currículo se consolida. A escola é uma instituição organizada que estabelece um conjunto de normas que direcionam a experiência de alunos e professores, bem como as ações que nesse espaço acontecem. Na prática, o currículo só adquire valor nas condições reais em que se desenvolve, ajustado a uma variedade de contextos e práticas concretas. São essas condições que determinam a implementação do currículo prescrito.

A terceira dimensão é o Tempo Histórico. Todo o projeto cultural que alicerça o currículo, bem como as dinâmicas escolares, é culturalmente influenciado por uma realidade mais ampla. É esse condicionamento cultural, vinculado a um determinado tempo histórico,

que define os valores e os pressupostos que sustentam e justificam a seleção cultural, a escolha dos componentes curriculares e a estrutura pedagógica. Para todo currículo existe uma filosofia curricular, um princípio, uma teoria de base que representa a soma de várias abordagens epistemológicas, filosóficas, científicas, pedagógicas e valores sociais (Gimeno Sacristán, 2000).

Enquanto Gimeno Sacristán (2000) nos ajuda a compreender as condições mais amplas que moldam o currículo, Forquin (1996) descreve suas diferentes manifestações práticas no contexto escolar. A partir da perspectiva da Sociologia do Currículo⁹, o autor pontua que o currículo se manifesta de três formas: Currículo Formal, Currículo Real e Currículo Oculto.

Para Forquin (1996), o Currículo Formal corresponde aos afazeres oficialmente estabelecidos nos programas educacionais, definidos pelos sistemas de ensino. Inclui os objetivos de aprendizagem, as habilidades a serem desenvolvidas, os conteúdos que devem ser estudados e o processo avaliativo. Estes elementos corporificam aquilo que deve ser ensinado e aprendido, respeitando uma progressão. Normalmente, é estabelecido pelas autoridades educacionais, devendo ser seguido pelas escolas, de modo a assegurar a uniformidade e a qualidade da educação.

Já o Currículo Real corresponde àquilo que é efetivamente ensinado e aprendido nos espaços escolares. Transcende o currículo formal e abrange as práticas educacionais concretas, os ajustes, as variações e as adaptações respeitando as necessidades educacionais de um contexto específico. Ademais, engloba as interações pessoais entre professores e estudantes e entre estudantes e outros agentes educacionais presentes na escola.

Por fim, o Currículo Oculto refere-se aos elementos implícitos da escola, como a organização da vida escolar, a distribuição dos tempos e espaços, as normas e práticas. Por vezes, é transmitido de forma não intencional e pode influenciar intensamente as experiências educacionais dos estudantes e engendrar suas percepções e atitudes frente à sociedade e ao mundo (Forquin, 1996).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), por sua vez, concebem o currículo como o elemento central da organização escolar, com papel preponderante na formação dos estudantes e na atuação dos professores. Trata-se de uma forma particular de selecionar a cultura produzida e implementá-la na formação dos estudantes. Os autores elaboram suas análises curriculares a

⁹ Trata-se de um campo interdisciplinar ligado à Sociologia, que se dedica a investigar as práticas educativas, os conteúdos ensinados e a maneira como as relações de poder e interesses sociais influenciam a construção do currículo escolar (Forquin, 1996).

partir das influências do mercado de trabalho volátil, por meio das quais o currículo assume formas mais flexíveis, com temáticas abrangentes e diversificadas, que interferem numa formação sólida e democrática. Além disso, a regulação da educação pelo Estado não deve se orientar pela competição, mas pela democracia e emancipação, realizada com a participação de professores, gestores, estudantes e famílias, com o intuito de promover aprendizagens significativas, de acordo com o projeto político-pedagógico da escola (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

O conceito de currículo como projeto culturalmente condicionado, que reflete a seleção dos valores e conhecimentos de um determinado tempo histórico (Gimeno Sacristán, 2000) e a distinção entre as suas diferentes manifestações (Forquin, 1996), nos permite analisar a BNCC não apenas como diretriz curricular, mas como um produto histórico e cultural. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) nos mostram essa dinâmica, evidenciando como, no contexto brasileiro, o currículo real é frequentemente moldado por agentes externos, como a lógica de mercado e os exames de larga escala. Esta pesquisa volta-se para a articulação entre a BNCC, documento normativo e orientador, o currículo prescrito e o currículo real, uma vez que é neste processo de reflexão, ajuste e recontextualização que os professores constroem sentidos e significados.

2.1.2 O currículo como campo de poder, cultura e disputa

O currículo, em sua complexidade, transcende a ideia de conjunto de conteúdos, metodologias e processos avaliativos. Ele é o resultado da fusão entre diferentes ideologias, nas quais as relações de poder se manifestam e influências subjacentes determinam o modo como os conteúdos são selecionados, estruturados e transmitidos, garantindo que as normas e valores sociais vigentes sejam conservados (Tadeu, 1999).

As diferentes perspectivas analíticas, representadas por Gimeno Sacristán (2000), Tadeu (1999) e Apple (Apple, 2013c), convergem na compreensão de que o currículo não é neutro, sendo moldado pelos contextos social, político e cultural, colaborando para a reprodução e perpetuação das desigualdades existentes.

Para Tadeu (1999), ao examinar o currículo, é preciso fazê-lo a partir das diferentes teorias do currículo¹⁰, pois “os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas

¹⁰ As teorias do currículo são abordagens analíticas que buscam compreender o currículo como uma construção social e política, em vez de uma simples lista de conteúdos a serem ensinados (Tadeu, 1999).

que sem eles não veríamos” (p. 17). Desse modo, compreender os conceitos mobilizados por distintas teorias de currículo é fundamental para apreendê-lo nos seus múltiplos aspectos.

Nas teorias tradicionais, conceitos como ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos, ganham centralidade. Nas teorias críticas, destacam-se ideologia, reprodução cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, inclusão, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. Já nas teorias pós-críticas, destacam-se conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo e interculturalismo (Tadeu, 1999). Considerando os objetivos desta pesquisa, privilegiamos a lente das teorias críticas para analisar a BNCC e os sentidos construídos pelos professores.

Para além das teorias que orientam a nossa percepção, Moreira e Tadeu (2013) sustentam que não se pode analisar o currículo apartado de sua constituição social, cultural e histórica. Portanto, o fazem a partir de três eixos analíticos: a Ideologia, a Cultura e o Poder.

No primeiro eixo, a Ideologia¹¹, Moreira e Tadeu (2013) apontam que, no passado, a ideologia era compreendida como uma imposição verticalizada de ideias e conceitos sobre a sociedade e o mundo. Como consequência, a transmissão dessas ideias estava majoritariamente a cargo de disciplinas como História ou Estudos Sociais, em detrimento daquelas menos propícias para esta finalidade, como Matemática e Ciências. No entanto, reforçam que, mesmo nestas últimas, a ideologia está presente, ainda que de modo mais sutil.

Essa percepção é decisiva para a mudança de perspectiva: a ideologia não se resume a um conjunto de ideias impostas, pois ultrapassa o campo ideológico, uma vez que “[...] está implícita em rituais, práticas, dispositivos materiais como arranjos espaciais etc., isso para não falar da própria materialidade dos signos e da linguagem” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 33). No campo educacional, há uma tendência a acreditar que a ideologia é passivamente transmitida por intermédio dos livros didáticos, quando, na verdade, além do próprio currículo, ela permeia todos os ambientes, inclusive na forma como os espaços escolares são organizados e nas ações dos indivíduos.

O segundo eixo analítico é a Cultura. Para Moreira e Tadeu (2013), cultura e currículo estão de tal forma imbricados que, a primeira, não sendo um conjunto estático de valores e costumes transmitidos passivamente a uma nova geração, torna o segundo instrumento para

¹¹ Segundo Moreira e Tadeu (2013, p. 31), a ideologia se refere a um conjunto de ideias que “[...] transmite uma visão de mundo social vinculado aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social”.

sua própria criação e validação. Isto é, “[...] sobre a relação entre currículo e cultura, a tradição crítica vê o currículo como terreno de produção e criação simbólica, cultural” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 35). Assim, numa sociedade de classes, é pelo viés cultural que se determina a manutenção ou superação das divisões e desigualdades, e o currículo escolar é o palco desse embate. Além do que, o currículo não é um mero artífice para uma transmissão cultural passiva; ele é, antes de tudo, um instrumento pelo qual, ativamente, se cria e se produz cultura.

No terceiro eixo, o Poder, é explorada a estreita ligação entre as relações de poder e o currículo. Nesse sentido, o currículo se apresenta como um conjunto oficial de saberes e afazeres considerados essenciais que manifesta, consequentemente, os interesses das classes dominantes. Assim, ele é a engrenagem que assegura “[...] que os grupos subjugados continuem subjugados” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 38). Portanto, desconstruir, contextualizar e ressignificar o currículo é tarefa fundamental com o objetivo de estabelecer alternativas que rompam a ordem curricular vigente.

Na esteira dessa discussão, Apple (2013c) aprofunda a compreensão de currículo como a materialização das disputas políticas e ideológicas, pois, além da sistematização e transmissão de conhecimento, contribui para a produção e difusão dos mecanismos necessários à manutenção do ordenamento político, cultural e socioeconômico vigente, na medida em que privilegia determinados saberes em detrimento de outros. Essa perspectiva evidencia a existência de um currículo explícito, relacionado aos saberes formalmente ensinados, e um currículo oculto, cuja finalidade é a transmissão de valores, normas e atitudes socialmente aceitas e desejadas, reforçando a estrutura de dominação. Tanto o currículo quanto a escola funcionam como mecanismos de reprodução ideológica e cultural, na medida em que naturalizam as desigualdades sob a falsa aparência de neutralidade (Apple, 2013c).

A partir do pós-estruturalismo¹², Paraskeva (2010) segue com a crítica ao questionar as estruturas de poder presentes no currículo. Alinhado a Tadeu (1999), Gimeno Sacristán (2000), Apple (2013c) e Moreira e Tadeu (2013), compreende o currículo como reflexo de um projeto de reprodução sociocultural, visto que está carregado de significações políticas, ideológicas e sociais que o constituem e lhe conferem a existência. Ao destacar essas significações, denuncia os mecanismos de seleção e exclusão dos conhecimentos considerados legítimos no espaço

¹² O pós-estruturalismo corresponde ao conjunto de investigações filosóficas contemporâneas que negam os princípios teóricos do estruturalismo, principalmente aqueles ligados à linguagem, cultura e poder. O pós-estruturalismo rechaça os fundamentos tradicionais da filosofia, como as ideias de verdade, objetividade e razão e enfatiza a instabilidade e a incerteza de significados, destacando a multiplicidade de interpretações e a influência do poder nas relações sociais (Japiassú; Marcondes, 2001).

escolar e propõe alternativas, como a “engenharia da diferença”¹³, orientada para a valorização das experiências e identidades diversas, de modo a assegurar aprendizagens significativas a todos os sujeitos.

Ampliando o debate, Arroyo (2013) interpreta o currículo como campo de tensões onde ocorrem disputas sociais, culturais e políticas. Como resultado, apenas o conhecimento disciplinar, científico e sistematizado é considerado, enquanto outros saberes são marginalizados. Contudo, enquanto os demais autores (Tadeu, 1999; Paraskeva, 2010; Apple, 2013c; Moreira; Tadeu, 2013) criticam a seleção cultural e a influência ideológica, Arroyo (2013) desloca o eixo de discussão e coloca em cena as vozes e as condições materiais de vida dos professores e alunos. Para o autor, as histórias de vida de professores e alunos, as narrativas de infâncias e adolescências, principalmente as mais precarizadas, deveriam também integrar o currículo.

Além disso, denuncia a disputa do mercado pela captura do currículo, demonstrando o reducionismo da docência, do próprio currículo e das experiências de aprendizagem diante dos interesses do setor. Segundo o autor:

Os currículos por competências e as avaliações por resultados estão pautados pelas demandas do mercado de emprego. O próprio termo trabalho é reduzido a emprego e a empregabilidade. O trabalho ou o destino inexorável dos educandos populares para a empregabilidade está na origem, no referente de partida dos currículos de educação fundamental e média e até da EJA (Arroyo, 2013, p. 117).

Alinhado à ideia de instrumento político-ideológico (Tadeu, 1999; Paraskeva, 2010; Apple, 2013; Moreira; Tadeu, 2013), o autor aponta para a necessidade do currículo se constituir num instrumento de ressignificação de experiências sociais para favorecer a emancipação e valorizar a diversidade humana.

Em síntese, Arroyo (2013) nos apresenta uma perspectiva notável ao reivindicar que o currículo seja também espaço de reconhecimento das histórias e experiências sociais dos sujeitos escolares. Essa perspectiva é particularmente pertinente a esta pesquisa, cuja intenção

¹³ A engenharia da diferença é uma abordagem educacional que intenciona reconhecer, valorizar e celebrar a diversidade e as diferenças culturais, étnicas, linguísticas e sociais dentro do currículo escolar. Para além da simples inclusão, busca transformar as estruturas e práticas educacionais para atender às necessidades e experiências de todos os alunos. Ela desafia as noções tradicionais de currículo e pedagogia, promovendo uma educação equitativa e culturalmente sensível (Paraskeva, 2010).

é compreender os sentidos atribuídos pelos professores à BNCC, uma vez que esses sentidos não estão restritos ao documento oficial, mas se formam na intersecção entre a prescrição oficial e a experiência concreta da docência.

As reflexões apresentadas convergem para a compreensão do currículo como um processo dinâmico e não neutro. Ele se apresenta como um produto politicamente e culturalmente condicionado, que carrega um conjunto de conhecimentos e valores historicamente selecionados. A diferenciação entre o currículo formal (prescrito) e o currículo real (prática) nos revela que nem sempre aquilo que é idealizado nos currículos oficiais corresponde ao que é efetivamente implementado e vivido na escola. A partir do entendimento de currículo como um campo de disputa, direcionamos nossa atenção para a atuação do professor, para entender como os saberes docentes medeiam a sua construção de sentidos sobre a BNCC.

2.2 Saberes Docentes

O que é preciso saber para ser professor? A resposta para essa pergunta pode variar de acordo com o país, o nível de ensino ou em virtude de requisitos específicos de cada instituição educacional. Fato é que escrever sobre saberes docentes pode ser desafiador, contudo, é uma tarefa indispensável, em razão da complexidade que caracteriza o ofício docente.

Considerando que os professores materializam o currículo no cotidiano escolar, interessa compreender os saberes docentes acessados na interpretação e concretização do currículo. Igualmente, busca-se analisar como esses saberes, construídos na formação e na experiência profissional, dialogam com a BNCC resultando em resistências e reconfigurações no processo de implementação.

2.2.1 A natureza, as fontes e a prática reflexiva dos saberes docentes

Tardif (2000, 2014) evoca o conceito de epistemologia da prática profissional, que se refere ao “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255). Nesse sentido, é atribuído ao termo “saber” um significado ampliado, que engloba as competências, as habilidades e as atitudes, isto é, todo um coletivo de aptidões que outrora foi denominado saber, saber-fazer e saber-ser. Assim, os saberes docentes se constituem como um conjunto de

conhecimentos práticos, experiências, competências sociais, conhecimentos científicos e senso comum, empregados pelos professores em seu trabalho diário.

De acordo com Tardif (2000, 2014), os saberes docentes estão organizados em quatro categorias principais, que correspondem às suas fontes. Os *saberes da formação profissional* são adquiridos nas instituições de ensino superior, nas Ciências da Educação e nas disciplinas de formação. Abarcam a teoria pedagógica, a psicologia da educação, a filosofia da educação, entre outros. Os *saberes disciplinares* são aqueles que compõem as disciplinas que o professor leciona. Trata-se do domínio do conteúdo específico. Já os *saberes curriculares* correspondem aos saberes que são transmitidos pela instituição de ensino, por meio do projeto pedagógico. Correspondem aos programas, objetivos, métodos e conteúdos que os professores devem implementar. Por último, têm-se os *saberes experienciais*, que são os saberes construídos na prática cotidiana, ao longo da carreira docente. Fruto da vivência em sala de aula, das interações com os alunos, colegas e comunidade escolar, é o saber mais importante, pois é ele que reúne, mobiliza e reconfigura todos os outros na realidade concreta do trabalho docente.

Além das fontes, é fundamental compreender as características que definem os saberes docentes. Para Tardif (2000, 2014), a primeira característica é a natureza temporal e evolutiva dos saberes profissionais. Isto é, esses saberes se constituem ao longo do tempo, na própria história de vida dos professores, nos primeiros anos da docência e continuam a evoluir durante toda a carreira. A segunda característica refere-se à pluralidade e à heterogeneidade. Os saberes são determinados pelas diversas fontes das quais se originam, sejam elas a cultura pessoal, as experiências escolares, as experiências de vida, a universidade, os materiais curriculares e, claro, as experiências profissionais anteriores. Esses conhecimentos, multifacetados, são combinados de forma única por cada professor. A terceira característica relaciona-se à personalização e à contextualização. Os saberes são personalizados porque estão ligados de maneira visceral à pessoa do professor, suas experiências, sua vida, suas emoções e personalidade. Esses conhecimentos são incorporados pela pessoa do professor numa simbiose com o seu trabalho. A quarta e última característica é o objeto humano. O trabalho do professor é lidar com seres humanos e, para isso, é imperativo que ele tenha sensibilidade e uma percepção apurada em relação às individualidades dos sujeitos. Com essa finalidade, ele precisa mobilizar dimensões éticas e emocionais, partes do seu saber-fazer.

Enquanto Tardif (2000, 2014) trata das fontes e características dos saberes docentes, Nóvoa (2011, 2019) amplia essa discussão ao valorizar as interações profissionais. O autor compreende os saberes docentes como uma complexa soma de conhecimentos, experiências e práticas que os professores vão adquirindo ao longo de suas carreiras profissionais. Esses

saberes, que não se limitam apenas aos conhecimentos técnicos, teóricos e científicos, englobam os saberes práticos, as experiências vividas em sala de aula, as reflexões sobre a própria prática, bem como as interações com os estudantes e a comunidade escolar. A esse respeito:

O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes mais a sua mobilização em ação (Nóvoa, 2011, p. 75).

Segundo o autor, esses saberes se constituem a partir de fontes diversas. A primeira fonte é o conhecimento teórico e científico. Na universidade, os professores adquirem conhecimentos oriundos dos estudos em Educação, Psicologia, Didática, entre outros. Esse referencial constitui o arcabouço teórico necessário à prática e à compreensão dos processos educativos. A segunda fonte dos saberes docentes centra-se nas experiências cotidianas. Sua atuação em sala de aula, as interações com os estudantes, a mediação de conflitos e resolução de problemas, as adaptações de estratégias e materiais em diferentes contextos educacionais que, somadas à reflexão, são práticas fundamentais para o desenvolvimento e consolidação dos saberes docentes. O autor destaca ainda a interação com outros profissionais. Para ele, a colaboração e troca de experiências com outros professores enriquecem o repertório do professor, por meio do compartilhamento de práticas, desafios e soluções. Por último, o autor aponta o próprio ambiente e as demandas da comunidade escolar, as políticas educacionais e as transformações sociais como fontes essenciais de saberes, pois exigem que os professores ajustem suas práticas às necessidades dos contextos nos quais atuam (Nóvoa, 2011, 2019).

Por outro lado, Schön (1983) amplia a discussão ao estabelecer que o conhecimento do professor é maior que um repertório de teorias a serem aplicadas, pois é um saber constituído na e pela ação. O autor critica a ideia de que a atividade profissional se resume à aplicação rigorosa de conhecimentos científicos, valorizando a reflexão como determinante para a aprendizagem. Nesse sentido, apresenta dois conceitos para descrever esse processo: a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação.

Segundo o autor, a reflexão na ação é a capacidade de pensar sobre aquilo que se está fazendo, improvisar, ajustar, no momento em que a ação acontece. Quando o professor se depara com um problema inesperado e precisa solucioná-lo, ele não consulta um manual, ele

usa o seu conhecimento intuitivo e sua experiência para criar estratégias. No contexto docente, é a reflexão na ação que possibilita ao professor reagir a uma pergunta complexa, mudar a abordagem de uma atividade que não está funcionando ou lidar com situações de conflito entre alunos, de modo quase instantâneo. Por sua vez, a reflexão sobre a ação ocorre após os eventos. É o movimento no qual o professor revisita o que aconteceu para consolidar o aprendizado e ampliar o conhecimento. Essa análise permite ao professor compreender por que uma aula deu certo ou por que uma intervenção falhou. Ou seja, “cuando tú ‘estudias esos hábitos ganadores’, estás pensando en el saber cómo y eso te ha hecho capaz de ganar” (Schön, 1983, p. 61). Ao analisar a sua própria prática, o professor transforma essa experiência em conhecimento, elaborando um repertório de saberes práticos que servirão de base para suas ações futuras.

Dessa forma, o professor não é apenas um executor de tarefas que acumula experiências, mas um profissional reflexivo que, durante a sua trajetória, combina a reflexão e a prática para se desenvolver.

As ideias de Schön (1983) atuam em consonância com os demais autores. A epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000, 2014) dialoga diretamente com a noção de reflexão na ação, pois ambas destacam que os saberes se constituem na experiência concreta e em tempo real. Da mesma forma, Nóvoa (Nóvoa, 2011, 2019) reforça essa perspectiva ao anunciar a prática profissional como fonte de novos saberes.

2.2.2 A dimensão humana, ética, política e crítica dos saberes docentes:

Na perspectiva de Freire (1996), os saberes docentes são imprescindíveis à prática educativa. O autor argumenta que esses saberes são solicitados pela própria prática, independentemente da orientação político-ideológica do professor, fato que atribui fundamental importância à reflexão acerca desses saberes na formação docente e prática educativa. É a partir dessa constatação que o autor se propõe a discorrer sobre as características dos saberes docentes, organizando-as em três dimensões: *Não há docência sem discência*, *Ensinar não é transferir conhecimento* e *Ensinar é uma especificidade humana*.

A primeira dimensão, *Não há docência sem discência*, assume a ideia de que a prática educativa não se organiza pela separação rígida entre quem ensina e quem aprende. Numa relação dialógica, professor e estudante aprendem reciprocamente, reelaborando conhecimentos historicamente produzidos e abrindo caminho para a produção de novos saberes. Aqui o autor apresenta nove características relevantes aos saberes docentes e à prática educativa, a saber:

a) *Ensinar exige rigorosidade metódica*: refere-se à ideia de que o professor deve, além de seguir um planejamento cuidadoso e sistemático com vistas a assegurar o aprendizado acerca do objeto cognoscível¹⁴ e estimular a capacidade crítica do estudante, a sua curiosidade, a ressignificação e a sua insubmissão frente ao objeto.

b) *Ensinar exige pesquisa*: isto é, o professor deve estar constantemente em busca de novos conhecimentos, em outros termos, “ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (p. 29).

c) *Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*: esse aspecto implica a valorização e consideração dos conhecimentos e experiências prévias dos estudantes, a sua incorporação nos processos de ensino e aprendizagem, ou mesmo a sua relação face ao ensino dos conteúdos. “Por que não aproveitar a experiência que têm os estudantes em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações [...]” (p.30).

d) *Ensinar exige criticidade*: o professor deve estimular os estudantes ao questionamento e à reflexão sobre os conteúdos e informações, com o intuito de formar pessoas conscientes. Para Freire (1996), a criticidade, tarefa precípua da prática educativa, consiste no desenvolvimento da curiosidade crítica, instrumento com o qual o indivíduo pode se defender “de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado” (p. 32).

e) *Ensinar exige estética e ética*: este aspecto se refere à necessidade da incorporação tanto da beleza quanto da sensibilidade na prática educativa quanto dos princípios éticos que norteiam as relações e ações humanas. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar” (p. 33).

f) *Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo hábito*: significa não apenas falar sobre valores, atitudes e comportamentos, mas incorporá-los à prática docente. “Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (p. 34).

¹⁴ Um objeto cognoscível é aquele que pode ser conhecido e compreendido criticamente pelos seres humanos. Mais do que um simples objeto de estudo, o cognoscível, para Freire, está intrinsecamente ligado à práxis, ou seja, à ação-reflexão dos sujeitos sobre o mundo (Streck; Redin; Zitzoski, 2010).

g) *Ensinar exige risco, aceitação do novo e a rejeição a qualquer forma de discriminação*: o professor deve estar pronto para enfrentar desafios, acolher novas ideias e, claro, combater quaisquer formas de discriminação. “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 36).

h) *Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*: isto é, a necessidade de reflexão sobre as próprias ações no processo educativo. “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 38-39).

i) *Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural*: esse aspecto aponta para a necessidade de valorização e respeito pelas origens, tradições e formas de expressão dos estudantes. Para Freire (1996), uma das tarefas do educador é propiciar condições para que o educando possa assumir-se como “[...] ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (p. 41).

Na segunda dimensão, *Ensinar não é transferir conhecimento*, Freire (1996) pontua que um dos saberes fundamentais do professor é perceber que sua prática não deve se esgotar no ato de verbalizar a teoria, mas sim ocorrer pelo exemplo prático, concreto da própria teoria. Caso contrário, sua ação se torna inautêntica e sem eficácia. A exemplo da dimensão anterior, aqui ele também apresenta nove características relevantes aos saberes docentes e à prática educativa:

a) *Ensinar exige consciência do inacabamento*: salienta que tanto o professor quanto o estudante, como seres humanos, são seres inacabados e em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem. É justamente o inacabamento que permite a evolução, o aprendizado, o crescimento. Essa constatação leva à valorização da busca pelo saber, à humildade em reconhecer os erros e limites, bem como à disposição para se aprimorar.

b) *Ensinar exige o reconhecimento do ser condicionado*: a percepção de que tanto professor quanto estudante, como seres humanos que são, estão sujeitos às influências culturais, sociais e econômicas de seu tempo histórico. Essa influência, em alguma medida, molda suas percepções, crenças, valores, comportamentos e a sua forma de ser e estar no mundo.

c) *Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando*: corresponde ao respeito à autonomia do ser do educando, o reconhecimento e valorização da sua capacidade de agir e

decidir por si mesmo. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (p. 59).

d) *Ensinar exige bom senso*: implica na tomada de decisões sensatas e equilibradas, considerando as necessidades dos estudantes. Certamente haverá, ao longo da jornada profissional, demandas, dúvidas e inquietações que não podem ser respondidas ou sanadas apenas se reportando à fundamentação teórica adquirida na formação inicial. Nesses casos, é o bom senso que permite ao professor saber como agir; é o bom senso que baliza suas ações frente aos desafios que se apresentam.

e) *Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores*: refere-se à humildade para reconhecer que, mesmo sendo professor, é um ser falho, limitado, que não possui todas as respostas, mas que, assumindo essa condição, está aberto ao aprendizado e tolerante à diversidade de ideias, experiências e origens dos estudantes e outros sujeitos da comunidade escolar. Implica também compreender que a luta pelos direitos dos educadores não está alheia ao ofício docente. Pelo contrário, é parte que o constitui. O combate necessário para garantir condições dignas de trabalho e valorização profissional constitui a profissão de professor.

f) *Ensinar exige apreensão da realidade*: se refere à compreensão do contexto histórico, social e cultural no qual atua enquanto professor. Significa compreender como as tensões decorrentes do contexto moldam a sua própria percepção e a do estudante. Isso implica identificar desafios e possibilidades em direção à transformação social.

g) *Ensinar exige alegria e esperança*: a alegria no processo educativo torna a aprendizagem mais prazerosa e estimulante. A esperança, por sua vez, está relacionada com a condição não determinística das coisas. “A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar” (p.75). A esperança é imprescindível para a crença na possibilidade de transformação e superação dos problemas enfrentados no âmbito profissional e social.

h) *Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*: essa crença alicerça toda a ação transformadora da educação. “[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente” (p.77). Ao acreditar na mudança, o professor se converte no agente da transformação social. Essa convicção impulsiona boas práticas na direção de uma educação justa e igualitária.

i) *Ensinar exige curiosidade*: a busca pelo conhecimento e a exploração de novas ideias são elementos essenciais para estimular o aprendizado dos estudantes. “Como professor devo

saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (p. 85).

Por fim, a terceira e última dimensão descrita por Freire (1996), *Ensinar é uma especificidade humana*, se refere ao fato de que ensinar e aprender é característica imanente à condição humana. É por tal característica que o ser humano compartilha conhecimento, experiências e valores. Essa capacidade de transmissão e aquisição de saberes é o que nos distingue, como seres humanos, e nos permite evoluir. Assim como nas duas dimensões anteriores, aqui o autor também lista outras nove características inerentes aos saberes docentes e à prática educativa:

a) *Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade*: “o professor que não leve a sério a sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (p. 92). Contudo, isso não significa que a capacidade do professor seja ditada exclusivamente pela sua competência técnica, mas, em contrapartida, que a incompetência técnica desqualifica a autoridade do professor. A generosidade, por sua vez, refere-se à postura de não mesquinhez e arrogância. Corresponde à abertura do professor para o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

b) *Ensinar exige comprometimento*: esse aspecto se refere, além do cuidado e da responsabilidade com o processo de aprendizagem dos estudantes, à sua conduta e posicionamentos mediante suas ações enquanto professor. “Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista” (p. 97).

c) *Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*: ainda que circunscrita às estruturas sociais do seu tempo e responsável pela transmissão sistemática de conteúdos que reforçam essas mesmas estruturas, a educação implica intervir na realidade. Implica abalar as estruturas “pelo lado de dentro” na direção da transformação social. O professor tem forças para influenciar perspectivas, valores e atitudes dos estudantes.

d) *Ensinar exige liberdade e autoridade*: esse aspecto se refere à constante busca pelo necessário equilíbrio entre a autonomia dos estudantes e a orientação pedagógica necessária. “Inclinados a superar a tradição autoritária, tão presente entre nós, resvalamos para formas licenciosas de comportamento e descobrimos autoritarismo onde só houve o exercício legítimo da autoridade” (p. 104). Ainda que a liberdade, enquanto pilar do processo educativo, permita aos estudantes a expressão de suas ideias, opiniões e questionamentos, ela só toma forma dentro de limites expressos pela autoridade docente. Nesse sentido, a autoridade é essencial para

assegurar um ambiente respeitoso, seguro e adequado para o processo de ensino e aprendizagem.

e) *Ensinar exige tomada consciente de decisões*: mais do que a simples tomada de decisões em virtude dos desafios que se apresentam diante do professor, esse aspecto se refere à percepção da importância de suas ações. A tomada de decisão consciente passa pelo entendimento, por exemplo, de que, ainda que a educação não possa transformar o mundo, ela também não pode ser apenas reprodutora da ideologia dominante. A tomada consciente de decisões é não se calar diante das injustiças, afinal, “lavar as mãos em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele” (p. 112).

f) *Ensinar exige saber escutar*: esse aspecto se refere a desconstruir o posicionamento autoritário de que apenas a palavra do professor é a verdade e, conseqüentemente, a palavra do estudante não tem valor. Por outro lado, saber escutar não significa concordar totalmente com a palavra do estudante, mas sim tomá-la como ponto de partida em direção à curiosidade crítica. Nesse sentido, “[...] não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles” (p. 113). Ouvir os estudantes é uma demonstração de respeito, permite compreender suas necessidades, conhecer suas experiências, dúvidas e dificuldades durante o seu percurso de escolarização.

g) *A educação é ideológica*: este aspecto implica o reconhecimento de que a educação está impregnada de valores, crenças e visões que nem sempre refletem a verdade, mas sim operam em favor da manutenção de discursos hegemônicos. Sobre a ideologia, o autor destaca que ela incita “[...] a possibilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida” (p. 126).

h) *Ensinar exige disponibilidade para o diálogo*: esse aspecto se refere à postura de abertura do professor à troca de ideias e experiências com os estudantes. Implica reconhecer que na relação com aqueles que fizeram opções, de qualquer natureza, diferentes das suas, não devem ser necessariamente convencidos do contrário. Ao passo que, diante da discrepância de convicções, o professor não está a ser conquistado pelo posicionamento divergente. É na troca que acontece a elaboração dos saberes.

i) *Ensinar exige querer bem aos educandos*: destaca a importância do cuidado e do afeto na relação entre professor e estudante. O amor e a empatia presentes nessa relação são fundamentais para estabelecer vínculos de confiança e respeito mútuo, ambos indispensáveis ao processo educativo.

Em síntese, os saberes docentes em Freire (1996) evidenciam que a prática educativa é inseparável de uma postura ética, crítica, política e dialógica. O ensino é um processo humano, histórico e político, no qual o professor aprende ao ensinar e o estudante ensina ao aprender. Essa perspectiva reafirma que a docência não se reduz a técnicas de transmissão de conteúdos ou leitura de manuais, mas envolve pesquisa, diálogo, respeito pelos conhecimentos dos estudantes e, principalmente, compromisso com a transformação social. Essa compreensão ressoa com as reflexões de Schön (1983) sobre como a reflexão sobre a prática aprimora o fazer docente. Contudo, enquanto Schön foca na dimensão do processo reflexivo, Freire adiciona uma esfera ética e política, na qual a reflexão se transforma em ato de resistência e de transformação. Assim, o pensar certo de Freire aprofunda o “pensar sobre” de Schön, se aproximando da ideia de intelectual transformador que, para Giroux (2003) se refere ao professor como agente político, problematizando a realidade, questionando as relações de poder e produzindo práticas pedagógicas comprometidas com a democracia e a transformação social.

A partir das reflexões apresentadas, compreendemos que os saberes docentes são plurais, dinâmicos e inseparáveis da prática profissional. Longe de serem meros executores de tarefas pré-estabelecidas, os professores interpretam, contextualizam e ressignificam o currículo a partir de seu repertório de saberes. Compreender as fontes, bem como a natureza política e reflexiva dos saberes docentes é fundamental para analisar como esses saberes influenciam a forma como o documento é apropriado pelos professores.

2.3 Os conceitos de Sentido e Significado

Para analisar como os saberes docentes medeiam a construção de sentidos e significados por parte dos professores de Educação Física sobre a BNCC, é vital aprofundar esses conceitos. A Teoria Histórico-Cultural postula que as interações com o ambiente moldam o desenvolvimento humano e constituem a estreita relação entre o pensamento e a linguagem, na qual a linguagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento cognitivo. A aquisição de habilidades linguísticas aprimora a comunicação e, simultaneamente, desenvolve o pensamento, o raciocínio e a compreensão do mundo.

De acordo com Vygotsky (2001b), os processos mentais superiores¹⁵ são mediados por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o sistema elementar dos seres humanos. A linguagem provê os conceitos e as formas de ordenação do real que compõem a mediação entre o indivíduo e o objeto de conhecimento. É por meio da linguagem que o sujeito internaliza os conceitos e as formas de pensamento que são, inicialmente, compartilhados por outros membros de sua cultura.

Somando a essa perspectiva, Bruner (1997) argumenta que os significados são elaborados a partir de interações e compartilhados pelos indivíduos mais experientes de um grupo social, por meio de estruturas temporárias, que ele chama de “andaimes”. A função do andaime¹⁶ é auxiliar o aprendiz na aquisição de níveis de compreensão mais elevados, destacando o papel das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo.

Wertsch (1988) e Cole (1996) investigam como contextos culturais específicos afetam o desenvolvimento cognitivo e a formação de significados. Para Cole (1996), o contexto cultural disponibiliza ferramentas simbólicas que moldam a comunicação e o pensamento. Wertsch (1988), por sua vez, destaca os mediadores culturais como artefatos simbólicos e práticas discursivas na formação do significado e do sentido. Para ambos, essa construção é mediada por práticas sociais, culturais e históricas, o que torna o processo de significação profundamente contextualizado.

Bakhtin (1981) apoia-se na linguística para complementar a discussão, a partir da compreensão do indivíduo como resultado do conjunto de relações sociais. Dessa forma, a linguagem é o elemento central para o desenvolvimento humano, pois o sujeito emerge na relação com o outro. Para o autor, a linguagem é dinâmica, e por ela o símbolo é adquirido, elaborado e reinterpretado por meio de acontecimentos concretos, num determinado momento histórico.

2.3.1 Significado: a dimensão conceitual

¹⁵ Segundo Vygotsky (2001b), os processos mentais superiores referem-se às funções psicológicas exclusivamente humanas, como a atenção voluntária, a memória mediada e o raciocínio lógico, que se desenvolvem por meio da interação social e do uso de ferramentas culturais, como a linguagem.

¹⁶ Andaime, no contexto do desenvolvimento cognitivo, está relacionado ao apoio fornecido aos indivíduos no processo de aprendizado de novos conceitos e habilidades. Envolve orientar os indivíduos nas tarefas, ajustar o nível de apoio a partir de suas necessidades. Eles desaparecem paulatinamente à medida que o indivíduo se torna mais proficiente (Bruner, 1997).

Em Vygotsky, significado refere-se ao conteúdo semântico relativamente estável e socialmente compartilhado de uma palavra ou conceito. Trata-se da dimensão histórica e coletiva da linguagem, que permite a comunicação entre os sujeitos. Segundo o autor, o significado é "uma amálgama tão estreita de pensamento e linguagem que é difícil dizer se se trata de um fenômeno de pensamento ou se se trata de um fenômeno de linguagem" (Vygotsky, 2001b, p. 102). Para o autor, uma palavra sem significado é um som vazio, pois, além de se referir a uma generalização e se traduzir num ato de pensamento, o significado está subordinado à função social da linguagem de transmissão padronizada de informações. Desta forma, é uma elaboração que evolui de acordo com as condições sócio-históricas nas quais se dá o seu uso (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010).

O termo “tecnologia”, por exemplo, demonstra essa evolução. No início do século XX, seu significado estava majoritariamente ligado a invenções mecânicas. Hoje, contempla dispositivos digitais, sistemas de armazenamento em nuvem, redes sociais e inteligência artificial. O significado se transforma conforme as circunstâncias da época na qual um signo é utilizado.

2.3.2 Sentido: a dimensão subjetiva

Sentido se refere ao modo singular e contextualizado pelo qual o sujeito vivencia e interpreta um elemento linguístico. Diferentemente do significado, o sentido incorpora experiências pessoais, afetos, motivações e circunstâncias concretas de uso. Para Vygotsky:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado não é mais do que uma das zonas do sentido, a zona mais estável e precisa (Vygotsky, 2001a, p. 123).

Em outras palavras, o sentido reúne o significado conceitual de um enunciado ao contexto de utilização e aos aspectos emocionais e pessoais do indivíduo. O termo computador, por exemplo, tem o significado de dispositivo eletrônico para processamento de informações. No entanto, o seu sentido pode variar. Para o técnico de informática, representa um instrumento de trabalho, enquanto para um adolescente pode significar entretenimento e conexão social. Já

para alguém com dificuldades tecnológicas, pode evocar sentimentos de medo, ansiedade e frustração.

Os conceitos de sentido e significado traduzem a polissemia da linguagem, consolidada pela constante interpretação de fatores internos e externos a ela. Assim, a compreensão plena do discurso ultrapassa a interpretação das palavras ou do pensamento expresso, sendo necessária a investigação das motivações subjacentes à fala, já que é nesse nível que se sedimenta a plena compreensão (Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010). Em suma, sentido e significado não se opõem rigidamente, mas se articulam dialeticamente, sendo o significado a dimensão mais estável e socialmente compartilhada do sentido.

A distinção entre sentido e significado permite inferir que a leitura da BNCC não se reduz à decodificação objetiva do texto normativo. Embora o documento apresente significado oficialmente prescrito, este é reinterpretado pelos professores, que lhe atribuem sentidos singulares a partir de seus saberes docentes, experiências, valores, trajetórias de vida e condições concretas de trabalho.

2.4 As reformas educacionais brasileiras

Neste tópico, traçamos uma linha histórica das principais reformas educacionais que delinearam o contexto sócio-histórico, as tensões e os alinhamentos político-ideológicos nos quais se deu a elaboração da BNCC.

2.4.1 O início do debate educacional (1920-1930)

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a questão educacional só se tornou, de fato, tema de debate no âmbito da sociedade brasileira, a partir dos anos 1920, com o avanço da industrialização do país. Até então, o caráter elitista da educação brasileira restringia o acesso escolar, dificultando a construção de uma política pública ampla.

Saviani (2016) observa que, ao longo da história nacional recente, diferentes racionalidades orientaram as reformas educacionais. A primeira grande tentativa reformista se

deu com o Movimento Escolanovista¹⁷, nos anos 1930, fundamentado na razão científica, articulada ao controle político-ideológico do Estado Vargas.

Contudo, esse movimento inicial logo encontraria alguns obstáculos com os embates político-ideológicos que ocorreram nas décadas seguintes, principalmente em torno do papel do Estado e da iniciativa privada na educação.

2.4.2 Conflitos entre Estado e setor privado (1940-1960)

Entre as décadas de 1940 e 1960, duas correntes de pensamento conflitaram: o nacionalismo desenvolvimentista, que defendia a educação como dever do Estado, e o grupo dos privatistas, que defendia a liberdade de ensino (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Ambas as correntes influenciaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (Brasil, 1961).

Segundo Azanha (1995), essa LDB, bem como o plano nacional de educação dela decorrente, não tratou das questões estruturais da educação nacional. O foco foi a disputa sobre a distribuição dos recursos financeiros entre instituições públicas e privadas, sem, contudo, enfrentar os problemas de acesso e qualidade.

Esse embate em torno do financiamento e da oferta educacional abriu caminho para a lógica tecnocrática que se consolidou no regime militar a partir de 1964.

2.4.3 A ditadura militar e a racionalidade tecnocrática

Com o golpe militar em 1964, a orientação tecnocrática prevaleceu, por meio da lógica da eficiência, da produtividade e da adequação das ações educacionais às demandas do mercado de trabalho. A LDB nº 5.692 (Brasil, 1971a), marco da reforma educacional desse período, unificou o ensino primário e ginásial no 1º grau, instituiu a obrigatoriedade da escolarização básica em oito anos e tornou o ensino de 2º grau profissionalizante.

O tecnicismo pedagógico dominou as políticas educacionais até 1985. Declaradamente, a intenção era modernizar o país por meio da formação de mão de obra especializada, mas os resultados foram contraditórios, pois aprofundaram desigualdades e precarizaram a função

¹⁷ Liderado por Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros intelectuais da época, foi um movimento ocorrido nos anos 1930 que colocou em pauta as demandas sociais e políticas da sociedade brasileira, que estava em transformação. O movimento trouxe para o campo da educação e ensino o discurso científico e sua principal reivindicação era a escola pública, laica e gratuita (Saviani, 2021a).

social da escola (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012; Saviani, 2021a). Com a redemocratização, esse modelo começou a perder espaço para uma orientação democrática, consolidada pela Constituição Federal de 1988.

2.4.4 A redemocratização e a Constituição de 1988

Com o fim do regime militar e o início da Nova República, em 1985, manifesta-se a racionalidade democrática, cujo marco principal foi a Constituição Federal de 1988. O texto constitucional estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo princípios como igualdade de acesso e permanência, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização da carreira docente, gestão democrática e garantia de qualidade do ensino (Brasil, 1988). Apesar do avanço normativo, as reformas da década seguinte foram fortemente influenciadas pela abertura econômica e pela lógica financeira, instaurando um novo ciclo de políticas educacionais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

2.4.5 As reformas dos anos 1990 e a lógica financeira

As reformas educacionais dos anos 1990 ocorreram em um contexto de abertura econômica, cujo objetivo era inserir o Brasil no mercado globalizado. Nesse período, as políticas educacionais foram influenciadas por organizações multilaterais, como o Banco Mundial¹⁸, que defendiam a racionalidade financeira e o foco nos resultados (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), corporificando os princípios democráticos presentes na Constituição Federal. Estabeleceu a universalização do ensino obrigatório, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos e definiu os critérios para a descentralização do ensino, transferindo responsabilidades aos estados e municípios.

A partir da LDBEN, foram elaborados documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), bem como a consolidação do

¹⁸ O Banco Mundial é uma organização internacional independente das Nações Unidas que, através de seus recursos financeiros, atua no oferecimento de empréstimos, especialmente para nações em desenvolvimento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/encceja-2/480-gabinete-do-ministro-1578890832/assessoria-internacional-1377578466/20758-banco-mundial>. Acesso em: 30 abr. 2024.

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)¹⁹, que objetivavam garantir a uniformidade e qualidade da educação pública em todo o território nacional. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a ampla divulgação dessas iniciativas culminou na sensação de que a educação nacional estava finalmente se transformando. Contudo, os resultados negativos do Saeb diminuíram o otimismo. Além da falta de vagas para milhares de estudantes²⁰, o que gerou desconfiança, também não houve melhoria salarial docente como fora propagado.

2.4.6 As políticas educacionais do século XXI: do PNE à BNCC (2001-2017)

No início dos anos 2000, o cenário educacional brasileiro foi marcado pela tentativa de implementação de políticas nacionais mais consistentes, com a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 (Brasil, 2001). O documento definiu metas para a ampliação do acesso, melhoria da qualidade e valorização profissional. Contudo, enfrentou desafios concernentes ao financiamento e à implementação, atingindo resultados parciais. No mesmo período, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (Brasil, 2007), concedendo destaque à avaliação em larga escala enquanto instrumento de gestão e direcionamento de políticas. Também fortaleceu o Saeb, criou a Prova Brasil²¹ e estabeleceu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador que sinaliza o desempenho de escolas e redes de ensino.

¹⁹ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 1980 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Consiste em um conjunto de avaliações que permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. O resultado da avaliação é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html#:~:text=O%20Sistema%20Nacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,pela%20primeira%20vez%20em%201990>. Acesso em: 30 abr. 2024.

²⁰ O país contabilizou, em 1998, a existência de 2,7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola. Porém, dados de 2008 do PNAD/IBGE dão conta de que 97,9% das crianças entre 7 e 14 anos estão na escola, e na faixa etária de 15 a 17 anos a taxa de frequência é de 84,1%. Isso evidencia melhora nos indicadores, mas ainda há muito por fazer (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 187).

²¹ A Prova Brasil foi uma avaliação de larga escala, cujo objetivo era avaliar os rendimentos dos estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, para monitorar a qualidade da educação brasileira. Em 2019 a Prova Brasil foi incorporada ao Saeb que, desde então, engloba tanto a avaliação censitária (como a antiga Prova Brasil) quanto a amostral, expandindo o escopo de análise. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 24 ago. 2025.

Todas essas ações consolidaram a lógica da responsabilização, na qual resultados mensuráveis servem como parâmetros para a avaliação da qualidade. Por outro lado, também reduziram a complexidade dos processos educativos a indicadores estatísticos (Saviani, 2016).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024) (Brasil, 2015), foi definido um conjunto de 20 metas, reafirmando a centralidade de pontos como a qualidade, a valorização docente e a equidade social. No entanto, esse PNE foi acometido pelos mesmos impasses que o seu antecessor: limitações orçamentárias e a ausência de instrumentos jurídicos que obrigassem o cumprimento das metas pelos estados e municípios (Saviani, 2016).

Esse percurso histórico culminou na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, cuja versão final para o Ensino Fundamental foi homologada em dezembro de 2017 (Brasil, 2017a) e, para o Ensino Médio, em dezembro de 2018 (Brasil, 2018). A BNCC materializou a racionalidade voltada à padronização curricular em escala nacional, articulada à lógica de avaliações de desempenho e às demandas globais por competências e habilidades mensuráveis.

2.4.7 A Base Nacional Comum Curricular

Além das mudanças já comentadas no tópico anterior, a LDBEN nº 9.394 definiu que os currículos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ser orientados por uma base nacional comum e uma parte diversificada, que corresponde a elementos vinculados às características regionais e socioeconômicas dos estudantes. Desse modo, a construção da BNCC se deu em consonância com os pressupostos da LDBEN e do Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014), que definiu metas e estratégias para a educação nacional.

Assim, a BNCC é o resultado dos esforços coletivos dos vários segmentos da sociedade brasileira: universidades, escolas, entidades representativas dos profissionais da educação e, claro, sociedade civil. O processo de elaboração do documento envolveu análises, consultas públicas e debates entre órgãos colegiados com vistas a definir o conjunto de diretrizes que melhor atendesse aos desafios da educação nacional, respeitando as diversidades regionais e culturais. Em 22 de dezembro de 2017, conforme o artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 2, a BNCC foi promulgada:

[...] como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar e orienta sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2017b).

Para a Educação Infantil, a BNCC organiza as aprendizagens correspondentes a essa etapa por meio dos Campos de Experiência: 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.

No Ensino Fundamental, as aprendizagens estão estruturadas em áreas do conhecimento, isto é, área de Linguagens (abrangendo os componentes Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa), área de Matemática, área de Ciências da Natureza, área de Ciências Humanas (abrangendo os componentes Geografia e História) e área de Ensino Religioso. Para cada um dos componentes curriculares foi elencado um conjunto de objetos de conhecimento, bem como competências e habilidades a serem alcançadas.

Por fim, na etapa do Ensino Médio²², a BNCC está organizada também em áreas de conhecimento, a saber: área de Linguagens e suas Tecnologias, área de Matemática e suas Tecnologias, área de Ciência da Natureza e suas Tecnologias e área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O documento desta etapa também permite o aprofundamento da formação por meio dos itinerários formativos, que possibilitam ao estudante a escolha de áreas de interesse, de acordo com suas aptidões e projetos de vida.

Cabe destacar que a BNCC não é um currículo único, mas um documento regulatório que deve ser empregado como referência para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino. Sua premissa básica é garantir que todos os estudantes da Educação Básica tenham acesso a um conjunto comum de aprendizagens essenciais, respeitando as especificidades regionais e locais. Dessa forma, a BNCC atua em conformidade com os princípios estabelecidos pela LDBEN e com as metas do PNE. Ela é um marco regulatório que deve ser apropriado e implementado nos currículos estaduais e municipais, bem como nos projetos pedagógicos das escolas. A concretização da BNCC não

²² Cabe destacar que tanto a BNCC e o Novo Ensino Médio têm sofrido duras críticas desde a sua implementação. Entre as principais críticas destaca-se a potencial ampliação das desigualdades regionais e sociais, uma vez que a flexibilização do currículo pode não ser igualmente viável em todas as regiões do país em virtude da falta de infraestrutura adequada. Outra crítica se refere à excessiva orientação para o mercado de trabalho, fato que pode restringir a formação humanística dos estudantes. Além disso, o documento enfrentou embates políticos e ideológicos, especialmente relacionados a temas sensíveis como gênero, diversidade e direitos humanos (Schütz; Fischer Cossetin, 2019; Segal, 2022; Silva; Pasqualli; Spessatto, 2023).

elimina a autonomia das redes e instituições de ensino. Contudo, estabelece parâmetros mínimos para a equidade do processo educacional do país. Articulada aos demais documentos curriculares, representa o eixo estruturante a partir do qual se organizam as práticas pedagógicas e os percursos formativos dos estudantes (Brasil, 2017a).

2.5 A Educação Física nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação

O debate acerca do lugar e da finalidade da Educação Física no contexto educacional brasileiro não é nada recente. Há registros desse movimento desde meados do século XIX (Castellani Filho, 1994; Oliveira, 2011; González; Schwengber, 2012). Não se objetiva, nesta seção, discorrer em profundidade sobre todas as transformações históricas pelas quais passou a Educação Física. A intenção é, a partir dos textos legais, apresentar algumas informações que permitam a compreensão sobre como o componente se situa na contemporaneidade.

Segundo o artigo 22 da primeira LDB nº 4.024/61 (Brasil, 1961), “será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior”²³. Ainda que a referida legislação estabelecesse a obrigatoriedade do componente, não havia qualquer outra menção sobre as diretrizes ou sua finalidade na Educação Básica. A falta de normativas e clareza com relação à sua especificidade dava à disciplina a característica de apêndice escolar, isto é, à margem do processo educacional, uma disciplina de caráter lúdico-desportivo num contexto de “*laissez-faire*” (deixa acontecer) (González; Schwengber, 2012).

Já a LDB nº 5.692/71 (Brasil, 1971a), em seu artigo 7º, estabeleceu como “[...] obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, [...]”. Além da sua obrigatoriedade, normativas adicionais foram propostas para o componente por meio do Decreto nº 69.450/71, a saber:

Art. 1º A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

²³ Essa redação foi pelo Decreto-lei nº 705/69, alterando o artigo 22 da LDB nº 4.024. Antes o referido artigo estava assim grafado: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos”.

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.
 Art. 3º A educação física, desportiva e recreativa escolar, segundo seus objetivos, caracterizar-se-á:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do senso moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade.

II - No ensino médio, por atividades que contribuam para o aprimoramento e aproveitamento integrado de todas as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitando-lhe, pelo emprego útil do tempo de lazer, uma perfeita sociabilidade, a conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, o estímulo às tendências de liderança e implantação de hábitos sadios.

III - No nível superior, em prosseguimento à iniciada nos graus precedentes, por práticas, com predominância, de natureza desportiva, preferentemente as que conduzam à manutenção e aprimoramento da aptidão física, à conservação da saúde, à integração do estudante no campus universitário, à consolidação do sentimento comunitário e de nacionalidade.

§ 1º A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º A partir da quinta série de escolarização, deverá ser incluída na programação de atividades a iniciação desportiva.

§ 3º Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga à do ensino superior [...] (Brasil, 1971b).

Como se pode observar no referido decreto, o esporte era definido como o conteúdo central das aulas de Educação Física, acompanhado de notável preocupação com a formação do senso moral e cívico, bem como a aptidão física dos estudantes, elementos esses relevantes no período militar (Castellani Filho, 1994).

Finalmente, a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 26, § 3º, estabeleceu que a Educação Física deveria estar integrada à proposta pedagógica da escola, reconhecendo-a como componente curricular da Educação Básica. Posteriormente, a Lei nº 10.328 de dezembro de 2001, alterou a redação do dispositivo ao inserir o termo “obrigatório” após a expressão “componente curricular”, passando a estabelecer que “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da educação básica [...]” (Brasil, 2001, grifo nosso). Tal modificação consolidou juridicamente a obrigatoriedade do componente e reforçou sua inserção na escola, tornando-se um marco relevante na trajetória da Educação Física, uma vez que legislações anteriores tendiam a concebê-la como uma atividade relativamente desvinculada dos propósitos educacionais mais amplos da escola.

No ano seguinte, em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997), referenciais para a qualidade educacional em todo o país. Os PCN de Educação Física conferiram maior especificidade ao componente, determinando o seu objeto

de estudo na escola, seus objetivos gerais, os conteúdos de ensino, os critérios de avaliação e as orientações didáticas. O documento apresenta, pela primeira vez, o conceito de cultura corporal²⁴ e assevera que:

É tarefa da Educação Física escolar, portanto, garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de exercê-las e oferecer instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente (Brasil, 1997, p. 24).

Nos PCN, os conteúdos foram organizados em três blocos: a) conhecimentos sobre o corpo; b) esportes, jogos, lutas e ginásticas; c) atividades rítmicas e expressivas. Esses blocos de conteúdos, segundo a orientação do documento, deveriam ser desenvolvidos ao longo de todo o Ensino Fundamental. Além disso, designavam ainda que os conteúdos deveriam ser implementados levando-se em consideração as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal²⁵.

O status de componente curricular obrigatório é fruto da evolução da Educação Física nas legislações brasileiras ao longo da história. A BNCC dá continuidade a esse processo, na medida em que estabelece novas diretrizes e objetivos para o componente curricular, ao mesmo tempo em que reorganiza a atuação do professor. Logo, para compreender como os saberes docentes medeiam a construção dos sentidos que os professores atribuem ao documento, é essencial analisar a proposta para a Educação Física na BNCC.

²⁴ A cultura corporal de movimento se refere a todas as formas de representação do mundo que a humanidade tem produzido ao longo da história, exteriorizadas por meio das práticas corporais, isto é, os jogos, as danças, as lutas, as ginásticas, os esportes, o malabarismo, o contorcionismo ou a mímica, por exemplo. Todas essas práticas são representações simbólicas de realidades vividas pela humanidade, criadas e desenvolvidas dentro do contexto sociocultural (Coletivo de Autores, 1992).

²⁵ De acordo com Zabala (1998), a Dimensão Conceitual refere-se à compreensão e à organização de conceitos, princípios e teorias em diferentes áreas do conhecimento. Envolve a capacidade de compreender e relacionar informações. A Dimensão Procedimental se vincula às habilidades práticas e procedimentos necessários para aplicar o conhecimento teórico na resolução de problemas e na realização de tarefas específicas. Por fim, a Dimensão Atitudinal representa o aprendizado e formação de valores, atitudes e comportamentos frente ao conhecimento adquirido e demandas de vida. Visa o desenvolvimento da consciência crítica, a ética, a responsabilidade social e o respeito à diversidade. O autor discorre ainda sobre uma quarta dimensão, a Factual, que se refere ao conhecimento sobre fatos, acontecimentos, dados, etc. Exemplo: acontecimentos históricos ou dados geográficos, como a conquista de um território e a localização e altura de uma montanha respectivamente. No entanto, durante a elaboração dos PCN esta dimensão não foi contemplada.

2.6 A Educação Física na BNCC

A BNCC representa um marco para a organização curricular da educação brasileira, pois visa assegurar aprendizagens consideradas essenciais comuns a todos os estudantes, ao mesmo tempo em que mantém a autonomia das redes e instituições de ensino na elaboração de seus currículos. Nesse contexto, a Educação Física foi inserida na área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa, como forma de reconhecer o seu caráter educativo, enquanto prática cultural, expressiva e comunicativa.

2.6.1 A inserção na área de Linguagens

A inserção da Educação Física na área de Linguagens, conforme estabelecido pela BNCC, é resultado das reflexões teóricas que reconhecem o movimento humano como forma de comunicação, expressão e sentido. Segundo Darido *et al.* (2017), esse enquadramento se fundamenta no fato de que as práticas corporais são entendidas como textos culturais, que podem ser produzidos, reproduzidos e interpretados. O gesto, visto como linguagem corporal, é o instrumento pelo qual expressamos desejos, emoções e emitimos e decodificamos mensagens diversas.

Na mesma linha, Betti (2019) aponta que a Educação Física é um campo de conhecimento que, por meio das práticas corporais, proporciona aprendizagens significativas, articuladas às dimensões cognitiva, social e cultural. Dessa maneira, o movimento corporal não se restringe aos aspectos biológicos, mas se manifesta como linguagem capaz de expressar identidades, valores e modos de ser no mundo.

Essa compreensão é complementada por Almeida e Fensterseifer (2019), quando indicam que o se-movimentar²⁶ constitui uma experiência hermenêutica²⁷, ao permitir que o

²⁶O conceito de “Se-Movimentar” refere-se a uma perspectiva do movimento humano que ultrapassa a análise puramente mecânica. Ao contrário de estudos que fragmentam a ação e focam em movimentos já realizados, o autor defende que o foco deve estar no sujeito que se move, e não apenas no movimento em si. Dessa forma, o “Se-Movimentar” é uma ação consciente e intencional, realizada a partir de três dimensões: a do ator (o indivíduo, que é o descobridor da ação), a da situação concreta (o contexto social e cultural que influencia a ação) e a do sentido/significado (o propósito que orienta o movimento). Portanto, a principal contribuição dessa abordagem é o deslocamento da atenção da imitação de movimentos para o processo de descoberta e a elaboração de sentido por parte do aluno (Kunz, 2014).

²⁷A hermenêutica corresponde a uma reflexão filosófica interpretativa que se ocupa em entender como atribuímos sentido a textos, obras de arte, eventos ou, no caso da Educação Física, ao nosso próprio corpo e aos movimentos. Para a hermenêutica, a compreensão não é passiva, mas um processo ativo de interpretação, influenciado por quem nós somos (Japiassú; Marcondes, 2001).

indivíduo interprete a si mesmo, o outro e a realidade. Essa concepção amplia a compreensão de Educação Física, sinalizando que o movimento não é somente ação mecânica, mas fenômeno simbólico e comunicativo, permeado por dimensões estéticas e éticas. Dessa maneira, a inserção da Educação Física na área de Linguagens se justifica pelo entendimento de que as práticas corporais são produções culturais e constituem formas legítimas de linguagem que interferem na relação dos indivíduos com o mundo e com os outros. A inclusão da Educação Física na área de Linguagens, portanto, reconhece que as práticas corporais são legítimas produções culturais e formas de linguagem que interferem na relação dos indivíduos com o mundo e com os outros.

2.6.1.1 As modificações entre a segunda versão e a versão homologada da BNCC

A elaboração da BNCC de Educação Física foi marcada por intensos debates e sucessivas reformulações e, ainda que esse processo tenha produzido três versões preliminares antes da homologação do documento final, esta análise concentra-se na segunda versão e na versão homologada. Isso se deve ao fato de que a primeira versão²⁸, de caráter predominantemente preliminar, apresentava em grande medida um panorama da área de Educação Física, seguido de um conjunto de objetivos e habilidades ainda pouco acompanhado de fundamentações conceituais. A segunda versão²⁹, por sua vez, passou a apresentar maior densidade textual e teórica, o que permitiu uma análise mais consistente das concepções de Educação Física em disputa e das alterações ocorridas até a homologação do documento final.

A análise comparativa entre a segunda versão (Brasil, 2016) e a versão final (Brasil, 2017a) para a Educação Física evidencia um movimento de recuo conceitual, principalmente no que se refere à abordagem crítica, à inserção de temas sensíveis e à valorização da diversidade, resultado das tensões políticas e sociais do período (Neira, 2019).

Na segunda versão, a Educação Física é apresentada como um campo que tematiza as práticas corporais nas suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diferentes grupos sociais no decorrer da história. Essa abordagem concebe a cultura corporal como produção social e histórica, aproximando-se da perspectiva crítico-superadora (Brasil, 2016;

²⁸ Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2026.

²⁹ Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em 05 jun. 2026.

Furtado; Borges, 2024). Em contraste, a versão final redefine a Educação Física como componente curricular pertencente à área de Linguagens, vinculada ao letramento corporal e à formação integral. Essa alteração muda o foco da análise crítica para uma lógica instrumental alinhada às competências específicas da área de Linguagens, resultando em uma mudança de direção conceitual no tratamento teórico do componente (Neira, 2019).

Além disso, a segunda versão da BNCC abordava explicitamente questões de gênero, sexualidade, identidade e diversidade, à luz de uma reflexão crítica sobre essas temáticas no contexto das práticas corporais. Já na versão homologada é adotada uma abordagem genérica e sem aprofundamentos das discussões acerca desses temas, levando, por exemplo, ao empobrecimento do documento, ao restringir o potencial da Educação Física como espaço de enfrentamento das desigualdades sociais (Neira, 2018).

A versão homologada da BNCC apresenta uma organização curricular mais estruturada, com competências e habilidades claramente definidas por ciclo. Ainda que essa organização facilite a implementação, ela pode ser considerada uma simplificação que reduz a complexidade pedagógica da segunda versão, reforçando a finalidade do documento em definir parâmetros para avaliações de larga escala para “[...] facilitar a ‘terceirização’ das escolas públicas, alimentar o volumoso mercado de publicações didáticas e paradidáticas e induzir assessorias pedagógicas para os estados e municípios” (Betti, 2018, p. 43).

Essas alterações observadas entre a segunda versão da BNCC e o documento homologado também precisam ser compreendidas à luz do contexto político em que ocorreu sua elaboração. Entre a divulgação da segunda versão e a homologação da versão final, o país atravessou um período de intensa instabilidade política e de reconfiguração institucional na esfera do governo federal, marcado pelo afastamento e posterior impeachment da presidente Dilma Rousseff e pela posse de Michel Temer na Presidência da República. Para além das interpretações atribuídas a esse processo, a mudança de governo implicou alterações na composição das equipes responsáveis pela condução da política educacional, aspecto frequentemente apontado pela literatura (Betti, 2017, 2018; Neira, 2018, 2019; Paes Neto; Dias; Espírito Santo, 2021) como um dos fatores que contribuíram para as reformulações percebidas no texto final da BNCC.

2.6.1.2 Cultura Corporal e Cultura Corporal de Movimento: o objeto de estudo da Educação Física nos documentos oficiais

Ao observar os documentos que têm orientado a Educação Física nas diferentes etapas de escolarização desde o final dos anos 1990, nota-se uma alternância de termos para se referir ao objeto de estudo da área. Por exemplo, nos PCN para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 1997) observa-se o termo “Cultura Corporal”. Já para os anos finais do Ensino Fundamental (Brasil, 1998), empregou a expressão “Cultura Corporal de Movimento”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000) retomaram “Cultura Corporal”. Por fim, o texto homologado da BNCC (Brasil, 2017a) adotou o termo “Cultura Corporal de Movimento”.

Essa alternância reflete as tensões de um campo que, ao romper com seus antigos paradigmas, mergulhou em um complexo debate sobre a sua própria especificidade e, desde então, busca sua legitimação pedagógica ao mesmo tempo em que lida com sua herança histórica marcada pelo caráter instrumental, culminando em uma disputa pela hegemonia sobre o que deve ser ensinado na escola. No centro desse debate, situam-se três matrizes teóricas que oferecem interpretações distintas para o fazer pedagógico: a Cultura Corporal, a Cultura de Movimento e a Cultura Corporal de Movimento.

A Cultura Corporal, consolidada a partir da abordagem Crítico-Superadora, constitui-se como “o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido ao longo da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte [...]” (Coletivo de Autores, 1992, p. 38). Nessa perspectiva, a função pedagógica da Educação Física é promover uma reflexão articulada à compreensão crítica dessas práticas, onde o movimento é lido como uma produção humana.

Já a Cultura de Movimento acrescenta a dimensão fenomenológica ao debate. Para Kunz (2004), o movimento humano não pode ser reduzido a um dado puramente sociológico, sendo necessário reconhecer a intencionalidade humana a partir do mundo em que vive. Assim, a especificidade da Educação Física está na experiência vivida e na competência de agir do estudante.

A Cultura Corporal de Movimento, por sua vez, refere-se a um conjunto de saberes, práticas, valores e manifestações culturais relacionadas ao movimento do corpo humano. De acordo com Bracht (2014), nessa concepção a compreensão do movimento está articulada com as dimensões culturais, simbólicas e sociais, não se limitando aos aspectos biomecânicos e fisiológicos, mas sim englobando as formas de expressão, representação e sentidos atribuídos ao corpo em diferentes contextos culturais e sociais.

Embora a BNCC tenha assumido a Cultura Corporal de Movimento como objeto de estudo da Educação Física, isso não encerra o debate epistemológico do campo, deixando para

o professor a tarefa de mediar esses conflitos no cotidiano escolar. O debate sobre a identidade da Educação Física segue aberto e influenciando a elaboração dos sentidos que os professores atribuem às suas práticas e aos documentos normativos.

2.6.2 A Educação Física na Educação Infantil

Para a etapa da Educação Infantil, a BNCC não organiza o trabalho pedagógico por meio de componentes curriculares específicos, mas sim por meio dos Campos de Experiências³⁰, que integram diferentes áreas do conhecimento. Consequentemente, não há uma disciplina de Educação Física delimitada, como acontece no Ensino Fundamental. Logo, o trabalho do componente nesta etapa deve acontecer transversalmente aos campos de experiência e não limitado apenas ao campo Corpo, gesto e movimentos, garantindo vivências corporais e culturais indispensáveis ao desenvolvimento integral das crianças.

2.6.3 A Educação Física no Ensino Fundamental

Para o Ensino Fundamental, a BNCC define que a Educação Física deve tematizar “[...] 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” (Brasil, 2017a, p. 213).

No documento, as práticas corporais, que devem ser abordadas ao longo do Ensino Fundamental, estão organizadas em seis *unidades temáticas*, divididas em *objetos de conhecimento*, a saber:

a) Brincadeiras e Jogos: abordam atividades voluntárias com limites de tempo e espaço, nas quais as regras são criadas e ajustadas coletivamente, valorizando o ato em si. Muitas dessas práticas possuem versões parecidas em diferentes épocas e regiões e são constantemente recriadas pelos grupos sociais. É fundamental distinguir o jogo como conteúdo específico, com valor próprio, do jogo utilizado como instrumento de ensino de outros conteúdos. Na BNCC,

³⁰ Os Campos de Experiências orientam as práticas pedagógicas a partir das interações e brincadeiras, respeitando a forma como as crianças aprendem. São eles: “O eu, o outro e o nós”, que promove a construção da identidade, da autonomia e das relações sociais; “Corpo, gestos e movimentos”, que valoriza a expressão corporal, a coordenação motora e o uso do corpo nas descobertas; “Traços, sons, cores e formas”, que incentiva a expressão artística e a sensibilidade estética; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, voltado ao desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da comunicação; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, que estimula a curiosidade, a exploração da natureza, da cultura e das noções matemáticas e científicas (Brasil, 2017a).

as brincadeiras e jogos devem ser estudados a partir do seu valor intrínseco, incluindo aqueles de matrizes indígenas e africanas, presentes na memória das comunidades tradicionais (Brasil, 2017a). Essa unidade temática está dividida em quatro objetos de conhecimento: 1) Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; 2) Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; 3) Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana; 4) Jogos eletrônicos.

b) Esportes: reúne as manifestações formais e suas derivações, cujo objetivo é a comparação de desempenho entre sujeitos ou equipes, mediante regras sistematizadas por organizações esportivas (Brasil, 2017a). Essa unidade temática, a partir do sistema de classificação dos esportes (González, 2006)³¹, está organizada em sete objetos de conhecimento: 1) Esportes de marca; 2) Esportes de precisão; 3) Esportes de campo e taco; 4) Esportes de rede/parede; 5) Esportes de invasão; 6) Esportes técnico-combinatórios; 7) Esportes de combate.

c) Ginásticas: essa unidade temática refere-se a práticas com organização e significados distintos. A ginástica geral explora as possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, incluindo exercícios no solo, no ar e em aparelhos, tanto de forma individual quanto coletiva, combinando uma variedade de movimentos. As ginásticas de condicionamento físico correspondem aos exercícios orientados para melhorar o rendimento, adquirir e manter o condicionamento físico ou modificar a composição corporal. Por fim, a ginástica de conscientização corporal envolve movimentos suaves e lentos, posturas e exercícios respiratórios para promover uma melhor percepção do corpo, muitos deles com origens em práticas corporais milenares da cultura oriental (Brasil, 2017a).

d) Danças: essa unidade aborda práticas corporais constituídas por movimentos rítmicos, frequentemente organizados em coreografias. Diferenciam-se de outras práticas rítmicas e expressivas por apresentarem uma configuração própria, historicamente construída, que possibilita o reconhecimento de movimentos e ritmos de cada estilo (Brasil, 2017a). Está

³¹ Esse sistema, a partir da lógica da comparação de desempenho e princípios táticos, organiza os esportes em sete categorias: a) esportes de marca: modalidades onde o resultado é o comparativo de registros de tempo, distância ou peso; b) esportes técnico-combinatórios: modalidades nas quais o que se preza é a qualidade do movimento segundo padrões estéticos; c) esportes de precisão: modalidades onde se compara a eficiência em aproximar um objeto ou atingir um alvo; d) esportes de dos combate: modalidades onde há disputas em que o adversário deve ser subjugado por meio de desequilíbrio, imobilização, contusão ou exclusão de espaço; e) esportes de campo e taco: modalidades cujo objetivo é colocar a bola longe dos adversários enquanto se percorre espaços determinados, conseguindo mais corridas que o adversário; f) esportes de rede e parede: modalidades cujo objetivo é lançar/ arremessar um móvel nos espaços adversários de modo que estes sejam incapazes de alcançá-lo, ou cometam um erro; g) Esportes de invasão: modalidades cujo objetivo é invadir o setor defendido pelo adversário, de modo a alcançar a meta contrária para pontuar (González, 2006).

organizada em: 1) Danças do contexto comunitário e regional; 2) Danças do Brasil e do mundo; 3) Danças de matriz indígena e africana; 4) Danças urbanas; 5) Danças de salão.

e) Lutas: trata das práticas que envolvem disputas corporais envolvendo técnicas de imobilização, desequilíbrio, contusão ou exclusão de um determinado espaço. Envolve práticas presentes em contextos comunitários e regionais brasileiros, como capoeira, e em diferentes países do mundo, como judô, caratê e esgrima (Brasil, 2017a). Está organizada em: 1) Lutas do contexto comunitário e regional; 2) Lutas de matriz indígena e africana; 3) Lutas do Brasil; 4) Lutas do mundo.

f) Práticas corporais de aventura: reúnem experiências corporais marcadas pela imprevisibilidade e pelo enfrentamento de ambientes desafiadores, que geram vertigem e risco controlado, como o *parkour*, o *skate* e o *slackline* (Brasil, 2017a). Está organizada em: 1) Práticas corporais de aventura urbanas; 2) Práticas corporais de aventura na natureza.

Cabe destacar que diferentemente da unidade temática Esportes, cuja organização adota explicitamente a classificação proposta por González (2006), as demais unidades temáticas são estruturadas a partir de critérios diversos. Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas são sistematizados a partir da lógica de ampliação dos referenciais culturais, partindo do contexto comunitário e regional para contextos nacionais e mundiais, com destaque para matrizes africanas e indígenas. Já as ginásticas são agrupadas conforme suas características e finalidades, enquanto as Práticas Corporais de Aventura são classificadas de acordo com o ambiente em que ocorrem. Aliás, uma das críticas feitas à BNCC (Neira, 2018) pontua que a ausência de um critério organizador único resulta em certa heterogeneidade na estrutura do componente. Questiona-se, por exemplo, porque jogos, danças e lutas são organizados pela proximidade cultural e geográfica, enquanto os esportes são organizados por tipologia e práticas corporais de aventura pelo ambiente de realização.

Conforme já mencionado, a BNCC objetiva assegurar aprendizagens consideradas essenciais comuns a todos os estudantes. Para isso, apresenta um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas em cada unidade temática. No entanto, ainda que o documento apresente uma distribuição de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, de acordo com os ciclos do Ensino Fundamental, todas as práticas corporais podem ser tematizadas em qualquer etapa, desde que considerados os critérios de progressão do conhecimento, características dos alunos e contextos de aprendizagem (Brasil, 2017a).

Ao estruturar as unidades temáticas, a BNCC reconhece o caráter lúdico das práticas corporais e destaca que a finalidade é promover a apropriação de conceitos, lógicas, significados e valores ligados a essas práticas. Para isso, propõe que os conteúdos sejam

explorados por meio de oito dimensões do conhecimento: Experimentação, Fruição, Análise, Compreensão, Construção de Valores, Uso e Apropriação, Reflexão Sobre a Ação e Protagonismo Comunitário.

Experimentação refere-se à vivência direta das práticas corporais, aprendendo pela experiência corporal, elaborando percepções positivas sobre o movimento. Já *Uso e apropriação* dizem respeito ao desenvolvimento da autonomia e competência para praticar diferentes práticas corporais dentro e fora da escola, seja para o lazer ou saúde.

Fruição trata da apreciação estética e do prazer propiciado pelas práticas corporais, seja na prática ou na observação dessas manifestações. A *Reflexão* sobre a ação envolve a análise das próprias práticas e daquelas realizadas por outros, com a intenção de resolver desafios ou adaptar atividades. *Construção de valores* refere-se à aprendizagem de atitudes e normas de convivência, ao respeito às diferenças e ao combate ao preconceito por meio das práticas corporais.

Análise e Compreensão focam no conhecimento conceitual das práticas corporais. Enquanto a primeira está relacionada ao entendimento das características e do funcionamento (lógica interna) das práticas corporais, a segunda amplia a análise ao incorporar o contexto sociocultural, permitindo compreender as origens, significados e as transformações das práticas corporais na sociedade.

Por último, *Protagonismo* comunitário envolve a participação ativa e crítica dos estudantes em ações que democratizam o acesso às práticas corporais na comunidade. A partir dessa organização apresentada para o Ensino Fundamental, a BNCC no Ensino Médio dá continuidade a esse processo, com o objetivo de aprofundar a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

2.6.4 A Educação Física no Ensino Médio

No Ensino Fundamental, a proposta para a Educação Física corresponde à exploração, ampliação e diversificação das práticas corporais, privilegiando a construção de sentidos e significados que favoreçam a inserção crítica do estudante no âmbito da cultura corporal. Já no Ensino Médio, a Educação Física assume uma perspectiva mais analítica e reflexiva. O foco passa a ser o aprofundamento teórico e prático das práticas corporais, valorizando discussões sobre o corpo, saúde, mídia, lazer e cidadania. Conforme a BNCC:

[...] a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (Brasil, 2018, p. 475).

Assim, busca-se desenvolver a capacidade dos estudantes de compreender as práticas corporais como fenômenos sociais e culturais, problematizando suas determinações históricas e ideológicas (Brasil, 2018).

Entretanto, essa abordagem reflexiva da Educação Física para o Ensino Médio tem enfrentado diversos desafios, especialmente com a implementação da reforma curricular. Desde a sua promulgação, tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, iniciada por meio da lei 13.415/2017, têm sido alvo de críticas pela sua influência neoliberal e pela redução da carga horária destinada à Educação Física (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020; Jucá; Maldonado; Barreto, 2023). Estudos indicam uma redução substancial na carga horária da disciplina em todos os estados brasileiros (Silva; Silveira, 2023; Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024; Oliveira Junior; Conceição, 2024).

A reforma, criticada por promover uma visão utilitarista e empobrecida da Educação e focada na rápida inserção no mercado de trabalho, tem resultado na desvalorização e marginalização da Educação Física, gerando preocupações sobre a potencial terceirização da disciplina e a introdução de instrutores com “notórios saberes”. Essas modificações tendem a afastar o componente de suas tradições curriculares, subordinando-o às demandas de mercado (Oliveira *et al.*, 2023; Silva; Silveira, 2023; Pelegrini, 2024). Como consequência, há apelos pela revogação da reforma para garantir o desenvolvimento humano integral por meio da Educação Física.

Com a fundamentação teórica sobre o currículo, os saberes docentes, os conceitos de sentido e significado e o histórico da Educação Física nas políticas curriculares, o passo seguinte é investigar como todos esses elementos se articulam na realidade. Todos esses elementos impactam diretamente na construção de sentidos e significados sobre a BNCC por parte dos professores. Logo, a próxima seção detalha a trajetória metodológica da pesquisa, descrevendo o caminho percorrido para coletar e analisar os dados que permitirão responder ao problema da pesquisa.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Este estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa, organizada em duas etapas: a primeira, de caráter descritivo, para traçar o perfil e as percepções iniciais dos 260 professores de Educação Física da Educação Básica sobre a BNCC; e a segunda, de caráter exploratório, destinada a aprofundar a análise acerca de como os saberes docentes medeiam a construção de sentidos e significados acerca da BNCC. Essa opção metodológica alinha-se ao objetivo principal da pesquisa, conferindo tanto amplitude quanto profundidade à análise.

Em tempo, destaca-se que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, parecer nº 4.683.194, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 31256920.3.0000.5504 (Anexo I).

3.1 A pesquisa descritiva

A pesquisa descritiva é amplamente utilizada no campo da educação e das ciências comportamentais. Seu intuito é descrever as características de uma determinada população, fenômeno ou estabelecer relações entre variáveis (Gil, 2008; Thomas; Nelson; Silverman, 2012).

Em alguns casos, há pesquisas descritivas que se propõem a ir além da simples identificação e existência de relação entre variáveis e buscam determinar a natureza dessa relação. Nesses casos, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da pesquisa explicativa. Por outro lado, há situações nas quais a pesquisa descritiva acaba servindo para apresentar uma nova visão do problema, aproximando-a da pesquisa exploratória (Gil, 2008). Dessa forma, a pesquisa descritiva, juntamente com a exploratória, é amplamente empregada por pesquisadores sociais preocupados com a prática, instituições educacionais, empresas comerciais e partidos políticos (Thomas; Nelson; Silverman, 2012).

No contexto desta tese, a pesquisa descritiva foi adequada à etapa inicial do estudo, pois permitiu caracterizar os 260 professores de Educação Física da Educação Básica participantes e detectar suas percepções iniciais sobre a BNCC. Essas informações foram fundamentais para delinear a etapa seguinte, de caráter exploratório, com a intenção de aprofundar a análise sobre os sentidos e significados atribuídos à BNCC.

Considerando as características descritas, a etapa descritiva da pesquisa foi conduzida a partir de um questionário, elaborado e validado especificamente para este estudo.

3.1.1 O questionário

O questionário é um instrumento composto por um conjunto de perguntas que podem ser respondidas sem que o pesquisador esteja presente. Amplamente empregado em pesquisas quantitativas, qualitativas e mistas, o questionário pode ser implementado presencialmente, remotamente por meio de ligações telefônicas, *e-mail* e *on-line* por meio de ferramentas digitais como o *Google Forms* e *SurveyMonkey*, por exemplo. O objetivo de um questionário é captar respostas de um grupo de pessoas sobre um determinado tema de interesse (Thomas; Nelson; Silverman, 2012).

Ao elaborar um questionário, é necessário transformar os objetivos do estudo em perguntas específicas, pois são as respostas a elas que vão fornecer as informações necessárias à caracterização e análise de um determinado objeto ou fenômeno, bem como para testar as hipóteses formuladas durante o planejamento da pesquisa. A construção do questionário é um procedimento técnico que deve considerar uma série de critérios, como a definição do número, tipo e conteúdo das perguntas, *layout* (no caso de questionários digitais), verificação de sua eficácia e pré-teste (Gil, 2008; Marconi; Lakatos, 2017).

De acordo com Marconi e Lakatos (2017), no questionário as perguntas podem ser de três tipos:

a) Fechada ou dicotômica: nesse tipo de questão, o colaborador escolhe sua resposta entre duas alternativas: *sim* e *não* ou *verdadeiro* e *falso*. Como as respostas são objetivas, as questões fechadas normalmente facilitam a quantificação dos dados.

b) Abertas: esse tipo de pergunta permite respostas livres e a emissão de opiniões que favorecem interpretações mais detalhadas do objeto ou fenômeno investigado. Contudo, dificultam a resposta do próprio colaborador, que deve redigi-la, bem como o processo de tabulação e análise, que se torna complexo e demorado.

c) Múltipla escolha: corresponde a uma pergunta fechada com uma série de possíveis respostas, que abrangem vários aspectos do mesmo tema. As perguntas de múltipla escolha podem ainda ser do tipo mostruário, no qual as respostas possíveis estão dispostas junto à pergunta e o colaborador deve escolher uma ou várias delas, e *estimação* ou *avaliação*, em que o participante emite um julgamento por meio de uma escala com vários graus de intensidade (Escala de *Likert*³²).

³² A escala de Likert é usada em questionários cujo objetivo é medir as atitudes, os comportamentos ou as opiniões dos colaboradores. É formada por uma série de perguntas nas quais os colaboradores devem assinalar o seu nível

O questionário possui algumas vantagens, como, por exemplo, a possibilidade de coletar informações de indivíduos espalhados por um vasto território. Além disso, economiza tempo, uma vez que as respostas podem ser obtidas de maneira rápida e objetiva. Por último, o questionário apresenta menor risco de distorção das respostas, por conta do anonimato do colaborador e da não influência do pesquisador (Negrine, 1999; Marconi; Lakatos, 2017).

Como todo instrumento de coleta de dados, o questionário também apresenta algumas desvantagens, a saber: a) baixo índice de devolução dos questionários; b) perguntas sem respostas; c) impossibilidade de auxílio ao colaborador em caso de perguntas não compreendidas; d) possibilidade da leitura de todas as perguntas influenciar as respostas.

Por fim, cabe salientar que o questionário deve estar sempre acompanhado da carta explicativa, cuja finalidade é esclarecer os objetivos e a importância da pesquisa, bem como assegurar o sigilo e o anonimato dos respondentes. Se a carta explicativa for adequadamente redigida, com objetividade e apelo à cooperação, o colaborador provavelmente ficará interessado e inclinado a cooperar com a pesquisa (Thomas; Nelson; Silverman, 2012; Marconi; Lakatos, 2017).

3.1.2 Descrição do questionário utilizado

Inicialmente foi produzida uma versão preliminar do questionário, com perguntas consideradas importantes de acordo com a intenção da pesquisa. Na sequência, foi empregada a ferramenta ChatGPT, versão 3.5 (OpenAI, 2024), servindo como recurso auxiliar para o ajuste e alinhamento das questões aos objetivos da pesquisa. O *prompt* empregado e a versão inicial do questionário (gerada a partir do comando fornecido ao ChatGPT) encontram-se disponíveis no apêndice A e no anexo II, respectivamente. Ressalta-se, contudo, que a versão final foi revista, ajustada e validada pelo pesquisador. Para garantir sua qualidade e validade (Marconi; Lakatos, 2017; Mattar, 2017), o questionário foi enviado para a avaliação de dois especialistas. Recebidas as devolutivas, o questionário passou novamente por ajustes.

Na sequência, por meio da ferramenta *Google Forms*, o *layout* do questionário foi organizado e dividido em três partes (Apêndice B). A primeira parte trazia a apresentação do estudo, do pesquisador e da instituição de ensino, seguida do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A segunda parte, cujo objetivo era traçar o perfil dos colaboradores, era

de concordância ou discordância, com opções de respostas do tipo “discordo totalmente”, “discordo”, “neutro”, “concordo” e “concordo totalmente” (Thomas; Nelson; Silverman, 2012).

composta por nove perguntas relativas ao gênero, região geográfica, tempo de experiência profissional e grau de instrução. Por fim, a terceira parte era constituída por dezenove perguntas de múltipla escolha, relacionadas à BNCC e ao trabalho diário na escola.

Para a realização do pré-teste, o questionário foi enviado para um grupo de sete professores de Educação Física da rede pública de ensino de um município do interior do estado de São Paulo. Além das perguntas já mencionadas, essa versão do questionário continha uma questão discursiva na qual os participantes indicaram suas impressões ao responderem ao questionário (Anexo III).

Para a aplicação do questionário, inicialmente optou-se pelo compartilhamento em comunidades de Educação Física e perfis profissionais no *Facebook*, grupos de professores no *WhatsApp* e envio por *e-mail*. Contudo, essas estratégias se mostraram ineficazes por conta do baixo retorno obtido, corroborando as desvantagens apontadas pela literatura.

Consequentemente, a estratégia de acesso aos participantes foi ajustada para a Amostragem por Bola de Neve (*snowball sampling*). Trata-se de uma técnica de amostragem não probabilística que emprega redes de referência para acessar os participantes de uma pesquisa. É útil para estudar grupos de difícil acesso, populações com invisibilidade social, ou quando se investigam temas delicados ou privados. A estratégia funciona por meio de um contato inicial, denominado “semente” (*seed*), que facilita a construção de redes de contatos e possibilita a coleta de dados (Vinuto, 2014; Bockorni; Gomes, 2021).

Esse procedimento ocorreu em etapas. Primeiramente, a partir de contatos estratégicos (*seeds*), solicitei o auxílio de colegas e amigos professores de Educação Física, bem como de outros colegas do PPGE³³ da UFSCar, que possuíam redes de contatos em diferentes estados. A partir desse primeiro contato, por meio do *WhatsApp*, eu me apresentava, explicava os objetivos da pesquisa, os critérios de participação (ser professor de Educação Física e atuante em qualquer etapa da Educação Básica, seja na rede pública ou privada) e, em seguida, solicitava o preenchimento do questionário e a indicação de outros professores que pudessem colaborar com o estudo.

Essa estratégia de indicação em cadeia permitiu que a pesquisa alcançasse, de modo sucessivo, novos participantes em cada unidade federativa, expandindo a rede de contato para os 26 estados e o Distrito Federal. Assim, nesta fase houve a participação de um total de 260 professores de Educação Física da Educação Básica de todo o país.

³³ Programa de Pós-graduação em Educação.

Embora o questionário tenha sido eficaz na coleta de muitos dados, na etapa da análise, ele demonstrou uma limitação não percebida durante as etapas de elaboração. A formulação de questões contendo conceitos com múltiplos sentidos e significados, não permitiu capturar a polissemia com a qual os professores de Educação Física interpretam a BNCC. Diante disso, tomamos uma decisão metodológica estratégica: suprimir as questões que apresentavam maior margem para múltiplas interpretações. As 11 questões remanescentes foram, então, reorganizadas e agrupadas por temas, resultando nos seguintes blocos analíticos: a) Currículo; b) Saberes docentes; e c) Sentido e significado. Ainda que essa reestruturação tenha provocado uma diferença no número de perguntas por bloco, foi essencial para mitigar as limitações do instrumento e orientar a análise de modo mais preciso e consistente³⁴.

3.2 A pesquisa exploratória

A pesquisa exploratória tem a finalidade de aprofundar a compreensão sobre um determinado assunto, pois permite ao pesquisador aproximar-se de um objeto ainda pouco estudado ou de um problema cuja complexidade exige um olhar interpretativo. Para Gil (2008), esse tipo de investigação intenciona a maior familiaridade com o tema, tornando-o mais explícito e possibilitando a formulação de hipóteses ou interpretações relevantes para a compreensão do objeto estudado. Do mesmo modo, para Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa exploratória é especialmente adequada quando se pretende compreender significados, percepções e interpretações de indivíduos sobre um determinado evento, objeto ou realidade.

Neste estudo, a etapa exploratória complementa a fase descritiva, ao propiciar uma maior compreensão acerca das experiências e concepções dos professores de Educação Física acerca da BNCC. Enquanto a primeira etapa ofereceu um panorama geral sobre o perfil e as percepções iniciais dos colaboradores, a segunda etapa permitiu aprofundar a análise sobre

³⁴ Cabe registrar uma limitação inerente ao instrumento utilizado. Embora o questionário tenha sido submetido a pré-teste e à apreciação de especialistas, apenas no decorrer das análises tornou-se mais evidente que o termo "BNCC" poderia assumir significados distintos ao longo dos itens. Em perguntas diretamente relacionadas ao planejamento pedagógico, é plausível supor que os participantes tenham mobilizado predominantemente a seção da Educação Física presente no documento. Por outro lado, em questões mais amplas, envolvendo temas como formação humana, flexibilidade curricular ou preparação para o mundo do trabalho, não é possível assegurar se os respondentes se referiam especificamente à BNCC de Educação Física ou ao documento nacional em sua totalidade, incluindo competências gerais e finalidades atribuídas à Educação Básica. Do mesmo modo, categorias como "autonomia", "clareza", "flexibilidade" e "adequação" apresentam relativa abertura semântica, podendo ter sido interpretadas de maneiras distintas pelos participantes. Reconhece-se, portanto, que tais aspectos constituem limites interpretativos do instrumento e devem ser considerados na leitura dos resultados apresentados.

como os saberes docentes medeiam a construção de sentidos e significados em torno do documento curricular.

Considerando as características da pesquisa exploratória, nessa etapa da pesquisa foi adotada a técnica do grupo focal, por possibilitar o aprofundamento das percepções e experiências dos professores de Educação Física acerca da BNCC, articuladas com os saberes docentes que orientam sua prática.

3.2.1 O grupo focal

Trata-se de uma técnica de coleta de dados que consiste na interação entre os participantes, permitindo que a discussão coletiva revele percepções, valores, representações e significados, convergentes ou divergentes, sobre um determinado tema. Para Gatti (2005), o grupo focal permite captar o processo de construção coletiva das opiniões, já que os participantes não respondem apenas ao pesquisador, mas dialogam entre si, confrontam ideias e complementam argumentos. Assim, essa técnica evidencia aspectos sociais e culturais que dificilmente emergiram em contextos individuais.

O grupo focal é especialmente adequado quando se pretende compreender representações sociais, práticas cotidianas e interpretações que os sujeitos elaboram em situações de interação. Mais do que levantar opiniões isoladas, esse instrumento permite observar como os participantes elaboram narrativas e significados de forma compartilhada, revelando consensos e tensões dentro do grupo (Flick, 2017).

Nesta pesquisa, a adoção do grupo focal se justifica pela necessidade de compreender como os professores de Educação Física elaboram sentidos e significados acerca da BNCC em sua prática pedagógica, a partir dos saberes docentes que orientam a sua atuação profissional. Dessa forma, o instrumento se mostrou um recurso metodológico adequado para o aprofundamento da análise qualitativa, na medida em que permitiu múltiplas vozes e perspectivas sobre o documento e suas implicações no cotidiano escolar.

3.2.2 Descrição do roteiro e dos grupos focais

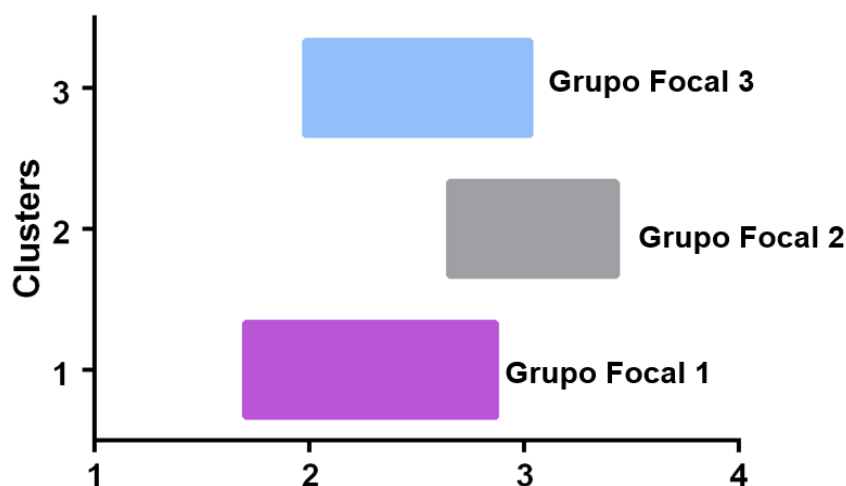
Elaboramos inicialmente um roteiro de perguntas para o grupo focal que permitisse explorar como os professores operam a partir da BNCC. Na sequência, foi utilizada a ferramenta ChatGPT, versão 5 (OpenAI, 2025), como recurso auxiliar para o refinamento desse rascunho inicial. O prompt empregado, bem como a versão gerada pela ferramenta, estão

disponíveis no apêndice C e anexo IV, respectivamente. Destaca-se que a versão gerada pela ferramenta foi revista, ajustada e validada pelo pesquisador, de acordo com os objetivos do estudo.

Na sequência, essa versão preliminar do roteiro foi encaminhada para a avaliação de três especialistas, culminando em novas correções e ajustes. Finalmente, para garantir a adequabilidade do instrumento (Marconi; Lakatos, 2017; Mattar, 2017), foi realizado o pré-teste com a participação de quatro professores de Educação Física atuantes na Educação Básica do interior do estado de São Paulo. Dessa forma, o roteiro final utilizado (apêndice D) continha nove perguntas disparadoras distribuídas em quatro blocos: a) contextualização; b) experiência com a BNCC e nível de conhecimento; c) sentidos, significados, saberes e prática docente; d) currículo, formação e encerramento.

Para a organização dos grupos focais³⁵, utilizamos como critério primário os *clusters* obtidos com o questionário (etapa descritiva), resultando em três grupos, conforme mostra a figura 1.

³⁵ Cabe registrar que a realização dos grupos focais em formato remoto, envolvendo professores localizados em diferentes regiões do país, produziu limitações específicas quanto à observação de interações, expressões e manifestações não verbais entre os participantes. Em razão de oscilações de conexão, entradas e saídas momentâneas da plataforma e da necessidade de alguns participantes manterem suas câmeras desligadas para garantir estabilidade de conexão, a dinâmica observada aproximou-se, em determinados momentos, de uma sequência de intervenções individuais mediadas pelo pesquisador. Assim, embora tenha havido interlocução entre os participantes, a intensidade das interações grupais mostrou-se distinta daquela usualmente observada em grupos focais presenciais.

Figura 1: Organização dos grupos focais de acordo com os clusters.

Fonte: o autor.

O segundo critério empregado foi a região geográfica. Cada grupo focal foi constituído por cinco docentes, sendo um representante de cada região do país, selecionados a partir do interesse e da disponibilidade para a participação no encontro virtual. O acesso aos participantes foi por meio do *WhatsApp*. Os grupos foram organizados conforme o quadro 2.

Quadro 2: Organização dos grupos focais de acordo com a região geográfica.

Grupo/Região	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Grupo 1	Professor Tocantins	Professora Ceará	Professor Mato Grosso	Professor Minas Gerais	Professor Paraná
Grupo 2	Professora Roraima	Professora Ceará	Professora Mato Grosso	Professora Espírito Santo	Professora Rio Grande do Sul
Grupo 3	Professora Amazonas	Professor Ceará	Professor Goiás	Professora Minas Gerais	Professor Santa Catarina

Fonte: o autor.

Os encontros virtuais dos grupos 1, 2 e 3 ocorreram, respectivamente, nos dias 08, 09 e 23 de outubro de 2025, no período noturno, por meio da ferramenta *Google Meet*, com duração

aproximada entre 130 e 140 minutos. Para a transcrição dos áudios usamos o *Tactiq*³⁶ (OpenAI, 2025b). Na revisão das transcrições os erros gramaticais foram mantidos para preservar a originalidade das narrativas dos participantes. As transcrições estão disponíveis nos apêndices E, F e G. Para garantir o anonimato, os nomes foram substituídos por códigos que permitem localizar o grupo focal e a região dos colaboradores, por exemplo: G1 Professor Norte = Grupo Focal 1, professor da Região Norte.

Para a análise das narrativas dos professores, utilizou-se a Análise de Conteúdo, técnica que permite uma análise sistemática e objetiva de um conjunto de dados para compreender os significados, identificar padrões e tendências presentes nesses dados (Bardin, 2016). Adotando a análise temática, o procedimento teve início com a etapa da pré-análise, na qual realizei a organização dos dados e a leitura flutuante. Na fase da exploração do material segui com a leitura exaustiva das transcrições e a codificação manual. Ainda nesta etapa, considerando o denso volume de dados (106 páginas), utilizei a ferramenta de Processamento de Linguagem Natural Gemini (*Google*)³⁷ como suporte tecnológico. Mantendo o rigor metodológico, a ferramenta foi instruída e treinada para auxiliar na identificação e isolamento das unidades de registro e das unidades de contexto em sua literalidade, reduzindo o risco de omissões. A elaboração do comando foi um processo iterativo, no qual testei o *prompt* (apêndice H) e o refinei até que a ferramenta entregasse o nível de detalhamento exigido pela técnica de Bardin.

Na sequência, segui com o tratamento dos resultados, realizando a categorização a posteriori, avaliando e validando manualmente a fidedignidade de cada uma das unidades extraídas pela ferramenta, contrastando com meus próprios registros feitos durante a leitura exaustiva e, conseqüentemente, agrupando por analogia os temas que emergiram, de acordo com o referencial teórico. O trato analítico e a interpretação final permaneceram integralmente sob a responsabilidade deste pesquisador.

³⁶ Trata-se de uma ferramenta de inteligência artificial que transcreve reuniões online em tempo real. Disponível em: <https://tactiq.io/pt-br/ferramentas/transcricao-do-youtube>. Acesso em: out.2026.

³⁷ O Gemini foi utilizado como ferramenta para auxiliar na identificação preliminar de possíveis unidades de registro e unidades de contexto presentes no material analisado. A ferramenta opera por meio do reconhecimento de padrões linguísticos, recorrências semânticas e relações textuais, destacando trechos potencialmente relevantes para a análise. Contudo, a definição final das unidades de registro, das unidades de contexto, dos temas e das interpretações analíticas não foi realizada pela ferramenta, mas pelo pesquisador, à luz do referencial metodológico da análise temática de conteúdo proposta por Bardin.

3.2.3 Perfil dos colaboradores dos grupos focais

Com a intenção de contextualizar o leitor, apresenta-se, no quadro 3, uma síntese das principais características dos 15 professores participantes dos grupos focais, elaborada a partir das informações fornecidas pelos próprios docentes no momento de sua apresentação inicial. O objetivo é oferecer elementos que auxiliem a compreensão das narrativas analisadas na seção de resultados.

Quadro 3: Perfil dos colaboradores dos grupos focais.

Participante	Rede de atuação	Tempo de experiência	Nível de ensino em que atua	Formação	Aspectos relevantes da trajetória
G1 Professor Norte Tocantins	Rede municipal	Desde 2005	Educação Básica e Ensino Superior	Doutorando	Atuação sindical e no CBCE ³⁸ . Defesa do acesso universal à cultura corporal como direito.
G1 Professora Nordeste Ceará	Redes estadual e municipal	Mais de 10 anos	Ensino Médio	Mestranda	Pesquisa sobre gênero. Destaca questões relacionadas à participação feminina e à valorização da mulher na Educação Física.
G1 Professor Centro-Oeste Mato Grosso	Rede federal (IF) ³⁹	Desde 1997	Ensino Médio	Doutor	Ênfase na transformação das trajetórias dos estudantes e inclusão das meninas nas práticas corporais.
G1 Professor Sudeste Minas Gerais	Rede municipal	Desde 2012	Educação Infantil ao Ensino Médio	Especialização	Formação também em Filosofia. Ampla experiência em diferentes escolas da rede municipal.
G1 Professor Sul Paraná	Rede federal (IF)	Desde 2010	Ensino Médio	Doutor	Trajetória vinculada ao judô. Formação na perspectiva histórico-cultural. participou da implementação da Educação Física em seu campus.
G2 Professora Norte	Rede estadual e municipal	24 anos	Ensino Fundamental e Médio	Mestranda	Possui dupla licenciatura. Relata forte vínculo afetivo com a docência.

³⁸ Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.

³⁹ Instituto Federal.

Roraima					
G2 Professora Nordeste Ceará	Rede municipal	Desde 2013	Educação Infantil	Mestranda	Pesquisa sobre Educação Física na Educação Infantil e insuficiência de orientações específicas na BNCC.
G2 Professora Centro-Oeste Mato Grosso	Rede municipal	Desde 2009	Ensino Fundamental anos iniciais	Doutoranda	Trajetória interdisciplinar. Relata experiências em projetos integrando movimento, saúde em contexto rural.
G2 Professora Sudeste Espírito Santo	Rede municipal	43 anos	Ensino Fundamental	Licenciatura	Experiência anterior na gestão escolar. Perspectiva prática sobre o ensino da Educação Física.
G2 Professora Sul Rio Grande do Sul	Rede municipal	15 anos	Ensino Fundamental	Mestrado	Destaca experiências inclusivas, especialmente com estudante que alcançou o esporte paralímpico de alto rendimento.
G3 Professora Norte Amazonas	Rede municipal	9 anos	Ensino Fundamental anos iniciais	Não possui formação em Educação Física ⁴⁰	Destaca desafios relacionados às defasagens de aprendizagem agravadas pela pandemia.
G3 Professor Nordeste Ceará	Ensino Médio	Não informado	Ensino Médio	Não informado	Atua no Ensino Médio da rede pública do interior nordestino.
G3 Professor Centro-Oeste Goiás	Rede privada	Desde 2020	Educação Infantil e Ensino Fundamental	Especialização	Experiência em escolas privadas com diferentes perfis socioeconômicos. Pretensão de ingressar no mestrado
G3 Professora Sudeste Minas Gerais	Rede municipal	Desde 2012	Educação Básica	Especialização	Atuou oito anos na gestão. Retorno recente à docência após consolidação da BNCC.

⁴⁰ Essa informação só foi revelada durante a realização do grupo focal e, ainda que a formação em Educação Física fosse critério de seleção dos participantes, optou-se pela manutenção desta participante em virtude do entendimento de que sua experiência profissional não configurava um dado estranho ao objeto investigado, mas, ao contrário, evidenciava uma condição ainda presente em determinados sistemas de ensino: a atuação de docentes sem formação específica ministrando aulas de Educação Física.

G3 Professor Sul Santa Catarina	Rede estadual	Desde 2021	Ensino Fundamental e Médio	Doutorando	Experiência recente na rede. Experiência em diferentes contextos escolares e distintas regiões do país.
--	------------------	------------	----------------------------------	------------	--

Fonte: o autor.

O conjunto dos participantes evidencia heterogeneidade quanto ao tempo de experiência profissional, vínculos institucionais, níveis de formação e contextos de atuação. Participaram docentes das cinco regiões do país, atuando em redes municipais, estaduais, federais e privadas, o que contribuiu para ampliar a diversidade de perspectivas contempladas na etapa exploratória.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados obtidos na pesquisa e a respectiva análise interpretativa, organizados conforme as fases adotadas no estudo. Primeiramente, são descritos os achados da etapa descritiva, realizada por meio do questionário. Na sequência, são apresentados os resultados da etapa exploratória, empreendida por meio de grupos focais e análise de conteúdo, que permitiu aprofundar a compreensão dos sentidos e significados atribuídos à BNCC pelos professores.

O tópico com a análise descritiva está organizado da seguinte forma: a) Caracterização dos colaboradores; b) Análise de *clusters*; c) Análise das respostas.

O tópico com a análise exploratória, por sua vez, está organizado em oito categorias analíticas, a saber: a) BNCC como instrumento de burocratização e controle; b) Rejeição ao documento; c) Retrocesso e superficialidade; d) Legitimação do campo; e) BNCC como instrumento de sistematização; f) BNCC e as condições concretas de trabalho; g) A transição de documentos normativos: dos Parâmetros à Base; h) Autonomia: a mediação entre a norma e o concreto; i) Reivindicação do direito de fala.

4.1 Etapa Descritiva: questionário

A etapa descritiva do estudo teve o intuito de traçar o perfil dos professores colaboradores, bem como identificar tendências e padrões nas respostas relacionadas à BNCC. Conforme delineado na Trajetória Metodológica, a análise dos dados do questionário foi realizada por meio de blocos. Essa organização permitiu uma discussão mais coesa e aprofundada, identificando as percepções dos professores sobre temas centrais relativos à BNCC, apesar das limitações inerentes ao instrumento adotado. Assim, as perguntas foram organizadas nos seguintes blocos temáticos: a) Currículo, b) Saberes docentes e c) Sentido e significado. Cada bloco reuniu perguntas que, embora distintas, convergem acerca de um mesmo eixo analítico, possibilitando uma interpretação integrada dos dados.

No primeiro tópico, é apresentada a caracterização dos professores colaboradores, com o perfil sociodemográfico e profissional. Na sequência, os participantes são organizados em grupos com perfis semelhantes, por meio da análise de *cluster*. Por fim, cada bloco temático é detalhado mediante a apresentação dos dados, gráficos e análises interpretativas para

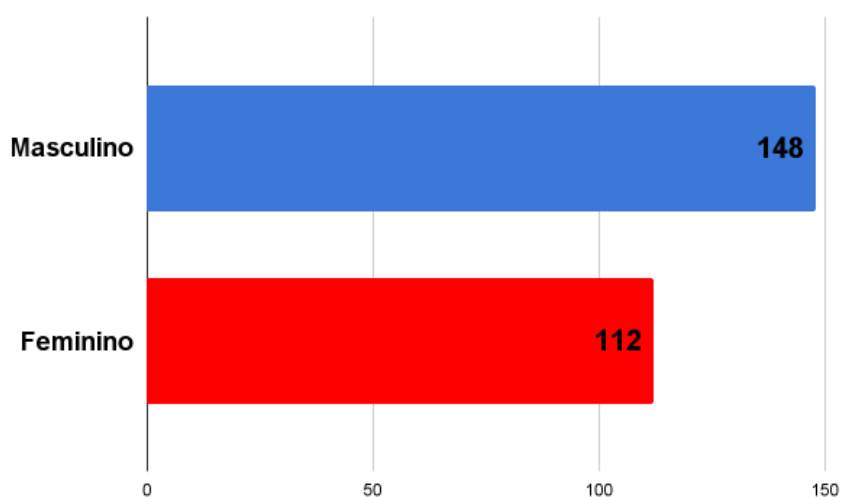
evidenciar como os professores compreendem e mobilizam seus saberes diante das orientações da BNCC.

4.1.1 Caracterização dos colaboradores

Para traçar o perfil dos participantes da etapa descritiva, foram coletadas informações sociodemográficas e profissionais da amostra, composta por 260 professores de Educação Física, provenientes de todos os estados do Brasil, atuantes em diferentes redes e etapas de ensino da Educação Básica.

a) Gênero

Gráfico 1: Gênero.



Fonte: o autor.

O gráfico 1 mostra que, dos 260 colaboradores, 148 (56,9%) se autodeclararam pertencentes ao gênero masculino, enquanto 112 (43,1%) se autodeclararam pertencentes ao gênero feminino.

Para aprofundar a análise da distribuição de gênero entre os participantes, os dados foram organizados de acordo com a etapa da Educação Básica em que os docentes atuam, conforme apresentado no quadro 3.

Quadro 4: Representação dos participantes de acordo com o gênero na Educação Básica.

Etapas da Educação Básica	Total de docentes	Feminino	Masculino
Educação Infantil	15	7 (46,66%)	8 (53,33%)
E. Fundamental Anos Iniciais	80	39 (48,75%)	41 (51,25%)
E. Fundamental Anos Finais	88	41 (46,59%)	47 (53,4%)
Ensino Médio	77	25 (32,46%)	52 (67,53%)

Fonte: o autor.

Os dados mostram relativa proximidade entre os gêneros na maior parte das etapas investigadas. Na Educação Infantil, os participantes do gênero masculino representam 53,33% da amostra, enquanto as participantes do gênero feminino correspondem a 46,66%. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a distribuição permanece equilibrada, com 51,25% de homens e 48,75% de mulheres. Nos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se uma discreta ampliação da participação masculina, que atinge 53,4%, frente a 46,59% de mulheres. A maior diferença ocorre no Ensino Médio, etapa em que os homens representam 67,53% dos participantes, enquanto as mulheres correspondem a 32,46%.

A distribuição observada entre os participantes da pesquisa difere daquela encontrada para o conjunto de docentes da Educação Básica brasileira. Para fins de comparação, o quadro 4 apresenta a distribuição de gênero dos professores segundo os dados do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 (Inep, 2024).

Quadro 5: Representação docente de acordo com o gênero na Educação Básica.

Etapas da Educação Básica	Total de docentes	% Feminino	% Masculino
Educação Infantil	687.000	96,1	3,9
E. Fundamental Anos Iniciais	784.401	87,2	12,8
E. Fundamental Anos Finais	770.497	65	35
Ensino Médio	539.572	56,8	43,2

Fonte: adaptado do Censo Escolar da Educação Básica de 2024.

Os dados do Censo Escolar indicam que a docência na Educação Básica é predominantemente feminina, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas em que as mulheres representam, respectivamente, 96,1% e 87,2% do total de docentes. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, embora a

participação masculina aumente, as mulheres continuam constituindo a maioria do corpo docente, com percentuais de 65% e 56,8%, respectivamente.

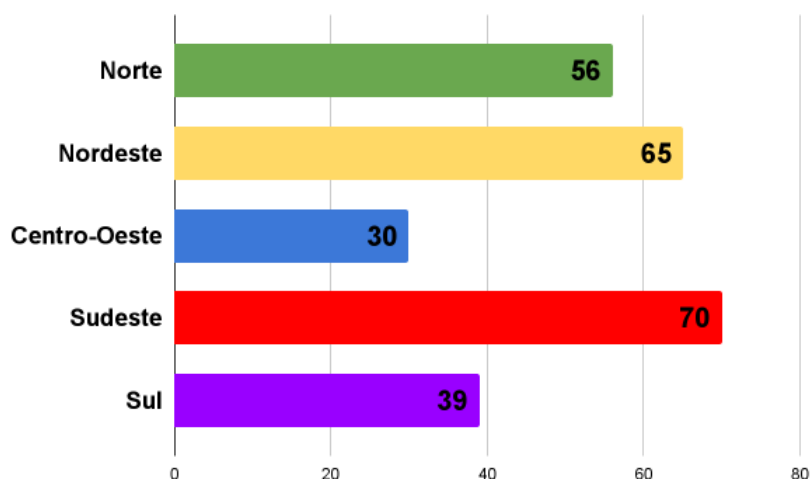
Quando comparados aos dados do Censo Escolar, os resultados desta pesquisa revelam uma configuração distinta para os professores de Educação Física. Em todas as etapas analisadas, a distribuição entre gêneros mostrou-se mais equilibrada do que aquela observada para o conjunto do magistério nacional. Tal diferença é particularmente evidente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapas tradicionalmente marcadas pela predominância feminina no cenário educacional brasileiro.

Esse arranjo sugere que a composição de gênero observada entre os professores de Educação Física apresenta características próprias quando comparada à distribuição geral dos docentes da Educação Básica. Nesse sentido, dados do Censo dos Profissionais do Magistério de 2003 (Inep, 2003)⁴¹, já apontavam especificidades na área, registrando, num total de 38.376 docentes de Educação Física, 22.927 professoras e 15.449 professores em atuação nas escolas brasileiras. Ainda que naquele período também houvesse predominância feminina, a distribuição observada apresentava características distintas das verificadas no conjunto do magistério nacional.

Em suma, os dados apresentados evidenciam que a representação de gênero entre os participantes da pesquisa não apenas reflete características da amostra investigada, mas também sugere particularidades históricas e profissionais que marcam a constituição da Educação Física como componente curricular na Educação Básica.

⁴¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-dos-profissionais-do-magisterio-1>. Acesso em 30 jun. 2025.

b) Região geográfica de atuação

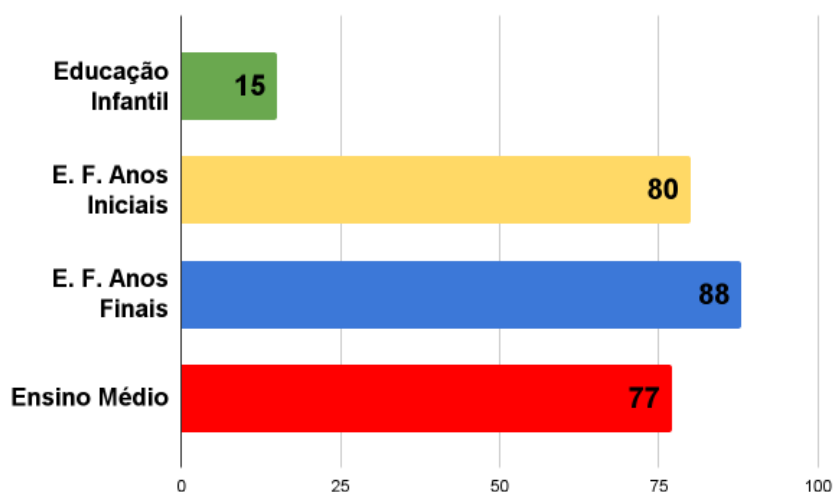
Gráfico 2: Região geográfica de atuação dos colaboradores.

Fonte: o autor.

De acordo com as informações do gráfico 2, a distribuição dos participantes, em ordem decrescente, foi a seguinte: Região Sudeste com 70 participantes (26,9%), Região Nordeste com 65 participantes (25%), Região Norte com 56 participantes (21,5%), Região Sul com 39 participantes (15%) e Região Centro-Oeste com 30 participantes (11,5%). Considerando a participação de professores de todas as regiões do país, as análises não adotam um enfoque regional, mas sim um panorama nacional.

c) Nível de ensino em que atuam os colaboradores

Gráfico 3: Nível de ensino em que atuam os colaboradores.



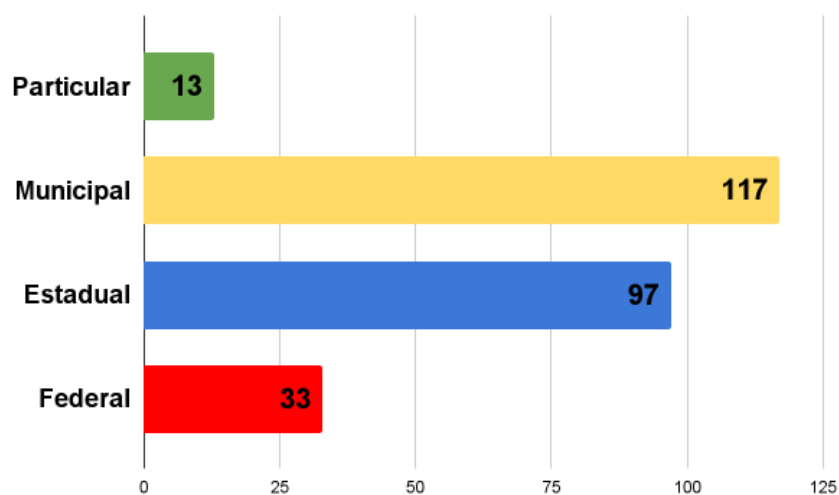
Fonte: o autor.

Considerando o critério de ser professor de Educação Física e atuante em qualquer etapa da Educação Básica, seja na rede pública ou privada, para aqueles que atuassem em mais de um nível de ensino, foi solicitado no questionário que indicassem o nível no qual possuíam o maior número de aulas. Dessa maneira, obtivemos colaboradores atuantes em todos os níveis de ensino, distribuídos de modo decrescente, da seguinte forma: Ensino Fundamental Anos Finais com 88 participantes (33,8%), Ensino Fundamental Anos Iniciais com 80 participantes (30,8%), Ensino Médio com 77 participantes (29,6%) e Educação Infantil com 15 participantes (5,8%).

A pequena participação de professores atuantes na Educação Infantil também pode estar associada às particularidades da inserção da Educação Física nessa etapa da Educação Básica. Embora a BNCC reconheça as práticas corporais como dimensão importante do desenvolvimento infantil, a legislação educacional brasileira não estabelece a obrigatoriedade de um professor licenciado em Educação Física para ministrar atividades relacionadas ao componente na Educação Infantil. Em muitos sistemas de ensino, tais experiências são desenvolvidas pelos professores regentes da turma, enquanto em outros há a atuação de docentes especialistas, constituindo manejos organizacionais distintos entre as redes e municípios, o que pode contribuir para a menor presença de professores de Educação Física atuando especificamente nesta etapa de ensino.

d) Redes de ensino em que atuam os colaboradores

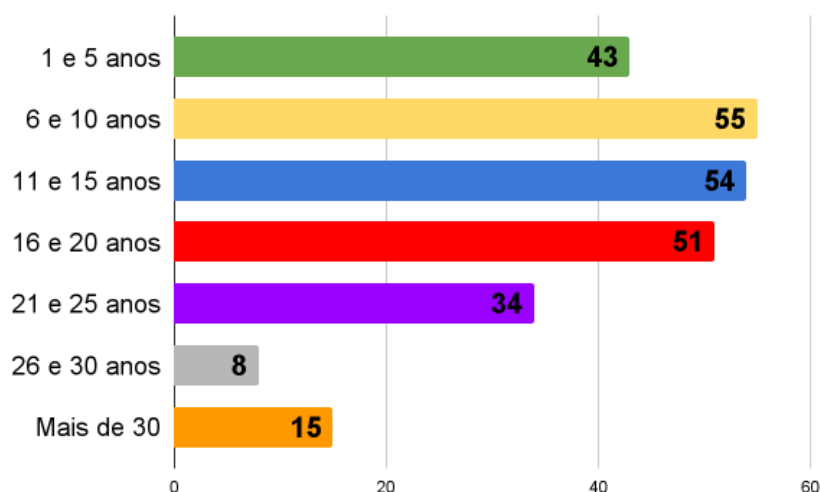
Gráfico 4: Redes de ensino em que atuam os colaboradores.



Fonte: o autor.

Obtivemos colaboradores atuantes em todas as redes de ensino. De acordo com as informações do gráfico 4, estão distribuídos, de forma decrescente, da seguinte maneira: Rede Municipal com 117 participantes (45%), Rede Estadual com 97 participantes (37,3%), Rede Federal com 33 participantes (12,7%) e Rede Particular com 13 participantes (5%). Observa-se predominância do ensino público, representada majoritariamente pelas redes municipal e estadual de ensino, as maiores do país.

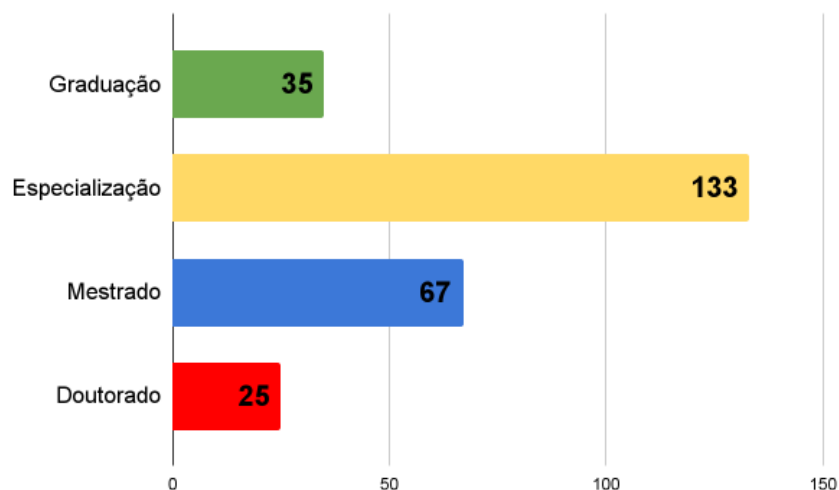
e) Tempo de experiência profissional dos colaboradores

Gráfico 5: Tempo de experiência profissional dos colaboradores.

Fonte: o autor.

Os colaboradores do estudo se distribuíram entre diferentes faixas de tempo de experiência profissional (gráfico 5). Essa distribuição mostrou-se relevante para a investigação, considerando que a interpretação e a apropriação da BNCC podem variar conforme o tempo de experiência dos profissionais. Por exemplo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Brasil, 2019), infere-se que os professores e professoras principiantes tiveram sua formação inicial já orientada pelos pressupostos da BNCC. No caso dos profissionais mais experientes, a apropriação das novas diretrizes mostra-se uma tarefa desafiadora. Ou seja, familiarizados com outros referenciais, é necessário o esforço para conhecer e compreender a BNCC em profundidade, bem como adequar as orientações aos seus contextos específicos de atuação profissional. Esse movimento demanda, além de esforço, formação continuada que auxilie os professores e professoras na tarefa de alinhar suas práticas profissionais às diretrizes da BNCC (Impolcetto; Moreira, 2023).

f) Grau de instrução dos colaboradores

Gráfico 6: Grau de instrução dos colaboradores.

Fonte: o autor.

Dos 260 informantes, apenas 35 (13,5%) possuem somente a graduação. Logo, pode-se inferir que o nível de escolaridade dos participantes é elevado. De acordo com as informações do gráfico 6, 133 colaboradores (51,2%) possuem especialização, 67 (25,8%) possuem mestrado e 25 (9,6%) possuem doutorado. Os números indicam um perfil de professores preocupados com a formação continuada. Além disso, o grau de instrução aqui detectado pode, pelo menos em teoria, interferir na maneira como os professores interpretam e implementam as diretrizes da BNCC. A tabela 1 mostra a caracterização dos colaboradores sinteticamente.

Tabela 1: Distribuição detalhada da amostra de acordo com gênero, região geográfica, nível de ensino, tipo de rede, tempo de experiência e grau de instrução.

Variável	Categoria	N	%
Gênero	Masculino	148	56,9%
	Feminino	112	43,1%
	Norte	56	21,5%
	Nordeste	65	25%

Região	Centro-Oeste	30	11,5%
	Sudeste	70	26,5%
	Sul	39	15%
Nível de ensino em que atuam	Educação Infantil	15	5,8%
	E. F. Anos Iniciais	80	30,8%
	E. F. Anos Finais	88	33,8%
	Ensino Médio	77	29,6%
Redes de ensino em que atuam	Particular	13	5%
	Municipal	117	45%
	Estadual	97	37,3%
	Federal	33	12,7%
Tempo de experiência profissional	1-5 anos	43	16,5%
	6-10 anos	55	21,2%
	11-15 anos	54	20,8%
	16-20 anos	51	19,6%
	21-25 anos	34	13,1%
	26-30 anos	8	3,1%
	Mais de 30 anos	15	5,7%
Nível de instrução	Graduação	35	13,5%
	Especialização	133	51,2%
	Mestrado	67	25,8%
	Doutorado	25	9,6%

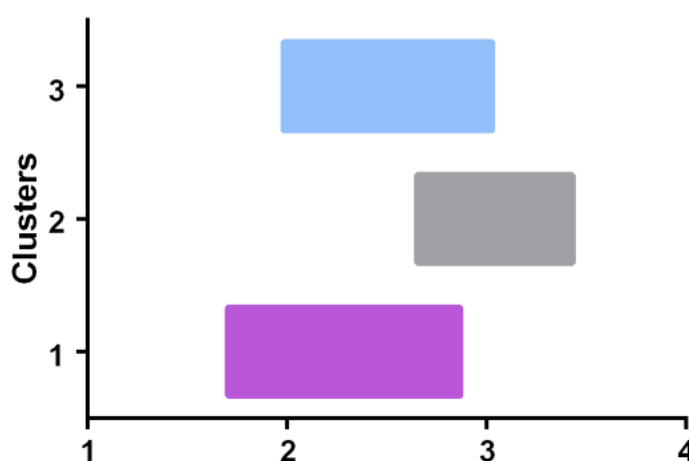
Fonte: o autor.

Como observado na tabela 1, a amostra apresenta diversidade em todos os aspectos investigados. A maior parte dos professores: a) reside na Região Sudeste; b) leciona para os anos finais do Ensino Fundamental; c) atua na rede pública municipal; e d) possui experiência predominante entre 6 e 10 anos. A distribuição equilibrada entre as regiões garante que os resultados desta etapa representem um panorama nacional, sem enfoque regionalizado.

4.1.2 Análise de *Cluster*

Preliminarmente, utilizamos a análise de *cluster* para explorar essas respostas. A análise de *cluster*, ou análise de agrupamentos, é uma técnica estatística cujo objetivo é classificar os informantes com base nas concordâncias ou discrepâncias em suas respostas (Lachi; Rocha, 2005). O resultado é apresentado na figura 2.

Figura 2: Resultado da análise de cluster.



Fonte: o autor.

Na figura, o eixo Y representa o número de agrupamentos encontrados de acordo com as similaridades nas respostas, ou seja, três *clusters*. O eixo X representa o padrão de respostas apresentado por cada um dos agrupamentos, numa escala de polaridade das respostas em relação à BNCC, variando de 1 (respostas negativas) a 4 (respostas positivas). De modo geral, ainda que os informantes do *cluster* 2 tenham apresentado respostas mais próximas de 4, todos permaneceram numa posição mediana. Isso significa, *a priori*, que os informantes não se posicionaram nem a favor nem contra o documento. Em suma, mantiveram-se numa espécie de “zona de segurança”.

Esse posicionamento pode ser interpretado à luz do referencial teórico sobre currículo, saberes docentes e sentido e significado. Como apontam Forquin (1996) e Gimeno Sacristán (2000), há uma tensão entre o currículo prescrito, neste caso a BNCC e currículo locais dela derivados, e o currículo real, ou seja, aquilo que é efetivamente realizado na prática. A “zona de segurança” evidenciada pelos clusters parece refletir a tensão entre o currículo prescrito e o

currículo vivido, indicando uma postura pragmática dos professores diante da BNCC. Em vez da adesão plena ou rejeição explícita ao documento, os colaboradores assumiram posições intermediárias, possivelmente associadas à necessidade de conciliação entre as determinações da política curricular e as experiências práticas já consolidadas. A partir da compreensão do currículo como campo de disputas políticas e culturais (Tadeu, 1999; Arroyo, 2013; Apple, 2013c; Moreira e Tadeu, 2013), tal resultado pode também sugerir processos de apropriação seletiva e contextualizada da BNCC, hipótese que demanda articulação com os dados qualitativos apresentados nas seções seguintes.

Pela perspectiva dos saberes docentes (Tardif, 2014; Nóvoa, 2019), a experiência acumulada ao longo da trajetória profissional contribui para que os professores não se relacionem com a BNCC de forma passiva ou homogênea. Embora o documento prescreva conteúdos, competências e habilidades, sua interpretação e implementação são mediadas pelos saberes construídos na prática. A moderação observada nos *clusters* sugere posturas cautelosas, nas quais os professores ponderam, adequam e, em alguns casos, resistem a determinadas orientações do documento.

Na ótica do sentido e significado (Vygotsky, 2001^a, 2001b; Vygotsky; Luria; Leontiev, 2010), o significado formal da BNCC encontra-se expresso no texto normativo. No entanto, cabe salientar que essa relação entre o significado formal e os sentidos atribuídos pelos docentes não ocorre de modo direto, pois a Base raramente chega ao cotidiano em sua forma original. Na prática, as suas orientações são mediadas pelos currículos estaduais e municipais, documentos jurisdicionais, materiais didáticos, plataformas de planejamento e orientações de equipes gestoras, bem como exigências burocrático-administrativas. Logo, os sentidos atribuídos pelos participantes não dizem respeito exclusivamente à BNCC, mas ao conjunto de traduções, interpretações e apropriações produzidas nos contextos institucionais em que atuam. Dessa forma, os posicionamentos identificados nos *clusters* devem ser compreendidos como respostas às formas concretas pelas quais a política curricular é vivenciada pelos professores, e não apenas ao documento normativo.

Nesse sentido, os resultados sugerem tendências diversas de posicionamento entre os agrupamentos identificados. Os professores do *cluster 2*, cujas respostas foram ligeiramente mais positivas, parecem demonstrar maior abertura para reconhecer potencialidades nas orientações curriculares associadas à BNCC e em suas formas locais de operacionalização, compreendendo-as como referências úteis ao planejamento e à prática pedagógica. Os participantes do *cluster 1*, com respostas relativamente mais negativas, indicam maior criticidade ou reserva em relação à política curricular representada pela BNCC e às formas

pelas quais ela tem sido implementada em seus contextos de atuação, possivelmente associadas a questionamentos sobre sua legitimidade, aplicabilidade ou adequação às realidades escolares. Já o cluster 3, situado em posição intermediária, sugere posturas ambivalentes, nas quais as orientações derivadas da BNCC são reconhecidas como referências institucionais importantes, embora constantemente reinterpretadas, negociadas e adaptadas em função dos contextos escolares, das condições objetivas de trabalho e dos saberes docentes mobilizados.

4.1.3 Análise das respostas do questionário

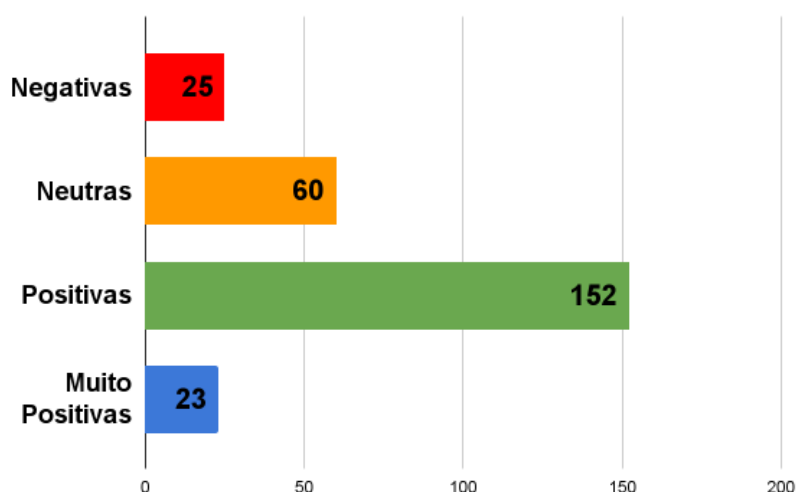
Aqui apresentamos uma breve análise das respostas obtidas com o questionário, estruturada em blocos temáticos: a) currículo, b) saberes docentes e c) sentido e significado.

a) Currículo

As perguntas 1 e 2 buscaram identificar como os professores de Educação Física percebem as mudanças curriculares propostas pela BNCC.

1. O que você pensa sobre as mudanças curriculares propostas pela BNCC em relação às diretrizes anteriores? (PCN ou outro documento curricular).

Gráfico 7: O que você pensa sobre as mudanças curriculares propostas pela BNCC em relação às diretrizes anteriores? (PCN ou outro documento curricular).



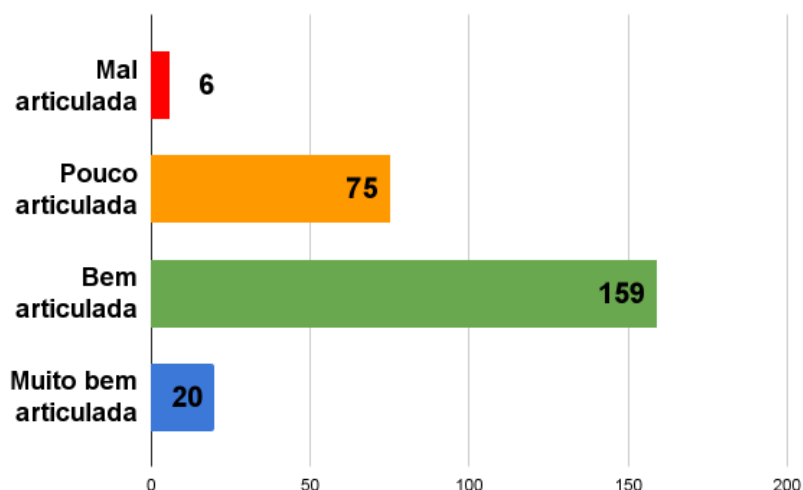
Fonte: o autor

Para 152 (58,4%) professores, as mudanças curriculares trazidas pela BNCC são positivas e para 23 (8,8%) elas são muito positivas. Por outro lado, para 60 (23%) elas são neutras e para 25 (9,6%) são negativas. Esse posicionamento pode ser analisado a partir da importância do documento para o campo da Educação Física (Darido *et al.*, 2017) que, apesar das críticas recebidas, sistematiza as aprendizagens que os estudantes devem alcançar durante a escolarização básica, e propõe que essas aprendizagens sejam baseadas em diversas manifestações corporais, contrariando assim a tradição histórica da área em priorizar apenas algumas práticas (Rufino; Souza Neto, 2016; Darido *et al.*, 2017; Impolcetto; Moreira, 2023).

Além disso, é fundamental destacar que essas percepções positivas acerca das mudanças curriculares não podem ser atribuídas exclusivamente ao texto da Base, pois o próprio documento prevê o seu desdobramento e a sua contextualização nos sistemas de ensino, originando assim os currículos locais, orientações pedagógicas e estratégias específicas de implementação (Brasil, 2017a). Logo, é possível que parte das avaliações dos participantes reflita menos o texto da BNCC e mais os modos pelos quais suas orientações foram operacionalizadas nos seus contextos de atuação.

2. Qual é a sua opinião sobre a articulação entre a BNCC e as competências específicas da Educação Física?

Gráfico 8: Qual é a sua opinião sobre a articulação entre a BNCC e as competências específicas da Educação Física?



Fonte: o autor.

As competências gerais para a Educação Básica descritas pela BNCC representam a capacidade de articulação entre os conhecimentos, valores e atitudes que devem ser alcançados pelos estudantes durante seu período de escolarização. As competências específicas da Educação Física, por sua vez, representam essa capacidade de articulação de conhecimentos, valores e atitudes no contexto específico do componente (Brasil, 2017a). Dessa maneira, a BNCC e as competências específicas de Educação Física se articulam e se complementam. Ou seja, enquanto a primeira trata de aspectos amplos da formação, a segunda estreita-os, com foco nas particularidades da Educação Física, mas sem perder de vista o vínculo com a formação ampla, presente nas competências gerais para Educação Básica.

Quando questionados sobre essa articulação, os professores se posicionaram da seguinte maneira: para 6 professores (2,3%), a BNCC e as competências específicas da Educação Física são mal articuladas, enquanto para 75 professores (28,8%), elas são pouco articuladas. Por outro lado, para 159 professores (61,1%) elas são bem articuladas e para 20 docentes (7,6%) são muito bem articuladas.

Esses números sugerem, *a priori*, que a maioria dos participantes tem clareza sobre a estrutura do documento e reconhece a lógica na qual ele opera: as habilidades de cada objeto de conhecimento se alinham às competências específicas de Educação Física que, por sua vez, se vinculam às competências específicas da área de Linguagens e, por último, convergem com as competências para a Educação Básica.

No entanto, para um grupo menor de professores (31,1%), as competências específicas da Educação Física estão pouco ou mal articuladas à BNCC. Esse número nos permite algumas indagações. Considerando que competências e habilidades, na concepção apresentada pela BNCC, são termos recentes para a Educação Física, uma hipótese é que existam equívocos conceituais por parte dos professores, o que comprometeria a compreensão sobre a forma como a BNCC está estruturada (Betti, 2018; Neira, 2018).

A análise dos dados por meio do referencial teórico sobre currículo revela um cenário complexo. Parte significativa dos participantes avalia positivamente as mudanças trazidas pela BNCC (58,4% positivas e 8,8% muito positivas) em comparação com documentos anteriores, como os PCN. Tal posicionamento pode indicar que esses professores reconhecem no currículo prescrito aspectos considerados desejáveis, como maior sistematização das aprendizagens e ampliação das práticas corporais tematizadas, aproximando saberes docentes consolidados e saberes prescritos pela Base. Em contrapartida, entre aqueles que avaliam negativamente o

documento, pode haver menor identificação com as possibilidades curriculares apresentadas pelo documento.

De modo semelhante, a percepção majoritária de que a BNCC e as competências da Educação Física estão bem articuladas para a maioria dos participantes (61,1% bem articuladas e 7,6% muito bem articuladas) sugere que os participantes identificam coerência interna entre os diferentes níveis organizativos do documento. No entanto, o reconhecimento dessa coerência não implica, necessariamente, sua transposição automática para a prática.

Apesar da visão positiva da BNCC, é fato que um número razoável de professores expressou opiniões neutras (23%), negativas (9,6%) ou indicou fragilidades na articulação entre as competências (28,8% pouco articuladas e 2,3% mal articuladas). Esse grupo aponta exatamente para a brecha entre o currículo formal e o currículo real, isto é, o espaço onde se situam as contradições. Ora, se o currículo real corresponde ao que é efetivamente realizado no trabalho pedagógico, adaptado às condições concretas da escola (Forquin, 1996), é nesse espaço que os saberes docentes medeiam a construção de sentidos sobre a BNCC. A percepção neutra ou negativa dos professores pode ser o resultado das dificuldades e tensões com as quais eles se deparam no cotidiano escolar. Afinal, agentes externos como a lógica de mercado e os exames de larga escala, por exemplo, tendem a moldar o currículo real, deslocando-o das diretrizes oficiais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Por outro lado, as análises de Neira (2018) apontam as incongruências no texto da BNCC, a partir do estabelecimento de habilidades que priorizam, em sua maioria, somente processos cognitivos e apresentações desnecessárias que:

[...] tomaram um espaço importante em detrimento de conceitos fundamentais ao entendimento do currículo. O leitor fica sem saber, por exemplo, por que a educação física está na área das linguagens e o que isso significa. A falta de consistência reside também nas noções de cultura e cultura corporal que influenciam a BNCC (Neira, 2018, p. 218).

Nesse sentido, não seria incorreto dizer que a apropriação e implementação da BNCC exigem mais do que a compreensão da sua estrutura, requerem a ressignificação da prática docente a partir de um novo vocabulário e fundamentos epistemológicos, que nem sempre se alinham com os saberes pré-existentes dos professores.

Por fim, há que se destacar que a BNCC, assim como qualquer outro documento curricular, não é neutra, mas sim um produto histórico e cultural, fruto de disputas políticas e

ideológicas (Apple, 2013c). Logo, a interpretação dos professores é também moldada por esses fatores. Aqueles cuja visão é positiva podem expressar o reconhecimento da organização dos conhecimentos como forma de fortalecer o componente curricular diante de um cenário educacional, por vezes, complexo. De outro lado, as visões neutras e negativas podem indicar um olhar mais cuidadoso para com as limitações e os interesses que influenciaram a elaboração do documento, como a lógica de mercado e a ameaça da padronização excessiva (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Vale dizer que o currículo é um campo de disputas, no qual as histórias de vida de professores e alunos e as suas condições materiais deveriam integrá-lo (Arroyo, 2013). O posicionamento de que as competências são mal articuladas talvez expresse exatamente essas disputas, nas quais os professores, com a sua experiência concreta, identificam a distância entre o que é solicitado pelo documento e a realidade escolar.

b) Saberes Docentes

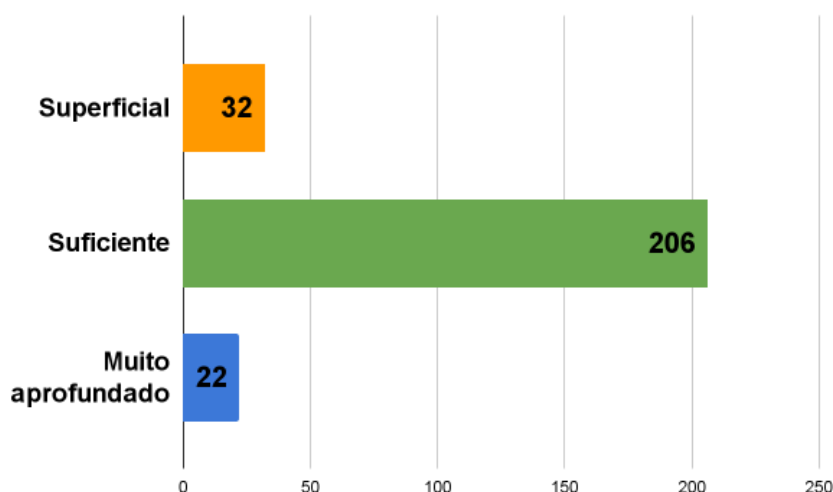
A partir da complexidade que atravessa o campo dos saberes docentes e para melhor organizar a análise, optamos por duas subcategorias: I - Saberes Profissionais, Disciplinares e Curriculares e II - Saberes Experienciais.

I - Saberes Profissionais, Disciplinares e Curriculares

As perguntas 3, 4, 5 e 6 buscaram compreender a percepção dos professores de Educação Física sobre o seu próprio conhecimento acerca da BNCC.

3. Qual é o seu conhecimento sobre a BNCC de Educação Física?

Gráfico 9: Qual é o seu conhecimento sobre a BNCC de Educação Física?



Fonte: o autor.

Quando questionados sobre o nível de conhecimento acerca da BNCC, os professores se distribuíram da seguinte maneira: 32 (12,3%) declararam possuir conhecimento superficial, 206 (79,2%) declararam possuir conhecimento suficiente e 22 (8,5%) declararam possuir conhecimento muito aprofundado. Essa distribuição indica, inicialmente, um cenário favorável, quanto à familiaridade declarada pela maioria dos profissionais com as diretrizes estabelecidas pelo documento. Essa percepção pode decorrer de diferentes fontes, como iniciativas individuais de estudo, experiências institucionais de implementação ou processos formativos formais e informais.

Contudo, esse resultado precisa ser interpretado com cautela, pois o fato de a maior parte dos colaboradores declarar possuir conhecimento suficiente acerca da BNCC de Educação Física não significa, necessariamente, o pleno domínio dos fundamentos teóricos, conceituais e epistemológicos. Em diálogo com os dados produzidos nos grupos focais, observa-se que alguns professores manifestaram dúvidas acerca da organização curricular baseada em habilidades, dificuldades na transição entre referenciais anteriores e a nova terminologia adotada pela BNCC, além de questionamentos relacionados aos próprios pressupostos da área presentes no documento. Dessa maneira, o conhecimento declarado pelos participantes pode expressar, sobretudo, uma familiaridade funcional com as exigências do cotidiano escolar e os instrumentos utilizados para o planejamento pedagógico.

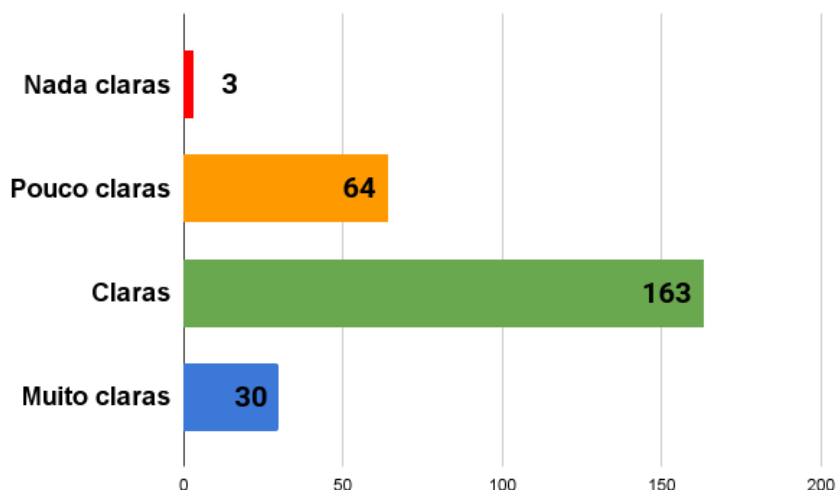
Além disso, é necessário destacar que o contato dos professores com a política curricular nem sempre ocorre diretamente a partir do texto original da Base. Conforme o próprio documento, suas orientações devem ser desdobradas e contextualizadas pelos sistemas de ensino em currículo locais, documento complementares e orientações pedagógicas (Brasil, 2017a).

Sob a perspectiva dos saberes docentes (Tardif, 2014; Nóvoa, 2011), esse resultado também sugere que a apropriação da BNCC é mediada pelos conhecimentos construídos ao longo da trajetória profissional. A experiência cotidiana, o enfrentamento das demandas concretas da escola e a necessidade de responder às exigências institucionais contribuem para a constituição de um conhecimento prático sobre o currículo, que nem sempre coincide com o domínio formal do documento. Assim, professores mais experientes podem recorrer menos frequentemente ao texto da Base, sem que isso signifique desconhecimento, uma vez que parte de suas orientações tende a ser incorporada aos repertórios profissionais mobilizados no planejamento e na condução das aulas.

Por fim, os resultados quantitativos apontam para uma percepção predominantemente positiva quanto ao conhecimento que os professores possuem sobre a BNCC de Educação Física, mas os dados qualitativos contribuem para refinar essa compreensão. Mais do que uma dicotomia entre conhecer ou desconhecer o documento, as narrativas revelam diferentes formas de apropriação da política curricular, marcadas pelas experiências docentes, pelas mediações institucionais e pelas condições concretas de trabalho.

4. Qual é a sua opinião sobre a clareza das diretrizes da BNCC?

Gráfico 10: Qual é a sua opinião sobre a clareza das diretrizes da BNCC?



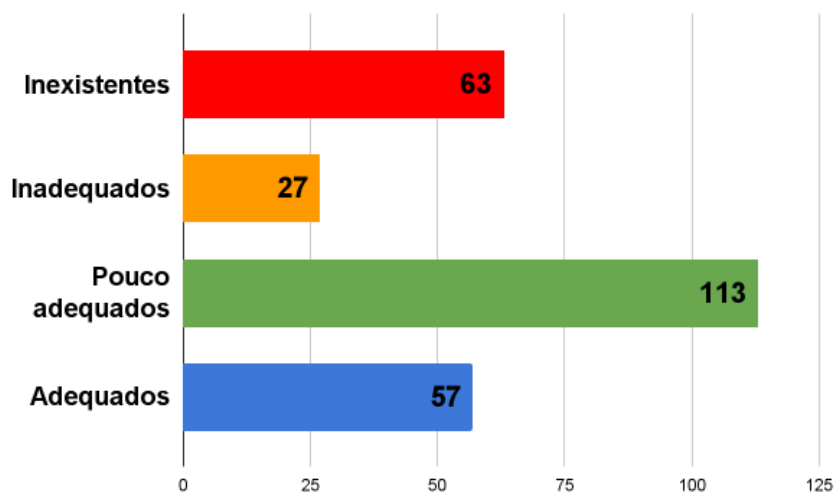
Fonte: o autor.

Sobre a clareza das diretrizes da BNCC, as opiniões foram as seguintes: para 3 professores (1,1%) elas são nada claras, para 64 professores (24,6%) são pouco claras, para 163 professores (62,6%) são claras e para 30 professores (11,5%) são muito claras.

Ainda que a maioria considere as diretrizes do documento claras ou muito claras, é interessante notar que 67 (25,7%) colaboradores as percebem como pouco ou nada claras. Esse resultado sugere que a inteligibilidade da BNCC não é vivenciada de maneira homogênea pelos professores. Nos grupos focais, por exemplo, alguns participantes relataram dificuldades relacionadas à linguagem do documento, à transição de objetivos para habilidades e à compreensão de determinados referenciais conceituais da área. Tais achados indicam que a clareza de uma política curricular não reside exclusivamente em sua formulação textual, mas também nas condições de formação, nos repertórios profissionais e nos processos institucionais que mediam sua apropriação. Desse modo, um documento considerado claro para determinados professores pode revelar-se complexo ou insuficientemente explícito para outros.

5. De maneira geral, qual é a sua opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos para implementação da BNCC?

Gráfico 11: De maneira geral, qual é a sua opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos para implementação da BNCC?



Fonte: o autor.

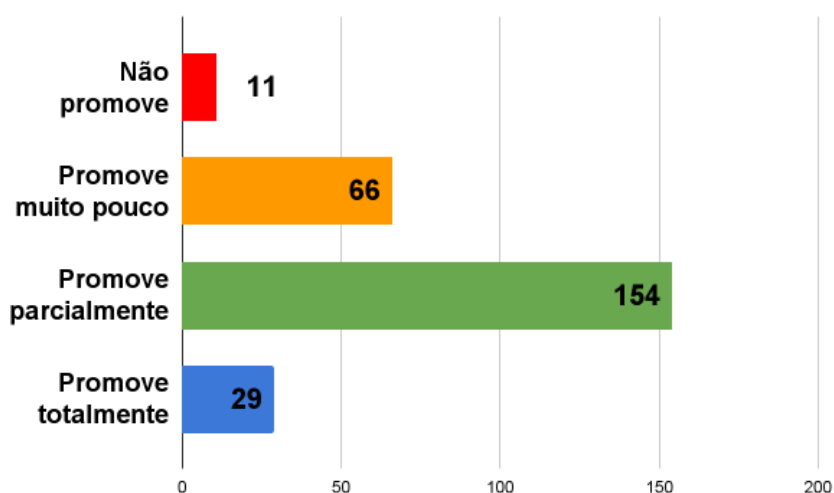
Quando questionados sobre a oferta de formação continuada voltada à implementação da BNCC, predominou uma avaliação crítica entre os participantes. Para 63 (24,2%) professores, tais cursos são inexistentes; para 27 (10,3%) são inadequados e para 113 (43,4%) são pouco adequados. Apenas 57 (21,9%) professores os consideraram adequados. Os dados sugerem fragilidade nas políticas de formação continuada relacionadas à BNCC, o que pode indicar que o conhecimento declarado anteriormente pelos professores (pergunta 3) resulta, em grande medida, de iniciativas individuais, experiências profissionais e processos informais de aprendizagem.

Apesar de recente, o fato é que, quando olhamos para a BNCC, percebemos um cenário similar ao de reformas educacionais anteriores: a imposição verticalizada de novas diretrizes aos professores sem o suporte necessário, o que acaba por obstaculizar a difusão do documento (Gramorelli; Neira, 2010). Apesar de assumir a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física, assim como seu antecessor, a BNCC introduz novos elementos como as novas dimensões de conteúdo, a organização e categorização das unidades temáticas, além do modelo de ensino por habilidades e competências. Essas mudanças exigiram e exigem dos professores revisitar os saberes docentes construídos ao longo de suas trajetórias

profissionais e ressignificá-los, em um movimento de aproximação, negociação e tradução das orientações curriculares propostas pela BNCC.

6. Qual é a sua opinião sobre a BNCC no que se refere a promover a autonomia docente em Educação Física?

Gráfico 12: Qual é a sua opinião sobre a BNCC no que se refere a promover a autonomia docente em Educação Física?



Fonte: o autor.

Por autonomia docente compreende-se a atuação do professor a partir dos saberes, atitudes e valores que mobiliza em sua prática. Em outras palavras, a autonomia manifesta-se na medida em que o docente analisa e reflete sobre o seu trabalho de ensinar, delibera conscientemente sobre seus juízos e supera a dimensão meramente burocrática da profissão para tornar sua prática mais reflexiva e crítica (Contreras, 2002).

Sobre o quanto a BNCC promove a autonomia docente, os professores responderam da seguinte maneira: para 11 (4,2%), a BNCC não promove a autonomia e, para 66 (25,3%), promove pouco. Por outro lado, para 154 (59,2%), a BNCC promove parcialmente e, para 29 (11,1%), promove totalmente a autonomia docente.

Cumprе reconhecer, entretanto, uma limitação inerente ao próprio enunciado da questão. Ao indagar em que medida a BNCC promove a autonomia docente, o instrumento tende a sugerir uma relação direta entre o documento nacional e a experiência profissional dos professores. Todavia, a própria BNCC explicita que sua materialização ocorre mediante

processos de contextualização desenvolvidos pelos sistemas de ensino, currículos jurisdicionais, propostas pedagógicas das escolas e decisões tomadas no cotidiano da prática educativa (Brasil, 2017a). Assim, é possível que as respostas expressem não apenas percepções sobre o texto da BNCC em si, mas também sobre os modos pelos quais ela foi apropriada e operacionalizada nos diferentes contextos institucionais vivenciados pelos participantes.

Nesse sentido, os resultados sugerem a necessidade de distinguir duas dimensões da autonomia docente. A primeira refere-se à autonomia prevista normativamente pela própria BNCC, que reconhece a diversidade dos sistemas de ensino e atribui aos currículos locais e às instituições escolares a tarefa de adequar suas proposições às especificidades dos diferentes contextos. A segunda diz respeito à autonomia efetivamente experimentada pelos professores em seus espaços de atuação, frequentemente atravessada por currículos jurisdicionais, sistemas informatizados de registro, materiais padronizados, avaliações externas e exigências administrativas. O predomínio da resposta segundo a qual a BNCC promove parcialmente a autonomia docente (59,2%) parece indicar que os participantes reconhecem, simultaneamente, a existência de diretrizes comuns e a necessidade de decisões pedagógicas contextualizadas.

Ao definir as aprendizagens essenciais, o documento estabelece parâmetros orientadores para o trabalho pedagógico. No entanto, a concretização dessas aprendizagens depende da interpretação do documento, das escolhas metodológicas e da adequação às realidades locais, processos que mobilizam os saberes curriculares, disciplinares, profissionais e experienciais (Tardif, 2014). Nesse sentido, a autonomia não se opõe necessariamente à prescrição curricular, mas se manifesta na forma como o professor reconfigura e contextualiza as orientações normativas nas situações concretas de ensino.

Esse resultado também dialoga com a compreensão de desenvolvimento profissional postulada por Nóvoa (2019), para quem a docência exige capacidade contínua de análise da prática, reconstrução de conhecimentos e resposta às demandas emergentes da escola contemporânea. Assim, mesmo diante de referenciais nacionais, persiste a centralidade da atuação intelectual docente na produção cotidiana do currículo.

Nessa perspectiva, a ideia de profissional reflexivo proposta por Schön (1983) contribui para compreender que a prática docente não se resume à aplicação mecânica de prescrições externas, mas envolve análises situadas diante de problemas concretos. De maneira semelhante, em Freire (1996), a autonomia relaciona-se à capacidade crítica de decidir responsabilmente dentro das condições históricas concretas, e não à ausência absoluta de limites ou referenciais.

Por fim, os dados indicam que os docentes tendem a perceber menos uma oposição absoluta entre BNCC e autonomia e mais uma relação mediada por múltiplas instâncias de

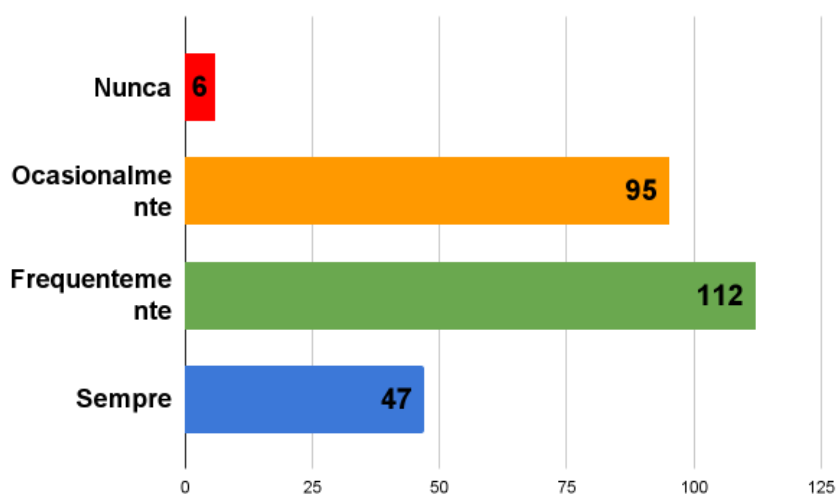
concretização curricular. A efetividade da autonomia, portanto, não decorre exclusivamente da prescrição normativa nem pode ser compreendida apenas a partir do texto da Base. Ela é produzida nas relações estabelecidas entre orientações nacionais, decisões dos sistemas e redes de ensino, projetos pedagógicos das escolas e a mediação crítica exercida pelos próprios professores na produção cotidiana do currículo.

II - Saberes Experienciais

As perguntas 7 e 8 buscaram compreender como os professores utilizam a BNCC na prática pedagógica.

7. Com que frequência você consulta a BNCC ao planejar suas aulas?

Gráfico 13: Com que frequência você consulta a BNCC ao planejar suas aulas?



Fonte: o autor

Sobre a frequência com que consultam a BNCC no planejamento das aulas, a distribuição das respostas foi a seguinte: 6 (2,3%) professores nunca consultam, 95 (36,5%) consultam ocasionalmente, 112 (43%) consultam frequentemente e 47 (18%) consultam sempre. Os dados sugerem que a relação dos docentes com a BNCC não se caracteriza nem pelo afastamento completo do documento nem por sua consulta permanente e exclusiva. Predomina, ao contrário, uma utilização recorrente, porém variável, indicando diferentes modos de apropriação das orientações curriculares no cotidiano profissional.

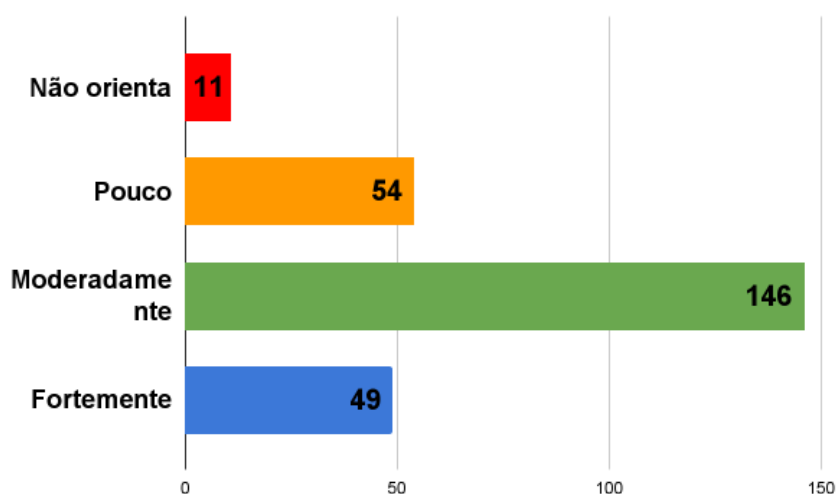
No entanto, é necessário considerar que essa relação não ocorre de maneira direta ou imediata entre o professor e o texto oficial da Base. A própria BNCC se apresenta como referência nacional para a elaboração dos currículos dos sistemas e redes de ensino que, por sua vez, se desdobram em propostas pedagógicas, materiais institucionais, sistemas informatizados de planejamento e mecanismos locais de acompanhamento do trabalho docente (Brasil, 2017a). Nesse sentido, a frequência de consulta à BNCC pode refletir não apenas o uso do documento em sua versão original, mas também os diferentes modos pelos quais suas orientações chegam às escolas e são incorporadas às rotinas profissionais.

Além disso, a menor frequência de consulta ao documento por parte de alguns professores não deve ser interpretada, automaticamente, como desvalorização da BNCC. À luz da epistemologia da prática proposta por Tardif (2014), é possível supor que docentes com maior repertório experiencial mobilizem saberes construídos ao longo da trajetória profissional, recorrendo ao documento de maneira mais pontual para validação, atualização ou adequação formal do planejamento. Em contrapartida, professores que se encontram em outros momentos da carreira ou que dispõem de menos referenciais de apoio podem recorrer à BNCC com maior intensidade como fonte de orientação pedagógica.

Desse modo, a frequência de consulta parece expressar menos uma adesão linear ao documento e mais diferentes formas de mediação curricular produzidas na articulação entre referenciais normativos, saberes docentes e condições concretas de exercício da profissão.

8. De que maneira a BNCC orienta o planejamento de suas aulas?

Gráfico 14: De que maneira a BNCC orienta o planejamento de suas aulas?



Fonte: o autor

Sobre o quanto a BNCC orienta o planejamento das aulas, para 11 (4,2%) professores ela não orienta e para 54 (20,7%) ela orienta pouco. Já para 146 (56,1%) professores, ela orienta moderadamente e para 49 (18,8%) professores, orienta fortemente. Notamos que as respostas indicam uma percepção variada da eficácia do documento enquanto referencial curricular que, em teoria, deveria representar um dos pilares do planejamento.

Os dados obtidos com as perguntas 7 e 8 revelam que a relação dos professores com a BNCC é marcada por formas pragmáticas de apropriação curricular. O fato de 36,5% dos participantes declararem consultar o documento apenas ocasionalmente, 43% frequentemente e 18% sempre, indica que a BNCC ocupa um lugar relevante, porém não exclusivo, na organização do planejamento pedagógico. Em vez de se tornar a única referência para a tomada de decisões, a Base integra um repertório mais amplo de saberes, articulada aos saberes experienciais, curriculares, disciplinares e de formação, bem como às demandas do contexto escolar, aproximando-se da epistemologia da prática, de Tardif (2014), que assevera que o professor constrói sua atuação a partir da experiência acumulada ao longo da trajetória profissional, das interações com os estudantes e da necessidade permanente de adequação às condições reais de ensino, frequentemente marcadas por limitações estruturais e institucionais.

Nessa perspectiva, a consulta à BNCC pode representar momentos de validação, reorganização ou refinamento das práticas pedagógicas já construídas, e não necessariamente a adoção integral das prescrições curriculares. Embora a BNCC ocupe, no plano normativo, a condição de referência nacional para a elaboração dos currículos e propostas pedagógicas, os dados sugerem que, na experiência concreta de parte dos participantes, ela tende a ser apropriada como um dos elementos que compõem o planejamento, em diálogo com conhecimentos produzidos ao longo da prática profissional e com demandas situadas do cotidiano escolar.

Os achados qualitativos contribuem para aprofundar essa compreensão. Nos grupos focais, alguns professores relataram utilizar a BNCC como apoio para a elaboração de planejamentos e para o preenchimento de registros institucionais, recorrendo às competências e habilidades como uma linguagem legitimada pelas redes de ensino. Outros afirmaram consultar o documento apenas em situações específicas, selecionando elementos considerados úteis para responder às exigências burocráticas ou para sistematizar determinados aspectos do planejamento. Houve ainda relatos que evidenciaram uma dissociação entre aquilo que é formalmente registrado nos documentos institucionais e aquilo que efetivamente é desenvolvido nas aulas, uma vez que a condução da prática pedagógica permanece fortemente

ancorada na experiência acumulada, nos interesses dos estudantes e nas condições concretas de trabalho.

A percepção dos professores acerca do nível de orientação oferecido pela BNCC amplia a compreensão da prática como fonte dos saberes docentes e sugere também que a incidência do documento sobre o planejamento não ocorre de maneira direta ou homogênea. Ela é mediada pelos currículos das redes de ensino, pelas condições institucionais de trabalho, pelas exigências burocrático-administrativas e pelos saberes mobilizados pelos professores em seus contextos de atuação. O fato de 74,9% dos participantes indicarem que a BNCC orienta moderadamente ou fortemente o planejamento, enquanto 24,9% afirmam pouca ou nenhuma orientação, evidencia diferentes modos de relação com a política curricular, que variam conforme as trajetórias profissionais e os contextos de atuação.

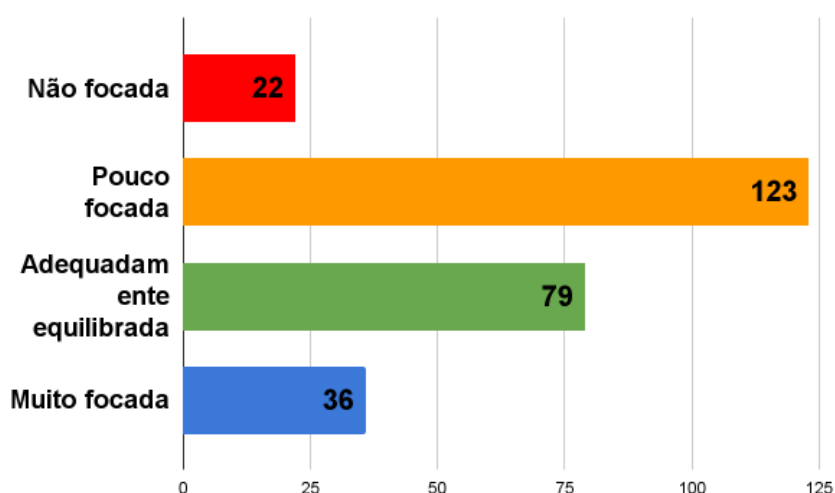
Nesse processo, ganha relevância a noção de reflexão na ação proposta por Schön (1983). Ao lidar com ambiguidades, lacunas ou desafios presentes no cotidiano escolar, o professor mobiliza sua experiência, sua capacidade de julgamento e seu saber-fazer para produzir respostas situadas às demandas que emergem da prática. A reflexão sobre a ação, por sua vez, permite que as experiências vividas sejam reinterpretadas e incorporadas ao repertório profissional, consolidando conhecimentos que orientam decisões futuras. Assim, a percepção de que a BNCC exerce pouca orientação sobre o planejamento pode indicar, em alguns casos, que a experiência acumulada e os processos reflexivos reforçam a convicção de que práticas construídas e aprimoradas ao longo do tempo respondem de maneira mais adequada às necessidades concretas dos estudantes e da escola.

Por fim, os resultados sugerem que a relação entre os professores e a BNCC é marcada por processos de interpretação, seleção, adaptação e ressignificação das orientações normativas. Longe de atuarem como meros executores de prescrições curriculares, os docentes exercem sua autonomia profissional ao decidir quando, como e em que medida mobilizar o documento em seus planejamentos. Nessa direção, a perspectiva freireana de que ensinar não significa transferir conhecimento (Freire, 1996) contribui para compreender que o planejamento pedagógico envolve escolhas éticas, políticas e pedagógicas realizadas pelos professores diante dos desafios concretos do cotidiano escolar. Ao adaptar as orientações curriculares às necessidades dos estudantes e às condições efetivas de trabalho, os docentes reafirmam seu compromisso com a aprendizagem significativa e com uma prática educativa que ultrapassa a simples reprodução técnica das prescrições normativas.

c) Sentido e Significado

9. O que você pensa sobre a relação entre a BNCC e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho?

Gráfico 15: O que você pensa sobre a relação entre a BNCC e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho?



Fonte: o autor

Quando inquiridos sobre a relação entre a BNCC e a preparação para o mercado de trabalho, as respostas dos professores distribuíram-se da seguinte maneira: para 22 (8,4%), ela não é focada no mercado de trabalho; para 123 (47,3%), é pouco focada; para 79 (30,3%), apresenta equilíbrio adequado; e, para 36 (13,8%), é muito focada nessa preparação. A dispersão das respostas sugere diferentes compreensões acerca da natureza dessa relação e dos próprios sentidos atribuídos à BNCC pelos participantes.

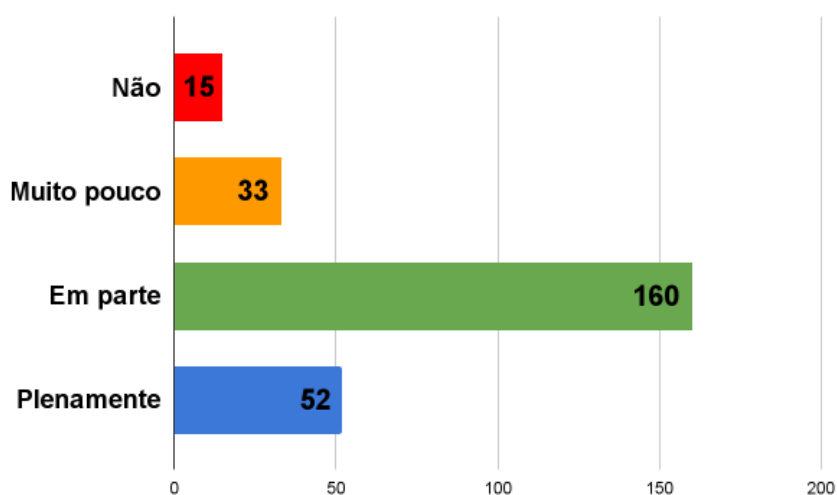
No entanto, é fundamental reconhecer uma limitação inerente ao enunciado da questão. Ao indagar sobre a relação entre "a BNCC" e a preparação para o mercado de trabalho, o instrumento não especifica se a referência diz respeito ao documento em sua totalidade, à área da Educação Física, às diretrizes gerais organizadas em competências e habilidades ou ainda às formas concretas pelas quais a política curricular foi apropriada pelos sistemas e redes de ensino. Dessa forma, é possível que os participantes tenham respondido a partir de referenciais distintos.

Essa ambiguidade é particularmente relevante porque a discussão sobre formação para o mercado de trabalho ocupa posições diferentes conforme o nível de análise adotado. Em uma perspectiva mais ampla, a BNCC tem sido objeto de críticas que associam sua organização por competências e habilidades a demandas de empregabilidade e racionalidades vinculadas ao mundo do trabalho (Frigotto, 2009; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Entretanto, quando se observa especificamente o componente curricular Educação Física, as referências explícitas à preparação para o mercado de trabalho são pouco evidentes, predominando objetivos relacionados às práticas corporais, à ampliação do repertório cultural e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, a diversidade de respostas pode indicar não apenas diferentes posicionamentos dos professores acerca da BNCC, mas também diferentes compreensões sobre qual dimensão do documento estava sendo avaliada. Os resultados, portanto, devem ser interpretados com cautela, menos como evidência conclusiva sobre a orientação da BNCC em relação ao mercado de trabalho e mais como expressão da pluralidade de leituras produzidas pelos docentes diante de um objeto complexo e polissêmico.

10. Na sua opinião, a BNCC representa uma oportunidade de melhoria na qualidade da Educação Física escolar?

Gráfico 16: Na sua opinião, a BNCC representa uma oportunidade de melhoria na qualidade da Educação Física escolar?



Fonte: o autor

A Educação Física, na busca pelo seu espaço na escola, tem uma história marcada por inúmeros percalços, seja pela assunção de uma finalidade recreacional, muitas vezes descolada da proposta pedagógica escolar, seja pela hegemonia do esporte enquanto conteúdo, tematizado na perspectiva do alto rendimento por meio de abordagens tecnicistas de ensino (Coletivo de Autores, 1992; Castellani Filho, 1994; Mello; Bracht, 2008; González; Schwengber, 2012).

De acordo com o gráfico 16, para 15 (5,7%) professores, a BNCC não representa uma oportunidade de melhoria da qualidade da Educação Física escolar, enquanto para 33 (12,6%) docentes, representa muito pouco. Por outro lado, para 160 (61,5%) participantes, ela representa em parte e para 52 (20%) colaboradores ela representa plenamente essa possibilidade.

Os resultados revelam uma percepção predominantemente favorável acerca do potencial da BNCC para contribuir com a qualificação da Educação Física escolar. Considerando conjuntamente as respostas "em parte" e "plenamente", observa-se que 81,5% dos professores atribuem ao documento algum potencial indutor de mudanças positivas no componente curricular. Tal percepção parece indicar o reconhecimento de que a existência de uma referência nacional capaz de explicitar aprendizagens essenciais, organizar conteúdos ao longo da Educação Básica e conferir maior visibilidade institucional à área pode favorecer o fortalecimento pedagógico da Educação Física no contexto escolar.

Esse achado adquire especial relevância quando considerado o percurso histórico do componente curricular. Há pouco mais de três décadas, a Educação Física ainda buscava consolidar sua legitimidade no interior da escola, frequentemente submetida a concepções recreacionistas, higienistas ou excessivamente centradas no desempenho esportivo. Nesse sentido, a BNCC pode ser compreendida, por parte dos professores, como uma oportunidade de reconhecimento institucional, ao reafirmar o caráter educativo da área e explicitar aprendizagens que devem ser garantidas aos estudantes ao longo da escolarização.

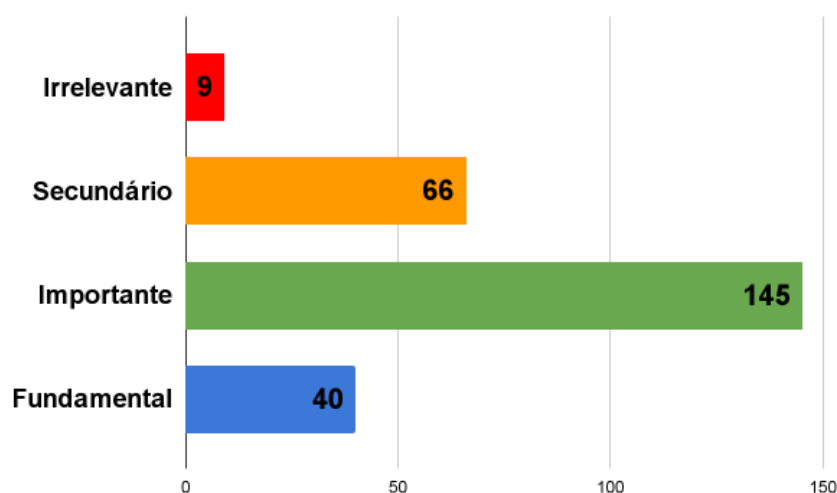
Entretanto, a predominância da resposta "em parte" (61,5%) sugere que os docentes não atribuem ao documento, isoladamente, a capacidade de promover transformações na qualidade do ensino. A efetivação desse potencial parece depender de múltiplos fatores que extrapolam o texto normativo, entre os quais se destacam as condições concretas de trabalho, a disponibilidade de recursos materiais, os processos de formação continuada, o apoio institucional, os currículos produzidos pelas redes de ensino e os saberes mobilizados pelos professores na concretização das orientações curriculares.

Ainda que documentos normativos possam ampliar possibilidades pedagógicas, favorecer a sistematização dos conteúdos e fortalecer a legitimidade institucional de

determinados componentes curriculares, sua materialização depende das formas pelas quais são apropriados e traduzidos nos contextos concretos de ensino. Assim, os resultados sugerem que os professores tendem a perceber a BNCC menos como solução automática para os desafios históricos da Educação Física escolar e mais como uma possibilidade relevante de qualificação, cujo alcance efetivo está condicionado às mediações produzidas no cotidiano das escolas.

11. Na sua opinião, qual o papel da BNCC na formação integral dos alunos?

Gráfico 17: Na sua opinião, qual o papel da BNCC na formação integral dos alunos?



Fonte: o autor

A BNCC, enquanto diretriz curricular, está sedimentada numa perspectiva de educação integral. Segundo o documento:

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017a, p. 14).

Quando questionados sobre a educação integral, o posicionamento dos professores foi o seguinte: para 9 (3,4%) professores, a BNCC tem papel irrelevante, enquanto para 66 (25,3%) professores esse papel é secundário. Por outro lado, para 145 (55,7%) professores, ela tem papel importante e para 40 (15,3%) professores tem papel fundamental na formação integral dos estudantes.

Cabe reconhecer, novamente, uma limitação inerente ao próprio enunciado da questão. Ao indagar sobre o papel da BNCC na formação integral dos alunos, o instrumento não delimitou se a referência dos participantes recaía sobre a BNCC em sua concepção global de Educação Básica ou sobre as orientações específicas destinadas à Educação Física. Essa imprecisão pode ter favorecido diferentes interpretações por parte dos professores. Enquanto alguns podem ter respondido considerando o compromisso explícito do documento com a educação integral, outros podem ter se apoiado nas contribuições concretas do componente curricular ou, ainda, nas formas pelas quais essas orientações foram apropriadas nos contextos institucionais em que atuam. Assim, os resultados devem ser compreendidos à luz dessa abertura interpretativa.

A BNCC, enquanto documento de orientação curricular, carrega em si um significado conceitual e prescritivo, cuja função é estabelecer referências nacionais para orientar os currículos e o ensino em todo o território nacional. Entretanto, a sua implementação e, sobretudo, a sua interpretação pelos professores não estão circunscritas a essa dimensão objetiva. A apropriação do documento é um processo de mediação, no qual o significado objetivo se mistura com a experiência, os valores e o contexto de cada docente, gerando um sentido subjetivo e particular (Vygotsky, 2001a).

Essa polissemia interpretativa torna-se mais evidente quando os resultados desta questão são colocados em diálogo com as respostas referentes à preparação para o mercado de trabalho, nas quais se revelou uma grande divergência de opiniões. A BNCC, em seu significado oficial, aponta na direção da educação integral, transcendendo a mera formação técnica, ocupando-se do desenvolvimento global, mas as respostas dos professores indicam que esse significado não é consensual. Enquanto 47,3% dos participantes consideraram o documento pouco focado no mercado de trabalho, 30,3% dos docentes o consideraram adequadamente equilibrado ao mercado de trabalho. Para o primeiro grupo, o sentido da BNCC pode estar vinculado a uma percepção de que o documento não aborda explicitamente as competências e habilidades diretamente relacionadas ao universo profissional. Já para o segundo grupo, o sentido parece estar mais alinhado à proposta oficial, compreendendo que a formação integral, em teoria, por si só, já prepara o indivíduo para os desafios do mundo do

trabalho, desenvolvendo competências socioemocionais, pensamento crítico e a capacidade de adaptação. A variedade de interpretações anunciadas pelos dados destaca o quanto o significado de “preparação para o mercado de trabalho” na BNCC é reconfigurado pelas experiências e concepções de cada docente, adquirindo sentidos múltiplos.

No que se refere à BNCC enquanto oportunidade de melhoria da Educação Física escolar, os dados mostram um otimismo discreto. O significado do documento, representado pela finalidade atribuída ao componente curricular⁴², suas unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências e habilidades, é visto pela maioria dos professores como algo positivo. Entretanto, quando observamos que para 61,5% essa oportunidade existe apenas em parte, os dados indicam que o sentido que estes professores constroem sobre a BNCC e como ela contribui para a melhoria da Educação Física escolar está condicionado a fatores externos ao documento. Depende da ação do próprio professor, das dificuldades estruturais e da abertura para a nova diretriz, ou seja, o sentido, subjetivo, é fruto da soma de todos os acontecimentos psicológicos e contextuais aos quais o indivíduo foi submetido (Vygotsky, 2001a). Dessa forma, ainda que o significado da BNCC seja de melhoria da Educação Física, o sentido atribuído a ela pelos professores é mediado pelas realidades escolares, experiências, formação e condições de trabalho.

Sobre a formação integral, a BNCC tem um significado alinhado a esse propósito⁴³. As respostas dos professores demonstram uma alta adesão a esse significado, em que 55,7% consideram seu papel importante e 15,3% entendem como fundamental. Esse posicionamento indica que uma parcela expressiva dos participantes atribui à BNCC um papel compatível com o compromisso oficial do documento com a formação integral. Ainda que uma minoria a considere irrelevante ou secundária à formação integral, o sentido elaborado pela maioria dos professores converge com o significado oficial, indicando que, acerca desse tema, a mediação simbólica acontece de maneira mais fluida e direta, em que a BNCC opera como um mediador

⁴² 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).

⁴³ [...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017a, p. 14).

cultural (Wertsch, 1988), oferecendo um repertório conceitual que os professores assumem para dar sentido à sua prática em relação à formação integral.

Cumprе destacar que a diversidade de respostas reflete a polissemia da linguagem e a subjetividade inerente à sua apropriação. O significado da BNCC, como documento normativo, é apenas o ponto de partida, já que é o sentido que cada professor elabora sobre ela que determina como será recebida, compreendida e, em última instância, implementada.

Por fim, ainda que os resultados do questionário tenham permitido identificar tendências gerais acerca dos sentidos atribuídos à BNCC, determinadas categorias mobilizadas pelo instrumento apresentaram relativa abertura interpretativa. Nesse sentido, a etapa exploratória, desenvolvida por meio dos grupos focais, possibilitou aprofundar e contextualizar essas ambiguidades, contribuindo para uma compreensão mais refinada dos sentidos atribuídos pelos professores à BNCC.

4.2 Etapa Exploratória

Durante a análise das transcrições emergiram temas recorrentes que, organizados em categorias, representam as percepções e tensões atribuídas pelos professores à BNCC. Nesse percurso é preciso destacar que a BNCC adquire vários sentidos. Pelas narrativas, todos os docentes compartilham o mesmo significado, isto é, reconhecem o documento como norma nacional, permitindo que o professor da Região Sul e o professor da Região Norte usem a mesma palavra (BNCC) e saibam do que o outro está falando. Essa é a estrutura fria do marco legal. Por outro lado, o sentido enquanto face psicológica é mutável e contextual. Ele varia entre as regiões geográficas ao mesmo tempo em que um mesmo professor, em diferentes momentos da sua prática, atribui sentidos opostos à BNCC. Isso prova que a implementação da BNCC não é um evento estático, e sim uma constante negociação de sentidos. Embora alguns professores possam aderir ao documento de forma mais direta, outros o reinterpretem criticamente e realizam diferentes mediações em sua prática. Nesse contexto, a BNCC não é simplesmente aceita ou rejeitada, mas empregada de maneiras diversas, em contextos escolares marcados por convergências, contradições e disputas.

Em tempo, embora os grupos focais tenham sido organizados com base nos *clusters* identificados no questionário, as narrativas não revelaram diferenças expressivas entre eles. Apesar de pequenas variações, as categorias analíticas identificadas (A implementação burocratizada da BNCC na escola, Contraposição à BNCC, Percepções de retrocesso e

superficialidade, Entre as prescrições curriculares e as condições reais de trabalho, Validade institucional e legitimação do campo, BNCC como orientação, suporte e referência pedagógica, A transição dos documentos normativos: dos Parâmetros à Base, A mediação entre a norma e o cotidiano escolar, A voz docente e a participação na construção curricular) expressam temas comuns aos três grupos focais. Assim, os achados indicam que as experiências relatadas ultrapassam a dimensão individual e se constituem como expressões de processos sociais e institucionais mais amplos que impactam a prática docente.

Com o intuito de favorecer a compreensão dos resultados e demarcar as aproximações temáticas identificadas, as categorias foram agrupadas em três eixos interpretativos. Essa organização permite compreender como diferentes dimensões da experiência docente se articulam na produção de sentidos acerca da BNCC e à sua implementação no contexto escolar. O primeiro eixo, denominado Tensões e críticas à BNCC e à sua implementação, reúne as categorias relacionadas às críticas, resistências, dificuldades e contradições percebidas pelos professores. O segundo eixo, Reconhecimento e uso pedagógico, contempla categorias que evidenciam os sentidos positivos atribuídos à BNCC e suas formas de utilização como referência para a prática pedagógica. Por último, o eixo Autonomia, mediação e voz docente agrupa categorias que destacam o papel ativo dos professores na interpretação, adaptação e ressignificação da política curricular, bem como suas demandas por maior participação nos processos de construção das políticas curriculares (quadro 5).

Quadro 6: Organização das categorias analíticas por eixos interpretativos.

Tensões e críticas à BNCC e à sua implementação	4.2.1 A implementação burocratizada da BNCC na escola
	4.2.2 Contraposição à BNCC
	4.2.3 Percepções de retrocesso e superficialidade
	4.2.4 Entre as prescrições curriculares e as condições reais de trabalho
Reconhecimento e uso pedagógico	4.2.5 Validade institucional e legitimação do campo
	4.2.6 BNCC como orientação, suporte e referência pedagógica
	4.2.7 A transição dos documentos normativos: dos Parâmetros à Base
Autonomia, mediação e voz docente	4.2.8 A mediação entre a norma e o cotidiano escolar
	4.2.9 A voz docente e a participação na construção curricular

Fonte: o autor.

A organização apresentada no quadro 5 permite visualizar as relações existentes entre as categorias sem desconsiderar suas especificidades analíticas. Assim, as categorias são compreendidas como dimensões inter-relacionadas que expressam diferentes aspectos das experiências dos professores com a BNCC.

Na sequência, cada um dos eixos com as respectivas categorias analíticas é apresentado detalhadamente.

EIXO I – Tensões e críticas à BNCC e à sua implementação

Este eixo reúne categorias relacionadas às críticas, resistências, limitações e contradições identificadas pelos professores em relação à BNCC e aos processos de sua implementação. As narrativas evidenciam tensões produzidas tanto pelas características do documento quanto pelas condições concretas de trabalho encontradas nos contextos escolares.

4.2.1 A implementação burocratizada da BNCC na escola

O primeiro tema que emerge das narrativas indica que, em determinados contextos escolares, a operacionalização local das orientações da BNCC é mediada por processos burocráticos e mecanismos de controle administrativo. As falas sugerem que os professores não se relacionam diretamente com o texto oficial do documento, mas com formas traduzidas e recontextualizadas pelas redes de ensino, que se manifestam em sistemas informatizados, instrumentos de planejamento, exigências de registro e dispositivos de monitoramento da prática docente. Nessas situações, a BNCC deixa de operar prioritariamente como referencial curricular e passa a ser empregada como exigência formal de prestação de contas e padronização do trabalho.

"O nosso diário, ele é todo informatizado, ele gera uma praticidade, mas ele traz um engessamento. Então o nosso planejamento que deve ser preenchido nesse local, ele já traz colunas alinhadas com o que está posto na BNCC" (G1 Professor Norte).⁴⁴

⁴⁴ Optou-se por apresentar os excertos dos participantes com recuo de 1,5 cm e fonte tamanho 11, diferentemente do padrão adotado para citações diretas longas previsto pelas normas da ABNT. Essa escolha se fundamenta no entendimento de que esses trechos são parte dos dados empíricos produzidos no âmbito da pesquisa, e não citações bibliográficas extraídas de obras publicadas. Além disso, essa escolha objetivou conferir destaque visual às narrativas dos participantes, preservando simultaneamente a fluidez da leitura e a distinção entre os dados produzidos na investigação e as referências teóricas empregadas ao longo do texto.

"Eu utilizo a BNCC apenas como burocracia para utilizar os códigos e para completar o plano de aula que eu tenho que entregar. [...] os documentos nacionais eu utilizo eles como mera burocracia" (G2 Professora Nordeste).

Os relatos evidenciam processos de mediação institucional por meio dos quais os pressupostos da Base e as orientações curriculares são reinterpretadas e incorporadas aos dispositivos organizacionais das redes de ensino. Os relatos sugerem que elementos associados às prescrições curriculares passam a ser convertidos em categorias administrativas por meio de sistemas informatizados de planejamento e registro. Nesse processo, as orientações da BNCC são reinterpretadas pelos currículos locais e incorporadas aos dispositivos organizacionais das redes de ensino. Na perspectiva de Tardif (2014), os saberes curriculares se manifestam também na relação dos professores com as prescrições institucionais e dispositivos organizacionais da rede de ensino. Tal dinâmica também dialoga com Apple (1987), ao evidenciar formas de intensificação administrativa e de controle do trabalho docente por meio de mecanismos técnico-burocráticos. Desse modo, cumprir formalmente o que é solicitado para a fazer parte do trabalho do professor, mesmo que isso não tenha correspondência direta com a prática pedagógica realizada.

Esse cenário evidencia também a tensão entre o currículo prescrito e o currículo real (Forquin, 1996; Gimeno Sacristán, 2000), uma vez que a formalidade pode ser garantida enquanto o cotidiano da aula permanece submetido às demandas concretas da escola.

"Eu uso de maneira genérica e trabalho dentro de uma... quando tu vai jogar na prática, tu trabalha a perspectiva de forma mais ampla. Aí eu basicamente ignoro as fôrmas e vou para o que a realidade pede" (G3 Professor Sul).

"Então, às vezes eu estou fazendo algo que não está naquela etapa, que não é o que está recortado naquele conteúdo para aquele ano. E eu opto por simplesmente não fazer, mas eu tenho um sistema que me obriga a preencher certas coisas e eu acabo preenchendo [...]" (G3 Professora Sudeste).

Os excertos acima revelam o movimento de recontextualização. Diante da distância entre o prescrito e o possível, os professores reinterpretam as orientações e ajustam o trabalho às necessidades dos estudantes e condições concretas de ensino, por meio dos saberes experienciais. Para além do simples descumprimento da norma, essa ação é uma mediação prática que expressa escolha profissional e decisão situada, aproximando-se do conceito de reflexão na ação cunhada por Schön (1983).

Ao mesmo tempo, quando o registro oficial exige rigidez normativa, pode emergir um desalinhamento entre o que se declara e o que efetivamente se realiza.

"[...] o que a BNCC tem me atrapalhado é que eu virei uma pessoa mentirosa. [...] eu tenho um sistema que me obriga a preencher certas coisas e eu acabo preenchendo, por exemplo, que eu fiz daquele jeito lá e não foi daquele jeito lá que eu fiz" (G2 Professora Sudeste).

Este excerto explica o custo ético e profissional de processos burocratizados. A necessidade de adequar documentalmente a prática ao sistema produz tensão entre a ação pedagógica concreta e a sua representação administrativa. Nessa lógica, corre-se o risco de valorizar mais o registro formal que a experiência educativa efetivamente desenvolvida com os estudantes, contrastando com a compreensão de currículo como espaço atravessado pelas experiências, trajetórias e realidade dos sujeitos escolares (Arroyo, 2013).

Além disso, algumas narrativas indicam que a lógica de controle não se limita ao preenchimento burocrático, vinculando-se também às pressões produzidas por avaliações externas.

"Durante o início desse ano letivo desse ano, eu só planejei mas não executei nenhuma atividade de Educação Física. Porque a orientação é de que você vai preencher o seu diário como se tivesse feito, entendeu? Esse ano foi só focado no Saeb, as outras disciplinas, elas foram deixados de lado, né, só foi Português e Matemática. E isso acontece rotineiramente, digamos, quando tá nessas épocas de avaliações, né, Saeb, SADEAM⁴⁵ [...]" (G2 Professora Norte).

Nesse caso, o problema transcende o registro documental e alcança o estreitamento curricular. A centralidade atribuída aos exames de larga escala (pelo menos no contexto da professora da Região Norte) tende a hierarquizar componentes curriculares e a reduzir o espaço pedagógico da Educação Física, favorecendo métricas de desempenho em detrimento de processos formativos mais amplos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Em síntese, os dados sugerem que parte das resistências frequentemente atribuídas à BNCC não decorre exclusivamente do conteúdo do documento nacional, mas das formas pelas quais suas orientações são traduzidas, operacionalizadas e monitoradas nos diferentes contextos institucionais. As narrativas analisadas evidenciam processos de recontextualização curricular nos quais currículos jurisdicionais, sistemas informatizados, exigências administrativas e políticas de responsabilização produzem modos específicos de apropriação

⁴⁵ Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas.

da Base. Nessas condições, o potencial orientador da BNCC pode ser subordinado a lógicas de controle burocrático, ampliando a distância entre o currículo prescrito e o currículo vivido e enfraquecendo perspectivas que compreendem o currículo como construção situada, produzida nas interações entre sujeitos, contextos e práticas escolares (Arroyo, 2013).

4.2.2 Contraposição à BNCC

O segundo tema que se manifesta nas narrativas aglutina posicionamentos de contraposição em relação à BNCC. De acordo com os participantes em seus respectivos contextos de atuação, as orientações associadas à BNCC são percebidas como incompatíveis com determinados projetos formativos, pouco funcionais para orientar a prática pedagógica ou ainda pouco presentes na cultura institucional das redes de ensino. Dessa forma, mais do que uma rejeição homogênea ao documento nacional, os relatos indicam diferentes sentidos atribuídos à Base e distintos modos de relação produzidos nos contextos concretos de sua apropriação.

"Nós não seguimos a BNCC por acreditar que ela não nos contempla em relação ao desenvolvimento humano, né, a formação humana integral. Então nós não... o Instituto Federal de Mato Grosso não segue a BNCC" (G1 Professor Centro-Oeste).

No excerto acima, a negação expressa pelo professor do Instituto Federal não se caracteriza como uma omissão por desconhecimento, mas como um posicionamento crítico-político deliberado. Ao mobilizar saberes da formação profissional, saberes experienciais (Tardif, 2014) e as interações constituídas no âmbito profissional (Nóvoa, 2011), o professor identifica um desalinhamento significativo entre a proposta da Base e o projeto de formação humana integral assumido em seu contexto. A contraposição apresentada é de ordem epistemológica e teleológica, uma vez que a formação humana integral, vinculada às pedagogias críticas (Saviani, 2021b) e ao Ensino Médio Integrado (Ramos, 2017), é tensionada por um modelo curricular estruturado em competências e habilidades, com frequência associado a finalidades instrumentais e demandas imediatistas do mercado de trabalho (Frigotto, 2009; Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Nesse caso, o distanciamento em relação à BNCC reflete o exercício de autonomia institucional e adesão a outro projeto formativo.

"O que eu percebi é que para o trabalho da Educação Física na Educação Infantil a BNCC, ela é muito vaga. Ela não te dá o aporte necessário para você entender como é que deve acontecer essa Educação Física. Ele fala ali... é um parágrafo que não chega nem uma página

sobre campo de experiência corpo gesto e movimento. Então, assim muita coisa e também nada pode caber aí dentro desse campo corpo gesto e movimento." (G2 Professora Nordeste).

Em contrapartida, o distanciamento evidenciado na Educação Infantil decorre da percepção de baixa operacionalidade do documento para orientar a prática pedagógica nessa etapa de ensino. Ainda que a organização em Campos de Experiência pretenda ser integradora, a professora interpreta essa estrutura como excessivamente ampla para atender às especificidades da Educação Física na Educação Infantil. O dilema, nesse caso, não reside necessariamente em fragilidade normativa, mas no descompasso entre a finalidade orientadora da BNCC e a expectativa de indicações mais objetivas para o trabalho pedagógico cotidiano. Diante disso, a professora recorre a outros referenciais e aos saberes experienciais para selecionar as estratégias que o documento, por opção, não detalha.

"Olha, conheço muito pouco da BNCC. Muito, mas muito pouquíssimo mesmo. Porque, igual eu falei aqui, a gente não é tão exigida fazer essas... ter uma metodologia de trabalho. Aqui na minha cidade, infelizmente, às vezes aqui a Educação Física é um cabide de emprego [...] tem um professor na escola que não é muito legal [...] aí joga ele lá na Educação Física e ele fica" (G1 Professor Sudeste).

Por fim, emerge uma forma distinta de distanciamento, caracterizada pela baixa apropriação do documento e pela fragilidade institucional atribuída ao componente curricular. Quando o professor admite conhecer pouco a BNCC por ela não ser exigida em seu contexto, evidencia-se um cenário no qual a política curricular não tem centralidade na organização do trabalho escolar. A referência à Educação Física como "cabide de emprego" explicita processos de desvalorização profissional e precarização institucional e traços de proletarianização do trabalho docente (Apple, 1987) que dificultam tanto a difusão das diretrizes curriculares quanto o reconhecimento pedagógico da área. Nessa perspectiva, antes mesmo de emergirem posicionamentos de adesão ou contraposição ao documento, a BNCC é deslocada para um plano secundário diante de demandas estruturais mais urgentes do cotidiano escolar. Entretanto, tais obstáculos não constituem fatores externos à implementação curricular. A própria BNCC reconhece que sua concretização requer ações articuladas relacionadas à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e à garantia de infraestrutura adequada (Brasil, 2017). Desse modo, as dificuldades apontadas pelos professores remetem não apenas ao documento em si, mas às condições institucionais necessárias para que suas orientações possam ganhar materialidade nas escolas.

Em síntese, os relatos indicam que os afastamentos em relação à BNCC possuem naturezas distintas. Em alguns contextos, decorrem de divergências político-pedagógicas; em outros, da percepção de insuficiente utilidade prática; e, em outros ainda, da baixa institucionalização do documento no cotidiano escolar. Dessa forma, a relação dos professores com a BNCC não pode ser reduzida a uma lógica dicotômica de aceitação ou rejeição. Ao contrário, os dados evidenciam processos de interpretação, contextualização e mediação curricular produzidos nas condições concretas de trabalho e atravessados pelos saberes docentes mobilizados em cada realidade.

Tal constatação dialoga, inclusive, com a própria arquitetura normativa da BNCC, que explicita que suas proposições devem ser adequadas pelos sistemas e redes de ensino às especificidades dos diferentes contextos educacionais (Brasil, 2017). Entretanto, os achados desta pesquisa sugerem que tais processos de contextualização não ocorrem de maneira homogênea ou consensual. Ao serem traduzidas nos cotidianos escolares, as orientações da Base passam a ser reinterpretadas à luz de projetos formativos em disputa, das condições institucionais disponíveis e das trajetórias profissionais dos docentes, produzindo aproximações, resistências e distanciamentos diversos.

4.2.3 Percepções de retrocesso e superficialidade

O próximo tema que se revela, apenas das narrativas dos professores de todas as regiões do grupo focal 1, é a percepção da BNCC como retrocesso e superficialidade. Nos relatos, a BNCC é frequentemente associada a processos de padronização curricular, ao distanciamento das realidades locais e à insuficiente densidade conceitual para orientar o trabalho pedagógico em Educação Física. Todavia, essas percepções parecem incidir não apenas sobre o texto normativo da Base, mas também sobre os modos pelos quais suas prescrições são apropriadas, operacionalizadas e traduzidas nos currículos jurisdicionais e nas práticas institucionais das redes de ensino.

“Nós não seguimos a BNCC por acreditar que ela não nos contempla em relação ao desenvolvimento humano, né, a formação humana integral. Então nós não... o Instituto Federal de Mato Grosso não segue a BNCC” (G1 Professor Centro-Oeste).

“Então é um documento que se porta a dialogar com um país inteiro, e aí acredito que a entrelinha disso tá posta que é observar a educação por intermédio de recurso, de grana, de gasto público, então este alinhamento não poderia dar outro tipo de resultado, se não tem dado, esse colapso como citei anteriormente. Então nesse sentido, eu vejo que ela se faz, desde a sua constituição, extremamente limitada por não reconhecer que o Brasil é composto pela

enorme diversidade e realidades seja de cultura, seja das estruturas, seja da renda, seja de vários outros pontos e que não consegue, então, potencializar essa diversidade que é natural de cada nação, o nosso caso do Brasil. E tenta então uma força, porque eu citei aqui, que chega numa avaliação, numa rede. Chega no site Sistema de Avaliação de Palmas. Chega alinhado aqui. Então por trás desse percurso todo tem muita coisa acontecendo que às vezes a gente não consegue identificar. E aí talvez a gente tenta acreditar que a Educação Física avança a partir de um documento desse, talvez ele está posto no sistema de planejamento, mas não chega no cotidiano, e no frigar dos ovos muito pouco mudou. Em resumo, a BNCC provoca, a meu ver, um retrocesso na possibilidade do trato com a Educação Física” (G1 Professor Norte).

No relato do professor da Região Norte vislumbra-se a interpretação de que a BNCC, embora se apresente como referencial nacional, encontra limites ao buscar responder uniformemente à diversidade cultural, social e econômica do país.

O professor associa o documento a sistemas de avaliação, metas e racionalização dos recursos, percebendo-o como parte de uma lógica gerencial que privilegia indicadores e alinhamentos administrativos. Nessa leitura, o avanço curricular não se concretiza plenamente no cotidiano escolar, ficando mais visível nos sistemas de planejamento do que na prática concreta. Para esse docente, portanto, a BNCC é associada a um retrocesso, menos pelo seu texto normativo e mais pelos usos político-administrativos percebidos no contexto relatado que tendem a reduzir a complexidade das realidades locais (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012; Apple, 2013a).

Diante disso, a crítica do professor orbita a distância entre uma proposta curricular nacional e a sua efetivação em contextos marcados por desigualdades estruturais. Embora a BNCC explicita a coexistência entre uma base comum e a diversidade dos currículos locais (Brasil, 2017), os relatos sugerem que, na experiência concreta de alguns docentes, essa distinção tende a se diluir. Assim, processos de alinhamento curricular, sistemas de avaliação, mecanismos de monitoramento e formas locais de operacionalização da política acabam sendo percebidos como expressão da própria BNCC. O retrocesso mencionado refere-se, portanto, menos à existência de referências nacionais comuns e mais à percepção de que determinados modos de implementação podem enfraquecer possibilidades pedagógicas vinculadas às especificidades regionais e escolares.

"A própria BNCC sabe que ela não vai abarcar todas as concepções pedagógicas, até porque se a gente for falar em comunidades ribeirinhas, quilombolas, né, ao trato da educação já é totalmente diferenciado. E às vezes esses conteúdos, eles nem aparecem como viáveis ou significativos para aquelas comunidades, né? Então eu vejo que ele aborda uma média [...]”(G1 Professor Sul).

“Eu acho que a carência dessas articulações mais profundas, mais pontuais, mais conceituais, de uma forma mais concreta, eu acho que é uma falha. [...] mas eu vejo que a BNCC equaliza os conteúdos como se fosse relativamente iguais. Eu não vejo essa certa igualdade entre os conteúdos” (G1 Professor Sul).

Os trechos acima apresentam a leitura de superficialidade atribuída ao documento. Quando o professor afirma que a BNCC “aborda uma média”, questiona a dificuldade de um currículo nacional contemplar, igualmente, diferentes contextos e comunidades. Sua crítica sugere que os referenciais amplos podem não dialogar imediatamente com realidades específicas, como aquelas vividas por populações ribeirinhas ou quilombolas.

Do mesmo modo, ao mencionar a “carência de articulações conceituais mais profundas” e a “equalização dos conteúdos”, o professor expressa a expectativa de maior aprofundamento conceitual e de distinções mais claras entre os conhecimentos da Educação Física. Essa percepção não indica, necessariamente, uma fragilidade intrínseca do documento, mas evidencia uma tensão entre diferentes compreensões acerca da função curricular da BNCC. Enquanto os professores parecem demandar orientações mais detalhadas e contextualizadas para subsidiar o trabalho pedagógico, a própria Base explicita que seu papel consiste em definir aprendizagens essenciais de abrangência nacional, cabendo aos currículos dos sistemas e redes de ensino complementá-las e contextualizá-las de acordo com as especificidades locais. Como afirma o documento, “a BNCC e os currículos têm papéis complementares” (Brasil, 2017, p. 16). Nesse sentido, parte da percepção de superficialidade pode decorrer de uma expectativa de que a BNCC opere como um referencial didático mais aprofundado, função que extrapola os limites que ela própria estabelece para si. Sua natureza normativa e abrangente exige, portanto, posterior concretização nos currículos jurisdicionais e nas decisões pedagógicas produzidas no cotidiano escolar.

Por fim, as narrativas evidenciam que a amplitude e o caráter sintético da BNCC são interpretados de maneiras distintas pelos docentes. Para alguns, tais características sinalizam superficialidade e insuficiência conceitual. enquanto para outros, podem ser compreendidas como condição necessária para que os currículos locais e as decisões pedagógicas dos professores incorporem as especificidades dos diferentes contextos escolares. O tema revela, portanto, que os sentidos atribuídos ao documento não decorrem exclusivamente de seu conteúdo textual, mas também das expectativas que os professores projetam sobre o papel que uma política curricular nacional deveria desempenhar e das formas concretas pelas quais suas orientações são traduzidas nos diferentes contextos institucionais. Nesse sentido, as críticas à padronização podem expressar tanto discordâncias em relação à própria ideia de uma base

comum quanto questionamentos dirigidos aos processos locais de implementação curricular. O currículo, compreendido como seleção cultural e campo de disputas, segue tensionado entre a definição de referências comuns e a necessidade de reconhecimento das singularidades locais (Gimeno Sacristán, 2000; Arroyo, 2013).

4.2.4 Entre as prescrições curriculares e as condições reais de trabalho

O quarto tema que emerge dos relatos dos professores refere-se às tensões entre as orientações curriculares expressas na BNCC e as condições reais de trabalho existentes nos diferentes contextos escolares. As narrativas mostram que a materialização das aprendizagens previstas pelo documento encontra limites nas condições estruturais e materiais das escolas, tornando algumas proposições de difícil efetivação diante da precariedade de determinadas realidades.

"A escola tem uma quadra coberta e uma piscina semiolímpica. Em que momento a BNCC trata para primeiro, segundo, terceiro e quarto ano de atividades aquáticas? [...] ou eu sigo e não uso a piscina [...] ou eu uso e não sigo" (G1 Professor Norte)

"Ela coloca como se fosse um conteúdo importante no currículo formal, mas no curso real, eu não consigo desenvolver de uma forma igual com uma estrutura, por exemplo, se tiver um tatame [...] a principal tensão que eu vejo é a diferença de estrutura material" (G1 Professor Sul).

"Como é que eu vou trabalhar com a BNCC, por exemplo, se a gente tem 10 anos que tem o campus Primavera. Desses 10 anos, tem um ano que tem ginásio poliesportivo. Nós não tínhamos nem quadra" (G1 Professor Centro-Oeste).

Os relatos evidenciam novamente a tensão entre o currículo prescrito e o currículo real (Forquin, 1996; Gimeno Sacristán, 2000) mediada pelas condições objetivas de oferta do conteúdo. Enquanto o professor do Norte se vê diante do impasse entre seguir rigidamente a organização curricular ou explorar possibilidades pedagógicas em virtude da estrutura disponível, os demais docentes enfatizam a ausência de quadras, espaços adequados e materiais básicos. Essa discrepância sugere que a efetivação de propostas curriculares nacionais, como a BNCC, encontra limites concretos quando não é acompanhada das condições materiais e institucionais necessárias à sua implementação. Embora a própria Base reconheça a importância de ações articuladas relacionadas à avaliação, à formação, aos materiais pedagógicos e à infraestrutura educacional (Brasil, 2017), os relatos evidenciam que tais condições permanecem distribuídas de maneira desigual entre as redes e escolas.

"E aí me incomoda porque, tipo, dá vontade de fazer na prática essas coisas, então eles vão ter só essa noção de que existe, né? E aí falta muito material também, então coisas que deveria ser simples a gente trabalhar, por exemplo, lá não tem lugar de colocar a bola lá... basquete entendeu? Não tem as redes certinho, não tem bolas suficientes para a gente fazer treino de vôlei. Então, tipo, até o esporte que seria assim uma coisa que todo mundo deveria ter bastante não tem material para fazer com todo mundo" (G2 Professora Centro-Oeste).

"Dá para se adaptar? Dá, mas querendo ou não vai ter que chegar o momento que o aluno vai querer ver a bola de voleibol, né. Mas outros dá para adaptar? Sim, mas chega no momento que a gente deixa a desejar, não porque a gente não quer, falando por mim, mas sim porque nós temos que ter materiais para poder desenvolver o que ela tá pedindo" (G2 Professora Norte).

"Como é que a gente vai conseguir trabalhar esses jogos se a gente não têm um equipamento [...] a gente não consegue ver a BNCC totalmente na parte prática, né? Na parte teórica a gente consegue, mas na parte prática vão ser poucas vezes realizada" (G3 Professora Norte).

A carência de materiais, como bolas, redes ou equipamentos específicos, restringe as possibilidades de vivência corporal e desloca parte do ensino para o campo da explicação teórica. Quando a professora da Região Norte (G3) comenta que as prescrições da BNCC são mais viáveis “na parte teórica”, explicita a dificuldade de converter determinados conteúdos em experiências práticas. Para Gimeno Sacristán (2000) o valor de qualquer currículo se comprova na realidade em que se realiza e nas formas concretas de sua implementação. Nessa perspectiva, sem infraestrutura mínima, propostas pedagógicas amplas tornam-se de difícil efetivação.

A lacuna entre o plano normativo e as condições do “chão da quadra” indica que a democratização curricular depende também de investimento material. Como alerta Apple (2013b), critérios aparentemente iguais podem produzir resultados desiguais quando os recursos são distintos.

"Eu acredito que o currículo oficial ele propõe uma série de conhecimentos, uma série de possibilidades e propostas que estão distantes de duas coisas: a primeira, o contexto possível para o público que nós temos hoje nas escolas e a segunda, o tempo escolar também" (G3 Professor Sul).

"A gente planeja algo no nosso planejamento anual, bimestral, semestral e às vezes acaba que a gente não tem tal condição, né? Já me deparei com algumas mudanças dentro da escola que às vezes mudou certos horários, que às vezes na quadra só é possível trabalhar certo horário por conta das condições, né de sol. É assim, cada escola tem sua realidade, né? Esse ano eu trabalhei em uma escola particular que eu tinha material. Tinha 40 bolas de vôlei, 40 bolas de futebol, estagiária para trabalhar comigo. Então, assim eu conseguia, de certa, forma trabalhar o conteúdo. Aí eu já pego outra escola onde eu tenho três bolas de futebol furadas, uma quadra

bem pequena. Então assim, a teoria⁴⁶ e a prática estão muito longe uma da outra, né" (G3 Professor Centro-Oeste).

A narrativa do professor da Região Centro-Oeste (G3), ao contrastar abundância e escassez em contextos distintos, demonstra que a materialização do currículo ocorre vinculada ao investimento institucional e às condições de funcionamento escolar. Sem essa materialidade, o acesso aos saberes da cultura corporal pode ser parcial, desigual ou empobrecido. De acordo com Freire (1996), toda prática educativa demanda “a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais [...]” (p. 69-70).

Finalmente, nesse contexto de carências emerge a valorização da criatividade docente como alternativa recorrente. O discurso que exalta o professor criativo, capaz de adaptar materiais, improvisar espaços ou contornar permanentemente a falta de recursos pode, em certos casos, ocultar problemas estruturais mais amplos. Longe de ser apenas virtude pedagógica, a invenção pode refletir uma face da proletarização do trabalho docente (Apple, 1987), na qual a criatividade deixa de ser escolha e se torna resposta à escassez. Em suma, a materialização do currículo em ação torna-se profundamente condicionada pelas condições objetivas de trabalho. Em contextos marcados pela escassez de recursos, as orientações curriculares previstas nacionalmente passam a depender, em maior medida, da infraestrutura disponível e do esforço adaptativo dos professores. As narrativas analisadas sugerem que as tensões vivenciadas pelos docentes não decorrem exclusivamente do conteúdo da BNCC, mas da desigual capacidade dos sistemas educacionais de oferecer as condições necessárias para que suas proposições possam ser efetivamente concretizadas nos diferentes contextos escolares.

EIXO II – Reconhecimento e uso pedagógico

Este eixo reúne as categorias cujas narrativas reconhecem as potencialidades da Base, mobilizando-a como referência e orientação curricular, suporte para o planejamento e instrumento de validação institucional do componente curricular.

⁴⁶ Ainda que o participante tenha se referido à Base dessa forma, é importante destacar que ela não é teoria, é política curricular.

4.2.5 Validade institucional e legitimação do campo

O quinto tema que toma forma nas narrativas dos professores refere-se à BNCC como um instrumento de validade institucional e legitimação da Educação Física no cenário escolar. Na fala dos professores o documento assume um sentido ambíguo, pois, ao mesmo tempo em que impõe as amarras burocráticas, também oferece um respaldo normativo ao componente curricular diante de sua marginalização histórica.

“Então, nesse ponto, a BNCC ajuda porque eu falo: ‘olha, nacionalmente falando são conteúdos que eu tenho que passar’. E a dança é um deles que eles criticam muito, eles questionam muito e ela (BNCC) me dá validade para falar assim: ‘olha é um conteúdo e se você não fizer pesa na tua nota, entende? Se pesar muito reprova’. Então, nesse ponto, acho que a BNCC ela acaba ajudando. Então ela interfere na minha aula dessa forma positiva, no seguinte sentido de dar uma legitimidade com um trabalho que eu já tinha feito [...]” (G1 Professor Sul).

A fala deste professor indica que a Educação Física ainda habita, em certos contextos, a periferia curricular da escola. Logo, diante da visão da disciplina como um componente de segundo escalão, o docente emprega a BNCC como uma prova de valor para aqueles que são externos ao campo, no caso, seus estudantes. Isso sinaliza que a legitimidade ainda não é intrínseca ao saber da Educação Física na cultura escolar, sendo necessária a validação por meio de um referencial normativo externo. Evocando o currículo como território onde se produzem identidades e relações de poder (Tadeu, 1999; Moreira; Tadeu, 2013), aqui o professor utiliza a força institucional da norma para estabilizar a sua posição e assegurar que conteúdos estigmatizados, como a dança, tenham o mesmo valor que aqueles tradicionalmente valorizados. Ao mesmo tempo, o documento confirma práticas que o docente já desenvolvia, oferecendo reconhecimento formal ao trabalho realizado.

“Negativa eu acho que é o seguinte sentido de que ela também não legitima outros conteúdos que eu trato. Por exemplo, eu trato a expressão corporal enquanto uma linguagem, né? E não como o jogo como uma linguagem, não esporte com uma linguagem. Eu penso que a Educação Física, ela não é uma linguagem, né? (G1 Professor Sul).

Contudo, essa legitimação é percebida como incompleta, pois o mesmo docente aponta limites da BNCC diante da complexidade da área. Esse descompasso mostra que o currículo, enquanto seleção cultural (Gimeno Sacristán, 2000), nem sempre contempla plenamente as concepções pedagógicas mobilizadas na prática. O conflito entre o que o professor entende como ideal e aquilo que o documento prescreve dialoga com a reflexão na ação (Schön, 1983),

já que o docente precisa lidar com as lacunas da BNCC para manter a coerência da sua proposta pedagógica.

“[...] mas eu acredito que como área, para a Educação Física, esse caráter normativo deu mais validade à nossa disciplina dentro do currículo. Porque a Educação Física tá sendo, ali, equiparada às outras disciplinas, tendo o mesmo tratamento e não mais sendo um apêndice, né, dentro da escola” (G2 Professora Nordeste).

“Mas, por outro lado, para não falar que essa professora detesta a BNCC, eu acho que já me ajudou sim, em algumas situações nesse diálogo com outras áreas, com secretaria de educação, com gestores que têm uma ideia muito precária do que seja Educação Física. Eu acho que esses verbos, que a gente tem dentro das habilidades, eles são libertadores. Tipo, fruir, experimentar, vivenciar... eu já tive alguns embates, assim, do tipo: ‘por que que você tá fazendo isso? Está no seu planejamento? Isso é uma habilidade?’ e eu falar ‘é, é uma habilidade, olha o nome dessa habilidade, fruir’. Olha que coisa maravilhosa. Então assim, é algo que já me ajudou nesse tipo de embate e que realmente é libertador, né?” (G3 Professora Sudeste).

Aqui as professoras reforçam a ideia de que o caráter normativo da BNCC retirou a Educação Física da condição de “apêndice do currículo” (G2 Professora Nordeste). A fala de G3 Professora Sudeste é interessante ao qualificar os verbos das habilidades (fruir, experimentar, vivenciar) como libertadores. O sentido que emerge aqui é novamente a utilização da BNCC recurso de legitimação, desta vez por meio da própria linguagem do documento. Ao se apropriar da terminologia adotada pelo documento, a docente constrói um vocabulário que lhe permite dialogar com gestores e sustentar pedagogicamente a sua aula diante de visões utilitaristas.

Nesse ponto, podemos mobilizar o conceito de currículo como território contestado (Paraskeva, 2010), ou seja, a professora não aceita a BNCC de forma passiva, mas a utiliza de maneira estratégica. Se a normativa está carregada de disputas e ideologias (Apple, 2013c), ela também abre espaços de interpretação e uso pedagógico. O verbo fruir, por ser amplo e polissêmico, funciona, no ponto de vista da professora, como margem de liberdade para justificar experiências corporais nem sempre facilmente mensuráveis. Isso representa uma postura crítica diante do documento, pois a professora compreende suas regras e as mobiliza para garantir o direito dos estudantes aos saberes da cultura corporal.

Esse manejo da linguagem normativa está relacionado à complexidade da identidade e dos saberes docentes (Nóvoa, 2011; Tardif, 2014). A professora age em perspectivas diferentes, pois, de um lado tece críticas aos aspectos estruturais de controle da BNCC e, de outro, reconhece a validade institucional do documento para que a Educação Física seja tratada com a mesma seriedade das outras áreas. Nesse sentido, a legitimidade não está no reconhecimento

do saber corporal em si, mas também na capacidade do professor de traduzir esse saber para a linguagem normativa, protegendo sua autonomia dentro do sistema.

Em última análise, a legitimação da Educação Física pela BNCC ocorre na medida em que o professor mobiliza o documento para assegurar a sua prática. Ao mesmo tempo em que retira o componente da condição de apêndice escolar, a norma condiciona a validade dos seus saberes a um vocabulário constituído por códigos e habilidades. Essa lógica evidencia o poder como eixo estruturante do currículo (Moreira; Tadeu, 2013), pois, além do conteúdo a ser ensinado, o documento também influencia o modo como a professora deve se justificar perante a instituição. Nessa lógica, a Educação Física é fortalecida não apenas pela sua relevância cultural intrínseca, mas também pela sua equivalência formal aos demais componentes curriculares. Ainda que essa dinâmica possa proteger os professores contra a desvalorização externa, ela exige reflexão constante para que a experiência com as práticas corporais não se perca no tecnicismo da norma. Portanto, essa legitimação identificada nas narrativas dos professores não encerra as tensões, apenas amplia as reflexões com vistas a impedir que a conquista de um status institucional represente a perda de propósito e o esvaziamento da dimensão política e crítica do componente, conforme preconizado por Freire (1996).

4.2.6 BNCC como orientação, suporte e referência pedagógica

O sexto tema que emerge das narrativas apresenta a BNCC como documento que auxilia a organização do ensino em diferentes sentidos. Para os professores, o documento alterna entre ser um ponto de partida, um apoio pragmático diante das exigências do cotidiano e uma referência central para o planejamento pedagógico.

"Mas a gente tem essa liberdade para trabalhar os conteúdos da base de acordo com a nossa realidade, inclusive a realidade da nossa escola [...]. Então não vejo a base nacional para nós como um problema ou como um fardo, porque a gente tem ela justamente como uma norteadora" (G2 Professora Sul).

A percepção da professora indica que, em determinados contextos, a BNCC é recebida de modo mais suave, sem o peso normativo, funcionando como um roteiro que permite ajustes. A liberdade para trabalhar sugere que a docente não vê o documento como camisa de força, mas como um referencial que orienta práticas em diálogo com a realidade escolar. Na perspectiva de Nóvoa (2011), esse movimento reflete a apropriação e articulação dos saberes da experiência que influenciam o modo de operacionalizar a BNCC. Aqui a professora

compreende o documento como uma referência orientadora para a organização do trabalho pedagógico e, a partir da própria experiência, adequa, reorganiza e extrapola as diretrizes, de acordo com as necessidades do seu contexto.

"A BNCC ela vem para ajudar a gente também a ter norte, um estudo mais de qualidade direcionado para cada faixa etária. [...] ela ajudou bastante a dar assim, esclarecer várias dúvidas que a gente tinha com relação ao planejamento dentro da escola" (G3 Professor Centro-Oeste).

O excerto reforça o sentido da BNCC como orientação pedagógica. Ao associá-la à ideia de “norte” e de esclarecimento de dúvidas, o professor a reconhece como instrumento que auxilia a organizar expectativas de aprendizagem e o planejamento por etapas de escolarização.

“E aí eu vou tentando ali articular aquilo que eu identifico como mais interessante, que dá para trabalhar com determinados objetivos e vou esquematizando um planejamento. Que acredito que para alguns, principalmente para aqueles que defendem a sua tendência pedagógica assim, a ferro e fogo, seria... criticaram, né? Porque eu acabo pegando um pouquinho ali de várias coisas, mas é também muito da minha, da dificuldade que eu tenho de encontrar também como trabalhar. Até aí tem muitas críticas sobre a BNCC, mas a BNCC ela acaba sendo uma boa muleta, no sentido de te dar algumas informações ali que te ajudam a sistematizar as coisas. Então acabo... quando bate... apertou o tempo e tem que apresentar, tem que entregar o planejamento, pega lá uma coisa que já tá pronta ali das habilidades e competências, do conteúdo que tem que ser apresentado que já tá ali na BNCC e coloca ali na documentação e vai” (G3 Professor Sul).

A fala do professor do Sul, marcada pela sinceridade, revela uma relação pragmática com o documento. Ao admitir que pega um “pouquinho de várias coisas” e utiliza a BNCC como uma “boa muleta”, o docente emprega o documento em situações de dúvidas, urgência ou necessidade de organizar rapidamente o planejamento.

Esse pragmatismo evidencia que os saberes da formação e da experiência (Nóvoa, 2011; Tardif, 2014) atuam como um filtro para selecionar aquilo que considera útil. A metáfora da muleta é significativa, pois sugere suporte momentâneo diante das dificuldades do trabalho pedagógico e das exigências burocráticas. Nessa condição, a BNCC oferece uma linguagem institucionalmente reconhecida e elementos previamente organizados para registro documental. Desse modo, além de seu papel como horizonte formativo, passa a desempenhar também uma função operacional, servindo como recurso para a elaboração de planejamentos, registros e demais demandas burocrático-administrativas da prática escola.

"Eu vejo a BNCC como um documento que ele norteia mesmo a gente assim, no meu sentido, né, falando de mim. Todas as vezes, que eu falei para vocês que montaram esse currículo

priorizado aqui, ele ficou muito difícil de trabalhar com ele. Então o que eu tenho, assim, como base mesmo, como referência é a BNCC. Eu digo que para mim ela é um documento ali que já vem... já tá te dando o bolo pronto, né? Só tem que saber dividir as fatias para saber onde é que você vai aplicar direitinho. [...] Então no meu planejamento ela é o meu documento fundamental, né? Porque é através dela que eu vou realmente trabalhar a necessidade dos meus alunos, né, a dificuldade deles” (G3 Professora Norte).

O panorama se altera significativamente na fala da professora da Região Norte. Por não possuir formação específica em Educação Física⁴⁷, a professora relata recorrer à BNCC como principal referência para o planejamento. O sentido de “bolo pronto” indica a percepção do documento como referência já estruturada, capaz de oferecer caminhos mais diretos para organizar conteúdos e intervenções pedagógicas.

Nesse caso, a centralidade atribuída à BNCC pode estar relacionada à busca por maior segurança para o trabalho pedagógico diante da ausência de formação específica na área. O documento aparece, assim, como referência fundamental para orientar o atendimento às necessidades e dificuldades dos estudantes, ao mesmo tempo em que sinaliza possíveis fragilidades na oferta de outros referenciais e suporte institucional.

Por fim, os relatos mostram que a BNCC não assume um único significado no cotidiano docente. Em alguns contextos aparece como norteadora, em outros como apoio circunstancial e, em outros ainda, como referencial principal para o planejamento, especialmente quando faltam outros suportes formativos e institucionais.

4.2.7 A transição dos documentos normativos: dos Parâmetros à Base

O sétimo tema revela a complexidade da transição dos marcos regulatórios, especificamente a passagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Base Nacional Comum Curricular. As narrativas demonstram que a mudança não está circunscrita à esfera administrativa, visto que ela gera tensões para a organização do trabalho docente e para a compreensão de referenciais da área.

⁴⁷ Embora a formação em Educação Física fosse um dos critérios de inclusão da pesquisa, esta participante revelou, durante o grupo focal, não possuir licenciatura na área, informação que não havia sido identificada nas etapas anteriores de seleção. Seu contato foi obtido por intermédio da coordenação responsável pela Educação Física da rede municipal, o que levou à suposição inicial de que atendia aos critérios estabelecidos. Optou-se por manter sua participação por entender que sua experiência profissional não configurava um dado estranho ao objeto investigado, mas, ao contrário, evidenciava uma condição ainda presente em determinados sistemas de ensino: a atuação de docentes sem formação específica ministrando aulas de Educação Física. Assim, sua permanência foi considerada relevante para a compreensão do contexto investigado.

"Fiquei espantada, há pouco tempo a pedagoga me chamou e falou 'ah, você não botou os objetivos' aí eu fui conferir na BNCC e não tem mais objetivos, ela tem habilidades. Fiquei bastante aborrecida, porque meus planos de curso todos é com o objetivo." (G2 Professora Sudeste).

"Mas assim, eu ainda muitas vezes me confundo. Eu, G2 Professora Norte, mesmo tendo esses anos de prática, eu sempre estou voltando para questão dos objetivos, sempre. Mesmo que as habilidades elas são... pode-se dizer diferente, mas no fundo ela parece ser o mesmo do que o objetivo, né? Eu vejo isso no decorrer das aulas quando acontece. Mas, no papel ali, objetivo é uma coisa e habilidade são outras, mas na prática ela torna sendo, pode-se dizer, a mesma coisa" (G2 Professora Norte).

"Na época veio como algo assustador. Como é que se vai dar conta do tudo isso? E aos poucos também foi vendo que não era um bicho de sete cabeças, embora ainda escute bastante, né, outros comentando que muita coisa que tá ali não dão conta ou acham que não são adequados à nossa realidade, enfim, né" (G2 Professora Sul).

Os excertos demonstram como a estrutura da BNCC, pautada no modelo de habilidades e competências, foi percebida por alguns professores como uma mudança relevante em relação às formas de planejamento anteriormente empregadas. Embora diversos elementos presentes na BNCC guardem continuidade com discussões já existentes nos PCN, a reorganização curricular proposta pelo documento parece ter gerado estranhamentos e exigido novas formas de interpretação por parte dos professores. Nota-se, por exemplo, na fala da professora da Região Sudeste (G2) um choque terminológico e conceitual por conta da substituição do termo “objetivos” por “habilidades” percebida como uma alteração relevante para o planejamento, o que gera aborrecimento e desorientação. Já a professora da Região Norte (G2) produz uma simplificação ao igualar habilidade e objetivo na esfera prática.

De acordo com Neira (2018, 2019), essa dificuldade pode estar relacionada a uma organização curricular que exige novos modos de compreensão e implementação docente. A fusão de múltiplas dimensões de conhecimento em habilidades frequentemente extensas e complexas amplia as demandas de interpretação pedagógica. O que as professoras vivenciam é o impacto de uma nova diretriz que, amparada por outra lógica organizacional, desestabiliza os esquemas práticos que os professores utilizam para dar sentido ao seu trabalho.

“Então que cultura é essa? Logo, se é uma base e que coloca isso como comum, de fato, desconsidera que o comum não é comum, de fato, para todo o território. Então por isso que o parâmetro ele dava indicativos possíveis de. É bom lembrar que os PCN têm o volume 10 que trata de cultura e avança na discussão dessa cultura. A BNCC ela não faz isso, ela migra de cultura corporal para cultura corporal de movimento e não diz o que é cultura corporal de movimento, que é uma discussão própria da Educação Física” (G1 Professor Norte).

A narrativa do professor da Região Norte (G1) aprofunda a crítica ao focar no conflito epistemológico da Educação Física, denunciando o que considera como um retrocesso conceitual a adoção do termo Cultura Corporal de Movimento sem a devida densidade teórica necessária. Ainda que a BNCC tenha adotado a Cultura Corporal de Movimento como referência para a organização dos conhecimentos da Educação Física, a fala do professor evidencia que o campo prossegue em disputa (Arroyo, 2013; Moreira; Tadeu, 2013; Bracht, 2014), aspecto que parece reverberar na prática dos professores.

Em síntese, os relatos dos professores sugerem que a transição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a BNCC, para além da substituição documental, foi vivenciada como um processo que demandou adaptações na forma de planejar, nomear objetivos pedagógicos e compreender referenciais da área. Embora a BNCC possa ser compreendida como um avanço e um desdobramento de discussões já presentes nos PCN, sua nova organização curricular e suas opções terminológicas produziram, em alguns casos, estranhamentos e dificuldades de apropriação. Assim, os dados indicam que mudanças normativas, mesmo quando assentadas sobre referenciais preexistentes, mobilizam processos de interpretação, negociação e reconstrução de sentidos por parte dos professores.

EIXO III – Autonomia, mediação e voz docente

Este eixo agrupa as categorias relacionadas às formas pelas quais os professores medeiam as orientações curriculares no cotidiano escolar e reivindicam maior reconhecimento e participação nos processos de formulação e implementação das políticas curriculares, evidenciando a autonomia docente na interpretação, negociação e concretização do currículo.

4.2.8 A mediação entre a norma e o cotidiano escolar

O oitavo tema que se manifesta nas narrativas refere-se à forma como os professores se apoiam na sua trajetória e na capacidade de manejo para enfrentar as dificuldades cotidianas e viabilizar o ensino em diálogo com a BNCC. Esta categoria mostra a mobilização de conhecimentos que não são apenas técnicos, mas construídos na prática e validados pelo tempo de experiência.

"Agora a maneira como eu executo, e isso não é evidente lá nos objetos de conhecimento, nem na própria BNCC, a maneira que eu executo é uma maneira a partir de outras fontes, de

outras experiências e de outros contextos, muito também por conta dos 20 anos de experiência que eu tenho" (G1 Professor Norte).

"Quando chega no segundo ano, eles já estão exaustos por conta dessa ânsia deles: 'ah, eu só tenho aula prática de 15 em 15 dias então eu quero praticar o esporte que eu prefiro com meus colegas'. Então acaba que eles aceitam ali por um momento as orientações, mas depois a gente tem que dar o espaço da aula para que eles possam praticar o que gosta, né." (G1 Professora Nordeste).

"Eu mandei um e-mail para Editora Moderna⁴⁸, eles têm um guia de planejamento... eu me auxilio com esse livro, esse guia. [...]" (G2 Professora Norte).

"Eu utilizo um curso que eu fiz sobre a Pedagogia Freinet [...] o planejamento ele é feito basicamente observando as crianças, observando quais são os interesses delas." (G2 Professora Nordeste).

"Não sigo aquela sequência que tem na BNCC. [...] eu tenho essa liberdade também de escolher a ordem que eu vou trabalhar. [...] vejo o que tem na BNCC naquilo e faço minhas adaptações dentro daquilo." (G2 Professora Sudeste).

As narrativas assinalam que a implementação da BNCC passa pelo filtro do que Tardif (2014) e Nóvoa (2011) definem como saberes da experiência, isto é, aqueles que surgem do trabalho cotidiano e do conhecimento do meio. Os professores utilizam estratégias que extrapolam a formação acadêmica inicial para gerir as adversidades, como aulas práticas quinzenais ou a necessidade de buscar subsídios em materiais externos quando as orientações oficiais se mostram insuficientes.

Essa capacidade de ajuste demonstra aproximação com a noção de profissional reflexivo (Schön, 1983), que, ao enfrentar situações desafiadoras e incertas, não emprega fórmulas prontas. A professora da Região Sudeste (G2), por exemplo, ao afirmar que adapta a ordem dos conteúdos, exemplifica a autonomia docente prevista no próprio processo de concretização curricular: o professor não é um executor passivo, mas um profissional que interpreta, organiza e reconfigura o currículo a partir de repertórios construídos na experiência profissional e das demandas do contexto em que atua.

"Mas para turma fazer algo, os alunos fazer, você vai ter que negociar. Como que é essa negociação? Vamos fazer até tantos minutos fazer isso, depois a gente faz o futsal. Ou então vamos fazer essa aula aqui e na próxima aula vamos fazer um futsal" (G1 Professor Sudeste).

⁴⁸ O conhecimento advindo dos livros não se constitui como saber experiencial. No entanto, aqui considera-se o movimento do professor, a partir dos saberes da experiência, em buscar alternativas como acionar editoras, por exemplo.

A fala do professor da Região Sudeste (G1), por sua vez, indica a negociação pedagógica como aspecto fundamental da autonomia. Aqui os saberes da experiência são mobilizados para garantir a disponibilidade para o diálogo (Freire, 1987; 1996). Em contextos desafiadores, a negociação pelo “futsal” não é uma concessão por falta de autoridade ou desinvestimento pedagógico, mas uma decisão ética voltada à manutenção do vínculo educativo.

Em síntese, a autonomia expressa nas narrativas aparece na organização dos conteúdos, na busca por referenciais complementares e na negociação com estudantes, mostrando processos recorrentes de interpretação e reconfiguração curricular. Longe de representar simples afastamento das orientações normativas, tais movimentos evidenciam que a materialização da BNCC ocorre por meio de mediações produzidas pelos próprios professores, que interpretam, selecionam, negociam e contextualizam as referências curriculares nas situações concretas de ensino.

4.2.9 A voz docente e a participação na construção curricular

A nona e última categoria que emerge desta investigação diz respeito à demanda dos professores por reconhecimento e ampliação dos espaços de escuta nos processos de formulação e implementação curricular. Os relatos denotam um profundo sentimento de impotência diante de um modelo de organização institucional verticalizado, que impõe normativas sob a lógica do “cumpra-se”, ignorando o distanciamento entre quem planeja a norma nas instâncias burocráticas e quem habita o cotidiano escolar. Essas vozes que solicitam escuta não se reduzem a um desabafo emocional, mas a uma reivindicação política de sujeitos que se veem expropriados de sua própria capacidade de decidir.

"Eu diria: 'você conhece a realidade?' Né, porque a gente vê pessoas que vêm ministrar um curso para a gente e acaba sendo muito amplo, né? Como uma receita de bolo que ela vai funcionar em todos os ambientes" (G1 Professor Centro-Oeste).

"É um conteúdo, uma proposta que vem de cima para baixo, né? Então quem tá em cima não conhece todos os problemas da sala de aula." (G1 Professor Sul).

"Primeiro lugar, eu acredito que tem que escutar os professores, né? Escutar porque a gente que sabemos, que estamos ali na batalha, o que é... não o que seria melhor, mas como vai direcionar esse conteúdo" (G2 Professora Norte).

"O conselho que eu daria era isso, olha, escutem os profissionais de uma forma objetiva e tentem levantar demandas. A gente tem muita coisa para falar no geral, a gente tem realmente

muito a desabafar e os momentos de escuta, às vezes, eles são quase terapêuticos, mas pouco práticos” (G3 Professora Sudeste).

“Eu creio que falta a valorização, né, do profissional de Educação Física. [...] a gente tem que ter um lugar de fala, né, sobre os conteúdos que são trabalhados, né, sobre o currículo que é colocado. Então eu vejo que o professor aí é o ator principal, né, da disciplina.” (G3 Professora Norte).

Cumprе ponderar, contudo, que a percepção de ausência de escuta expressa pelos professores deve ser interpretada à luz do próprio processo histórico de elaboração da BNCC. A construção do documento contou com mecanismos formais de participação, entre os quais a consulta pública realizada em 2015, a mobilização das escolas para discussão da versão preliminar, os 27 seminários estaduais promovidos pelo Consed e pela Undime em 2016, além da sistematização de contribuições encaminhadas por professores, gestores, especialistas e demais segmentos da sociedade civil. Segundo informações divulgadas pelo Ministério da Educação⁴⁹, a consulta pública recebeu mais de 12 milhões de contribuições. Desse modo, não se trata de afirmar a inexistência de espaços institucionais de participação, mas de reconhecer que parte dos professores colaboradores desta pesquisa não se percebeu representada ou efetivamente considerada nesses processos decisórios.

As narrativas sugerem que, independentemente da existência de mecanismos formais de participação, muitos professores percebem um distanciamento entre os espaços de formulação curricular e os contextos concretos de implementação das políticas educacionais. Em alguns momentos, essa percepção parece remeter ao próprio processo de elaboração da BNCC e, em outros, sugere críticas aos modos pelos quais os currículos locais foram construídos e operacionalizados nas redes de ensino. Independentemente do nível ao qual se refiram, os relatos convergem para a reivindicação de maior reconhecimento dos saberes docentes e de ampliação dos canais de diálogo entre aqueles que formulam as orientações curriculares e aqueles que as materializam no cotidiano escolar.

Nesse cenário, as discussões de Apple (1987) acerca da proletarianização do trabalho docente tornam-se pertinentes, na medida em que evidenciam a tendência de separação entre aqueles que concebem as prescrições curriculares e aqueles responsáveis por concretizá-las na prática. Ao perceberem que sua atuação tende a restringir-se à aplicação de diretrizes previamente definidas, os professores relatam experiências de esvaziamento de sua dimensão intelectual e decisória. Conforme assevera Gimeno Sacristán (2000, p. 169), “o professor executor de diretrizes é um professor desprofissionalizado”, visto que sua atuação deixa de ser

⁴⁹ Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 11 mai. 2026.

pautada pelo discernimento pedagógico e tende a converter-se em conformidade técnica. Quando a implementação das normas desconsidera condições objetivas, tempos institucionais e processos formativos adequados, o professor corre o risco de transformar-se em engrenagem de uma outra engrenagem, desconsiderando-se que é um profissional que constrói conhecimento na incerteza da prática (Schön, 1983).

Nesse cenário, a falta de escuta apontada pelos grupos focais revela desconsideração pelos saberes da experiência que, consolidados no “chão da quadra” e na lida com as diversidades regionais, são frequentemente tratados como ruído nas instâncias institucionais, quando poderiam constituir base relevante para reformas curriculares. Apesar de não selecionar as condições e os condicionantes de seu trabalho, cabe ao professor “imaginar a situação e definir para si o problema e atuar de diversas formas possíveis [...]” (Gimeno Sacristán, 2000, p. 167). É o docente, em última instância, quem decide os aspectos a serem desenvolvidos, o tempo destinado a cada tema e a qualidade da experiência ofertada aos estudantes.

As narrativas apresentadas nesta categoria revelam que a participação docente não se esgota na adesão ou no cumprimento das prescrições curriculares. Ainda que atuem sob condicionantes institucionais e políticas que delimitam seu campo de ação, os professores interpretam, negociam e recriam as orientações que chegam à escola, produzindo respostas singulares às demandas do cotidiano. Entretanto, reconhecer essa capacidade de mediação não desobriga o Estado de promover processos efetivos de diálogo, formação e participação. Para Freire (1987; 1996), a prática educativa exige disponibilidade para o diálogo e o reconhecimento da autonomia do outro. Sem isso a educação torna-se depósito de informações. Encerrar a presente análise com a voz dos professores colaboradores deste estudo reafirma que a Educação Física não se materializa apenas em documentos, mas na atuação cotidiana de profissionais que, apesar de limites e invisibilizações, seguem atuando na produção efetiva do currículo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor é o sujeito que atribui materialidade às proposições curriculares, reinterpretando-as a partir da sua formação, das suas experiências e dos limites e possibilidades do contexto de atuação. Diante disso, esta pesquisa demonstrou que a implementação da BNCC é um fenômeno complexo e não acontece de maneira homogênea. Ao analisar como os professores de Educação Física da Educação Básica compreendem e operacionalizam o documento, observou-se que, embora o significado atribuído seja convergente, na medida em que o reconhecem como referencial da política curricular, os sentidos elaborados pelos docentes são diversos e mediados pela articulação entre os diferentes saberes e os contextos.

À luz da interpretação dos principais achados, pode-se dizer que os professores apresentam um nível de conhecimento que lhes possibilita fazer inferências, ajustes, bem como criticar e defender a BNCC, dependendo da circunstância. Ademais, assumem um posicionamento pragmático, isto é, nem totalmente contra e nem totalmente a favor, operando de uma forma na qual a BNCC não é o único documento usado como referência para o planejamento, embora em algumas situações se apresente como a única alternativa.

Os achados também permitem estabelecer uma ordem hierárquica (não como rigidez, mas no sentido de centralidade analítica) dos distintos saberes docentes mobilizados pelos professores ao lidar com o documento. Em primeiro lugar estão os Saberes da Formação Profissional e os Saberes Disciplinares. São estes saberes que possibilitam a leitura e a interpretação do documento a partir de uma lente teórica, a percepção da ideologia que sustenta as diretrizes estabelecidas, a compreensão do projeto educacional que o documento intenciona, dando aos professores condições para assumirem posicionamentos favoráveis, contrários ou mesmo não demarcados em relação à BNCC. Estes saberes propiciam a apropriação do documento sem que os professores partam do zero. É uma apropriação situada, neste caso, ancorada nos Saberes da Formação Profissional e nos Saberes Disciplinares.

Por outro lado, são os Saberes Experienciais que dão materialidade às prescrições da BNCC. Esses saberes instrumentalizam os professores para contornar os obstáculos ligados ao contexto, à escassez material, à falta de infraestrutura. Aqui ocorre a transposição do que está previsto no documento oficial para a possibilidade real da aula, com os professores agindo na intersecção entre o currículo prescrito e o currículo real. Por fim, os Saberes Curriculares viabilizam aos docentes “jogar” com as regras do jogo. Esses saberes lhes permitem atuar dentro da norma e, ao mesmo tempo, preservar a sua autonomia profissional. A partir dos

Saberes Curriculares, respondem à exigência institucional enquanto realizam aquilo que consideram mais adequado ao seu estudante dentro do seu contexto de atuação profissional.

Obviamente os saberes docentes correspondem a apenas um dos aspectos preponderantes na elaboração dos sentidos sobre a BNCC. O sentido, enquanto construto simbólico, relacionado a eventos psicológicos, é intrinsecamente marcado pelas experiências individuais, pelas emoções, sentimentos e contextos. O sentido, portanto, se mostrou interpessoal, na medida em que houve variações de acordo com a localização geográfica, onde, para um professor de uma determinada região, a BNCC tem sentido de retrocesso, enquanto para outro professor, em outra região, ela assume o sentido de instrumento de validação para a área. Em contraste, o sentido também é intrapessoal e situacional, considerando que o mesmo professor, em diferentes momentos da sua prática, atribui sentidos distintos à BNCC.

Embora possua um único significado, por meio da articulação entre os distintos saberes docentes, as particularidades contextuais e os sentimentos decorrentes da prática docente, representados nas narrativas dos professores, pode-se dizer, com o cuidado de não cometer generalizações, que a BNCC assume múltiplos sentidos: a) contraposição, quando o professor discorda da sua lógica ou projeto de educação por ela representado; b) burocracia, por sua implementação exigir, entre outras coisas, o preenchimento de planilhas rígidas, implicando na sobrecarga de trabalho; c) distanciamento em contextos nos quais a função docente é fragilizada; d) validade institucional e legitimação para uma disciplina desvalorizada na cultura escolar; e) orientação e suporte para o trabalho pedagógico na Educação Física escolar, campo que historicamente tem buscado a sua própria especificidade; f) referência de currículo em contextos precarizados. Em suma, o sentido que o professor atribui à BNCC é sempre mediado pelos seus próprios saberes, pelas suas experiências profissionais e pelas características do contexto em que atua.

Um documento com a magnitude da BNCC está sujeito a variadas críticas, sustentadas por distintos referenciais teóricos e posicionamentos políticos. Nesse contexto, a sua amplitude e o seu caráter normativo fazem com que seja constantemente interpretada a partir de diferentes lentes analíticas, incluindo aquelas que enfatizam o seu caráter centralizador e suas implicações político-ideológicas. Entretanto, concordo com o posicionamento de que é preciso ter cuidado com “[...] a pressuposição de que, pelo fato de uma política ou prática ser oriunda de uma posição repulsiva, ela será fundamentalmente determinada, em todos os seus aspectos, pela origem nessa tradição” (Apple, 2013b, p. 77).

Além disso, políticas curriculares como a BNCC não são lidas ingenuamente pelos professores. Eles o fazem a partir de suas histórias, experiências, valores, interesses e

propósitos. Diante disso, um mesmo documento pode ser interpretado de diferentes formas, posto que as histórias, as experiências, os valores, os interesses e os propósitos são variados. Não é possível controlar os inúmeros sentidos que podem ser atribuídos à Base, visto que quando é lida, partes podem ser rejeitadas, selecionadas ou ignoradas a critério de quem a lê.

É nesse ponto que reside a contribuição desta pesquisa, considerando que, para além das críticas, proposições didático-metodológicas e outras análises documentais, evidentemente fundamentais, deslocamos o debate para a análise sob a perspectiva dos professores de Educação Física da Educação Básica. Afinal, a BNCC por si só é um documento frio e estático. É na ação do professor que ela se materializa. Ouvir a voz do professor, com seu conhecimento, sentimentos, angústias, desejos e visões de mundo, é bastante relevante para compreender os desdobramentos decorrentes da promulgação da Base.

Em contrapartida, todo estudo tem seus limites e condicionantes, aqui representados pela generalização dos resultados. Embora os conceitos de Sentido e Significado de Vygotsky ofereçam uma lente valiosa para interpretar a apropriação da BNCC pelos professores de Educação Física da Educação Básica, a natureza subjetiva e multifacetada desses conceitos, juntamente com a amostra específica de professores (grupos focais), pode tornar difícil a transferência dos resultados para outros contextos educacionais ou grupos de professores.

Em tempo, destaca-se que esta investigação não esgota a problemática da BNCC na Educação Física, mas abre fissuras que demandam novas incursões acadêmicas. Nesse sentido, emerge a necessidade de estudos que ultrapassem a percepção docente narrada, conforme fez esta pesquisa, e se dediquem à etnografia para compreender como os professores reinterpretem e operacionalizam a BNCC, indo além do que dizem em entrevistas para aquilo que efetivamente acontece na escola. Há também a possibilidade de estudos futuros que incorporem a perspectiva de gestores e coordenadores escolares, de modo a ampliar possibilidades de compreensão articulada da Base na Educação Física. Do mesmo modo, surge um campo fértil de estudo sobre a interface entre reformas curriculares e o sofrimento ético-político dos professores pela perda da autonomia e pela burocratização do trabalho docente. Adicionalmente, se mostram viáveis pesquisas que se ocupem em cruzar dados do Censo Escolar com a fala dos docentes para mapear o impacto da (falta de) estrutura e equipamentos no cumprimento das diretrizes curriculares e de falta de educação continuada.

Antes de ser pesquisador, sou professor da rede pública de ensino há 20 anos. Por conta disso, o meu interesse sobre a BNCC sempre residiu na dinâmica de lidar com essa “nova” política curricular. Será que as dificuldades, angústias e desafios eram só meus? Ou eram compartilhados por outros profissionais? Como é que outros professores encaram a

implementação? Isso sempre foi o que me moveu ao longo desse processo. Contudo, em muitos momentos foi desafiadora a tarefa de assumir e manter a postura de pesquisador que precisa analisar os dados tecnicamente, justamente porque eu me enxergava nos relatos dos participantes.

Na condução dos grupos focais eu me calei quando queria concordar ou quando sentia a aflição na fala de um professor, já que a minha tarefa ali era permitir que eles emitissem as suas impressões sem a minha interferência. Posteriormente, ao revisar as narrativas, tudo me era familiar: as realidades, a falta de estrutura, a falta de material, a falta de tempo, a invisibilidade e, ao mesmo tempo, os sentimentos de compromisso, de esperança e a paixão pelo ofício. Essa tese não reflete apenas o fim da trajetória doutoral. Ela tem um valor simbólico e muito particular para mim: ouvir os professores é também ter a minha própria voz, enquanto professor, também ouvida.

Por fim, cabe me posicionar: a BNCC é o documento oficial e está posta, quer se concorde ou não com ela. Assim, não creio que rejeitá-la por conta da influência neoliberal, por considerá-la um retrocesso ou qualquer outra razão, seja a melhor escolha. Até porque, como me disse um dos professores colaboradores: “No pântano também nascem flores”. Em contraposição, também não acredito numa ilusão salvacionista de que ela vai resolver todos os problemas da Educação Física escolar. Assumo, portanto, um posicionamento favorável em relação à BNCC. Reconheço avanços importantes para a área, embora se trate de uma normativa ainda marcada por críticas, limites e tensões. De todo modo, o que posso afirmar é que qualquer documento curricular só pode tomar forma na ação dos professores e, nesse sentido, concordo com o pensamento freireano de que toda ação docente exige reflexão e tomada consciente de decisões. Isso passa pelo entendimento de que, embora a transformação do mundo não dependa exclusivamente da ação individual, as práticas educativas não podem se limitar à reprodução da ideologia dominante. A tomada consciente de decisões implica não se abster diante das injustiças, afinal, silenciar diante da opressão significa contribuir para sua manutenção.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física e Linguagem: aproximações com a hermenêutica gadameriana. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 287, 2019.

Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13457>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ALMEIDA, V. A. R. D.; HUGUENIN, F. M.; MORGADO, F. F. D. R. **Educação física escolar e imagem corporal: uma análise documental a partir da Base Nacional Comum Curricular**. SciELO Preprints: [s. d.], 2023. preprint. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5668/version/5990>. Acesso em: 5 mar. 2024.

ALVARENGA, A. F. **A Base Nacional Comum Curricular e o processo de adequação curricular da educação física para o Ensino Fundamental I: problemáticas, possibilidades e desafios**. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica do Paraná, Londrina, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/30311/1/ensinoeducacaoofisicabncc.pdf>.

Acesso em: 5 mar. 2024.

APPLE, M. W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2013a.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013b. p. 71–106.

APPLE, M. W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3–14, 1987. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1229>. Acesso em: 18 jan. 2026.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013c. p. 49–70.

ARAÚJO, A. *et al.* Mídia e tecnologia no currículo de educação física: um estudo exploratório em diálogo internacional. **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, 2021. Disponível

em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/araujo-silva-ovens-knijnik.pdf>.

Acesso em: 5 mar. 2024.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

ARRUDA, G. D. *et al.* Desafios da educação física a partir da sua inserção na área das linguagens: percepções docentes. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 57–69, 2020.

AZANHA, J. M. P. Política e planos de educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 85, p. 70–78, 1995. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/953>. Acesso em: 30 abr. 2024.

BAKHTIN, M. **The dialogical imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.

Disponível em: <https://netlli.wordpress.com/2011/09/08/obras-de-bakhtin-disponiveis-em-pdf-em-nosso-banco-de-dados/>. Acesso em: 20 maio 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELTRÃO, J. A.; TEIXEIRA, D. R.; TAFFAREL, C. N. Z. Educação física no novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656–680, 2020. Disponível em:

<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, v. 1, n. IV, p. 155–175, 2018. Disponível em:

[https://www.rebescolar.com/Conpefe/a-vers%C3%A3o-final-da-base-nacional-comum-curricular-da-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-\(ensino-fundamental\)%3A-menos-virtudes%2C-os-mesmos-defeitos](https://www.rebescolar.com/Conpefe/a-vers%C3%A3o-final-da-base-nacional-comum-curricular-da-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-(ensino-fundamental)%3A-menos-virtudes%2C-os-mesmos-defeitos). Acesso em: 5 mar. 2024.

BETTI, M. As três semióticas e a Educação Física como linguagem. **Conexões**, Campinas, v. 19, n. 00, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661420/26855>.

Acesso em: 25 ago. 2025.

BETTI, M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com ela, pior sem ela. **Blog do CEV**, [s. l.], n. 1, 2017. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/base-nacional-comum-curricular-bncc-de-educacao-fisica-do-ensino-fundamental-ruim-com-ela-pior-sem-ela/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/view/8346>. Acesso em: 30 ago. 2025.

BRACHT, V. **Educação física e ciências: cenas de um casamento (in)feliz**. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 2ª Versão**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: <https://undime-sc.org.br/download/2a-versao-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física (ensino fundamental: anos iniciais)**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação Física (ensino fundamental: anos finais)**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014 - 2024**. Brasília: Câmara dos Deputados - Coordenação de Edições Câmara, 2015. Disponível em:

<https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/32890>. Acesso em 18 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**.

Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, 1971b.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 6 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. 1971a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 4 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 mai. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 4 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução 2 do CNE, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e

institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

(BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 4 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 mai. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001. Disponível em:

<https://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/07/Plano-Nacional-de-Educacao-2001.pdf>.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CANTANHEDE, P. P. F. L. **Lutas X artes marciais e currículo**: combates e debates na BNCC. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2021. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/11449/215941>. Acesso em: 5 mar. 2024.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

CAZUMBÁ, E. C. **Fundamentos teóricos metodológicos da educação física presentes na BNCC do Ensino Médio**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018. Disponível em:

<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/862>. Acesso em: 5 mar. 2024.

CINTRA, R. P. **Linguagem corporal e expressividade**: um olhar sensível para “crianças bem pequenas” nas aulas de educação física. 2023. 207 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18007>. Acesso em: 5 mar. 2024.

COLE, M. **Cultural psychology: a once and future discipline**. Massachusetts: Harvard Press, 1996.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLLIER, L. S. Educação física escolar pós-pandemia e governo Bolsonaro: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 45, p. e20230010, 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892023000100208&tlng=pt. Acesso em: 5 mar. 2024.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, C. S. **O conteúdo ginástica nos anos iniciais do Ensino Fundamental: realidade e possibilidades de avanços a partir de fundamentos da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora da educação física**. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38975>. Acesso em: 5 mar. 2024.

DARIDO, S. *et al.* **Práticas corporais: educação física: 3º a 5º anos: manual do professor**. São Paulo: Moderna, 2017.

DESSBESELL, G.; FRAGA, A. B. Exercícios físicos na Base Nacional Comum Curricular: um estranho no nicho da cultura corporal de movimento. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 26, p. e26007, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/92736>. Acesso em: 5 mar. 2024.

DESTRO, D. S. **Disputas políticas pela educação física escolar na Base Nacional Comum Curricular**. 2019. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10291/1/Tese_Denise%20de%20Souza%20Destro.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

DINIZ, I. K. **A dança no Ensino Médio: material didático apoiado pelas TIC**. 2017. 360 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/149873>. Acesso em: 5 mar. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

FONSECA, C. A.; ALVES, C.; ISAYAMA, H. F. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): onde está o lazer? **Comunicações**, Piracicaba, v. 28, n. 1, p. 171–196, 2021.

Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4409>. Acesso em: 5 mar. 2024.

FORQUIN, J.C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 187–198, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, p. e133596, 2024. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362024000100231&tlng=pt. Acesso em: 11 mai. 2025.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

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

GILIOLI, E. B.; GALUCH, M. T. B.; SANCHES, E. O. BNCC, Ensino Médio e educação física: formação de habilidades e de competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. e023006, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15694>. Acesso em: 5 mar. 2024.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 3, n. 30, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/1443>.

GOOGLE. **Gemini** (versão 1.5 Pro). 2026. Inteligência artificial generativa baseada em grandes modelos de linguagem. Disponível em: <https://gemini.google.com>. Acesso em: jan. 2026.

GONZÁLEZ, F. J. Sistema de classificação dos esportes. *In*: REZER, R. (org.). **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. p. 111–121.

GONZÁLEZ, F. J.; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em educação física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GRAMORELLI, L. C.; NEIRA, M. G. Dez anos de Parâmetros Curriculares Nacionais: a prática da educação física na visão de seus atores. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 107–126, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/6863>. Acesso em: 30 jun. 2025.

HERNANDEZ, J. P. **O ensino do esporte nas aulas de educação física: análise da proposta de um livro didático para o 3º ano do Ensino Fundamental**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/111afdd2-74e6-422b-bac2-59feea66f6ac>. Acesso em: 5 mar. 2024.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 27, p. 1–14, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15228>. Acesso em: 5 out. 2024.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

KUHN, S. S. **A reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto: um estudo de caso**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/258648>. Acesso em: 5 mar. 2024.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

KUNZ, E. Se-movimentar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.).

Dicionário crítico de Educação Física. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

LACHI, R. L.; ROCHA, H. V. da. **Aspectos básicos de clustering:** conceitos e técnicas.

Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em:

<https://www.ic.unicamp.br/~reltech/2005/05-03.pdf>. Acesso em 31 jan. 2026.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, C. C. **Jogo, infância e educação física:** conhecimento e especificidade. 2018. 86 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/15281>. Acesso em: 5 mar. 2024.

LIMA, H. **O ensino dos esportes coletivos nas aulas de educação física escolar:**

compreensão e desafios nos anos iniciais do ensino fundamental. 2023. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/251185>. Acesso em: 5 mar. 2024.

LIMA, K.; NOBRE, G.; GARCIA, F. A influência dos organismos multilaterais na implementação de políticas educacionais e a formação do sujeito global. **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, 2022. Disponível em:

<http://curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2141-lima-nobre-garcia.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

LUZ, J. C. O. **O tema saúde na educação física escolar:** tecitura histórica e proposições curriculares atuais. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38255>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARRA, S. B. F.; RIBEIRO, G. M.; NUNES, S. I. Formação de professores em educação física durante a pandemia: experiência do Programa Residência Pedagógica. **Revista**

Humanidade e Inovação, [s. l.], v. 9, n. 5, p. 278–285, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/7072>. Acesso em: 6 mar. 2024.

MATTAR, J. **Metodologia científica na era digital**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

MEGALE, T. S. **Rúgbi nas aulas de educação física escolar: análise de uma proposta de ensino a partir da BNCC**. 2020. 91 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/193578>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MELLO, R. A.; BRACHT, V. Educação Física: revisão crítica e perspectiva. **Journal of Physical Education**, Maringá, n. 1, p. 3–12, 2008.

MIRANDA, E. A. **Práticas corporais de aventura na educação física escolar: uma proposta de ensino do trekking de regularidade nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2023. 218 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/251362>. Acesso em: 5 mar. 2024.

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-48.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A., N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa em Educação Física**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p. 61-94.

NEIRA, M. G. BNCC de educação física: caminhando para trás. Educação é a base?: 23 educadores discutem a BNCC. **Ação Educativa**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/fabdd83b-7d68-4aac-95c9-e98b2fdb2009/BNCC%20%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20%282019%29.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2026.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215–223, 2018. Disponível

em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0101328918300374>. Acesso em: 5 mar. 2024.

NOVAES, R. C. **Educação física escolar S.A.: desconstruindo o discurso neoliberal**. 2021. 146 f. Tese (Doutorado em Ciências do Exercício e do Esporte) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/handle/1/16901>.

NOVAES, R. C. *et al.* Educação física escolar s.a.: mudanças e subjetividades na norma corporativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. e233849, 2021b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302021000100306&tlng=pt. Acesso em: 5 mar. 2024.

NOVAES, R. *et al.* Educação física escolar e filantropocapitalismo: o “Impulsiona” e a privatização de uma narrativa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, Brasil, 2021a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/novaes-soares-adriao-telles.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2024.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/687>. Acesso em: 16 abr. 2024.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&tlng=pt. Acesso em: 9 abr. 2024.

OLIVEIRA JUNIOR, S. D.; CONCEIÇÃO, V. J. S. D. O estado do conhecimento sobre a Educação Física no Novo Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], p. 1–29, 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/24411>. Acesso em: 25 ago. 2025.

OLIVEIRA, K. R. D.; MEDEIROS, L. M. S.; FAGUNDES, M. F. Um educar por competências: análise crítica da parte introdutória da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **UNIFUNEC CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINAR**, [s. l.], v. 12, n. 14, p. 1–13,

2023. Disponível em: <https://seer.unifunec.edu.br/index.php/rfc/article/view/5639>. Acesso em: 17 mai. 2025.

OLIVEIRA, N. D. *et al.* Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 43, p. e004421, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892021000100225&tlng=pt. Acesso em: 5 mar. 2024.

OLIVEIRA, N. D. **Reforma curricular do Ensino Médio**: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física. 2022. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48428>. Acesso em: 5 mar. 2024.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é educação física?** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

OPENAI. **ChatGPT**. versão 3.5. [S. l.]: [s. d.], 2024. Disponível em: <https://chatgpt.com/>.

OPENAI. **ChatGPT**. versão 5. [S. l.]: [s. d.], 2025. Disponível em: <https://chatgpt.com/>.

OTA, G. S. G. **Histórias vivenciadas: ações interdisciplinares da educação física na Educação Infantil**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1161415>. Acesso em: 5 mar. 2024.

OUZZANI, M. *et al.* Rayyan: a web and mobile app for systematic reviews. **Systematic Reviews**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 210, 2016. Disponível em: <http://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-016-0384-4>. Acesso em: 5 mar. 2024.

PAES NETO, G.; DIAS, A. D. S.; ESPÍRITO SANTO, V. C. D. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: uma análise das contradições e fragilidades. **Revista Educação e Emancipação**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 139, 2021. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/16510>. Acesso em: 7 set. 2025.

PARASKEVA, J. M. **Nova Teoria Curricular**. Mangualde/Portugal: Edições Pedagogo, 2010.

PARENTE, T. A. **Pedagogia do esporte e voleibol: uma proposta de ensino por meio de material didático digital**. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192917>. Acesso em: 5 mar. 2024.

PELEGRI, T. A Educação Física no “Novo” Ensino Médio: uma análise das modificações propostas pela Lei n. 13.415 de 2017. **Caderno Pedagógico**, [s. l.], v. 21, n. 8, p. e6488, 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/6488>. Acesso em: 25 ago. 2025.

PESSOA, F. M. **A educação física na construção da Base Nacional Comum Curricular: consensos, disputas e implicações político-pedagógicas**. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/205015/PEED1376-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 mar. 2024.

PINHEIRO, E. G. **A educação física escolar na Base Nacional Comum Curricular: dinâmicas de um movimento em construção**. 2018. 395 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5726/1/Ellen%20Grace%20Pinheiro_2018.pdf. Acesso em: 5 mar. 2024.

PINHEIRO, E. G.; SOUZA, V. D. F. M.; LARA, L. M. Educação física na Base Nacional Comum Curricular: o que apreender de documentos e pareceres oficiais? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 41, p. 739–768, 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6398>. Acesso em: 5 mar. 2024.

PRIETTO, A. L. **A educação física e a Base Nacional Comum Curricular: antigas e novas problematizações**. 2021. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/23605>. Acesso em: 6 mar. 2024.

RAMOS, M. N. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 27–49,

2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 18 jan. 2026.

RIVA, S. **BNCC, educação física escolar e as práticas corporais de aventura: análise sobre a inclusão de unidade temática no currículo nacional e as orientações teórico-metodológicas para a prática pedagógica**. 2023. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6914>. Acesso em: 5 mar. 2024.

RODRIGUES, L. P. **Ciências da natureza e educação física: correlações e potencialidades para o ensino interdisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2022. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Franciscana, Santa Maria, 2022. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/1096>. Acesso em: 5 mar. 2024.

ROSA, A. M. U. **A lógica interna do jogo na escola: sistematização do conteúdo – o exemplo do basquetebol**. 2022. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/27884>. Acesso em: 5 mar. 2024.

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**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SABINO NETO, B. **BNCC, cultura digital e educação física: contribuições para a formação docente**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/0b7e73c3-8dd8-48dc-9d67-52d8468b369c/content>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SANTOS, B. C. A. D.; FUZII, F. T. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 327, 2019. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4127>. Acesso em: 4 mar. 2024.

SANTOS, C. E. L.; PEREIRA FILHO, E. S. P. As representações sociais dos professores de educação física diante da Base Nacional Comum curricular. **Revista Signos**, Lajeado, v. 42, n. 1, 2021. Disponível em: <http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2827>. Acesso em: 10 mai. 2025.

SANTOS, D. **O ciclismo como atividade física**: uma análise de projeto interdisciplinar de educação física e ciências naturais na Educação Básica. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6840>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SANTOS, L. L. **Processos formativos para além da Base Nacional Comum Curricular**: um estudo sobre as contribuições na prática pedagógica de professores de Educação Física. 2020. 140 f. Tese de doutorado - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7911/Tese_LEONTINE_LIMA_DOS_SANTOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 mar. 2024.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. Campinas: Editora Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SCAPIN, G. J.; FERREIRA, L. S. O abandono do trabalho pedagógico na educação física do novo Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, n. 1, p. e09413, 2022. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742022000100308&tlng=pt. Acesso em: 5 mar. 2024.

SCHÖN, D. A. **El profesional reflexivo**: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós, 1983.

SCHÜTZ, J. A.; FISCHER COSSETIN, V. L. Orfandade instituída e legalmente amparada: reflexões críticas sobre o “novo” Ensino Médio brasileiro. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 23, n. 2, p. 209–224, 2019. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/15926>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SEGAL, R. L. “Novo Ensino Médio” como persistência das desigualdades educacionais? [s. l.], v. 27, n. 1, p. 27018, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36920>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SILVA, A. O. F. D.; MADELA, A.; WITTIZORECKI, E. S. As agendas do Global Education Reform Movement (GERM) e as suas relações com a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 44, p. e002922, 2022. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892022000100223&tlng=pt. Acesso em: 5 mar. 2024.

SILVA, H. C. A. **O parkour como prática corporal contemporânea: uma proposta de sistematização didática na educação física escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204132>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SILVA, J. L. C. D.; SILVEIRA, E. D. S. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, [s. l.], v. 30, p. e14399, 2023. Disponível em:

<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14399>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SILVA, T. S. da; PASQUALLI, R.; SPESSATTO, M. B. Desafios da implementação do novo ensino médio. **Educação em Foco**, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 28007, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39210>. Acesso em: 3 jun. 2024.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TACTIQ HQ PTY LTD. **Tactiq**. Versão 3.1. [S. l.]: [s. d.], 2025. Disponível em:

https://tactiq.io/pt-br?utm_source=chatgpt.com.

TADEU, T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 5–24, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.

TAVARES, R. N. **Educação Física e BNCC**: expectativas, desafios e formação continuada dos professores do ensino fundamental da rede estadual do município de Goiânia. 2019. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/9363eb48-a6eb-4209-904f-d8876394e982/content>. Acesso em: 5 mar. 2024.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012. E-book.

VARGAS, V. C. **Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**: dos PCN e BNCC à análise do contexto. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2021. Disponível em: <http://dspace.unipampa.edu.br:8080/jspui/handle/riu/5772>. Acesso em: 5 mar. 2024.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto, Campinas, 22, (44): 203-220, ago./dez. 2014. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/363453241_A_amostragem_em_bola_de_neve_na_pesquisa_qualitativa_um_debate_em_aberto. Acesso em: 30 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. [S. l.]: Ridendo Castigat Mores, 2001b. E-book. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod_resource/content/1/pensamentolingua_gem.pdf. Acesso em: 13 maio 2024.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WERTSCH, J. V. L. S. Vygotsky “new” theory of mind. **The American Scholar**, Michigan, v. 57, n. 1, p. 81–89, 1988. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/245073663_A_sociocultural_approach_to_mediate_d_action. Acesso em: 20 maio 2024.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXO I – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Saberes, conhecimentos e competências à docência na educação da infância e na educação de jovens e adultos: contributos para a formação de educadores no Brasil e na Itália

Pesquisador: Aline Sommerhalder

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 31256920.3.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.683.194

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem escrito e estruturado. Expõe, ademais, rica contextualização do tema e delineamento razoável dos procedimentos metodológicos. O resumo está assim apresentado:

"Pesquisa internacional (Brasil e Itália) decorrente de Acordo de Cooperação Internacional que aborda os conhecimentos (saberes) e as competências de professores/as de educação infantil e que atuam na educação de adultos, a partir da perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Resultado de parceria de colaboração internacional entre UFSCar, campus de São Carlos e UniRoma Tre (Roma), o projeto é amplo com duração prevista de 5 anos de execução e dividido em etapas. Envolve seis pesquisadores, sendo 3 docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar e 3 docentes do Departamento de Educação da Universidade de Roma Tre e do Programma di Dottorato in Teorie e Ricerca Educativa e Sociale, em Roma/Itália. De abordagem qualitativa e quantitativa, prevê como coleta de campo narrativobiográficas em grupo focal e entrevistas biográficas semi-estruturadas individuais, além de questionário validado internacionalmente (organizado e disponibilizado na Plataforma Digital: <http://www.competenzestrategie.it/>). Como sujeitos da pesquisa tem-se: grupo 1. Professores/as ou educadores/as de educação infantil (creches e pré-escolas) e grupo 2: Professores/as de educação de adultos, grupos atuantes no Brasil e na Itália (2 grupos brasileiros e 2 grupos italianos). A pesquisa seguirá os preceitos éticos e científicos exigidos nos dois países. A análise dos dados da pesquisa de campo será realizada

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SÃO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.683.194

nas duas perspectivas, ou seja, qualitativa e quantitativa, sendo a primeira sustentada em aportes da análise de conteúdo (BARDIN, 1995) e a segunda, por meio de tratamento estatístico”.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto define o seguinte objetivo:

“Estabelece como objetivo geral: identificar e definir a tipologia de conhecimentos e de competências presentes em professores de educação infantil e de educação de adultos, na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

1) Avaliação dos riscos

a) Descrição: “São referentes à sentimentos e emoções que podem surgir durante a coleta de dados que será realizada pelos instrumentos citados, como constrangimento ou timidez para responder alguma pergunta ou tema proposto, irritação, ansiedade, medo ou dúvida diante da demanda de pergunta apresentada ou tema apresentado, assim como cansaço, insegurança, nervosismo, angústia, estresse, chateação ou inquietação durante o tempo de entrevista ou da sessão de grupo focal”.

b) Medidas de cautela: não especificadas.

c) Providências: “(...) a sessão de coleta poderá ser interrompida até que o sujeito se coloque a favor da continuidade ou a pergunta ou tema proposto poderá deixar de ser respondido. Poderá ser retomada a participação na pesquisa e na sessão de coleta, mediante desejo do participante”.

2) Avaliação dos benefícios:

a) Diretos: não especificados.

b) Indiretos: “Poderá haver benefícios no sentido de contribuir com os estudos na área da educação”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante, uma vez que, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo que ocorre ao longo de toda a trajetória de vida do ser humano, e que o professor, apesar de seu ofício ser caracterizado pelo ensino, aprende ao longo de toda sua carreira, visa identificar o complexo de processos de aprendizagem e formação que atravessa o sujeito que escolheu o magistério como sua atividade laboral.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pendência indicada no parecer anterior foi corrigida. O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) encontra-se integralmente adequado.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.683.194

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o exposto, e entendendo que o protocolo de pesquisa está em consonância com as normas que disciplinam a ética em pesquisa com seres humanos, recomendo sua aprovação.

Considerando a situação sócio sanitária, bem como os planos de contingenciamento da pandemia da COVID-19 municipais e Estaduais; Considerando que as Portarias/Resoluções de Instituições Proponentes de pesquisa são constantemente atualizadas; Considerando o papel do sistema CEP/CONEP em garantir a segurança e proteção do participante da pesquisa por meio dos Protocolos submetidos na Plataforma Brasil; Considerando a corresponsabilidade do pesquisador pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa;

Este CEP recomenda aos pesquisadores o acompanhamento da situação sócio sanitária da região em que ocorrerá a pesquisa, bem como as determinações legais dos planos de contingenciamento do COVID-19 para determinação do início, suspensão ou continuidade de atividades de pesquisas presenciais, mesmo que o Protocolo já se encontre aprovado pelo CEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Considerando a situação sócio sanitária, bem como os planos de contingenciamento da pandemia da COVID-19 municipais e Estaduais; Considerando que as Portarias/Resoluções de Instituições Proponentes de pesquisa são constantemente atualizadas; Considerando o papel do sistema CEP/CONEP em garantir a segurança e proteção do participante da pesquisa por meio dos Protocolos submetidos na Plataforma Brasil; Considerando a corresponsabilidade do pesquisador

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SÃO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.683.194

pela integridade e bem-estar dos participantes da pesquisa;

Este CEP recomenda aos pesquisadores o acompanhamento da situação sócio sanitária da região em que ocorrerá a pesquisa, bem como as determinações legais dos planos de contingenciamento do COVID-19 para determinação do início, suspensão ou continuidade de atividades de pesquisas presenciais, mesmo que o Protocolo já se encontre aprovado pelo CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1542777.pdf	07/04/2021 12:13:23		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa_UFSCar_UNIROMA3_corrigido.pdf	07/04/2021 12:11:27	Fernando Donizete Alves	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoAcordoUniRomaTreCEP.pdf	27/04/2020 17:16:17	Aline Sommerhalder	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoPesquisaUFSCarUNIROMA.pdf	27/04/2020 10:40:11	Aline Sommerhalder	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 30 de Abril de 2021

Assinado por:

Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO II – Versão inicial do questionário gerada pelo ChatGPT

1. O que você sabe sobre a BNCC da Educação Física?

- ☐ Conheço bem
- ☐ Conheço mais ou menos
- ☐ Sei pouca coisa
- ☐ Não conheço nada

2. Você usa a BNCC quando vai montar suas aulas?

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Quase nunca
- ☐ Nunca

3. Na sua opinião, a BNCC de Educação Física é fácil de entender?

- ☐ Sim, bem fácil
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Meio confusa
- ☐ Difícil de entender

4. Comparando com outros documentos, as mudanças da BNCC são:

- ☐ Boas
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Pouco relevantes
- ☐ Ruins

5. Você acha que a BNCC tem influência de ideias de fora?

- ☐ Sim, muita
- ☐ Um pouco
- ☐ Quase nada
- ☐ Acho que não

6. Como é a realidade da BNCC com a realidade da sua escola e dos seus alunos?

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Mais ou menos

☐ Pouco

☐ Nada

7. Sobre diversidade cultural. Na prática, você acha que ela valoriza isso mesmo?

☐ Sim, bastante

☐ Um pouco

☐ Quase nada

☐ Não valoriza

8. A BNCC parece mais voltada pra preparar pro trabalho?

☐ Mais pro mercado de trabalho

☐ Equilíbrio entre os dois

☐ Mais pra formação geral

☐ Não dá pra dizer

9. A BNCC ajuda o aluno a pensar de forma crítica e reflexiva?

☐ Sim, muito

☐ Um pouco

☐ Quase nada

☐ Não ajuda

10. A BNCC influencia o seu planejamento das aulas?

☐ Influencia muito

☐ Influencia um pouco

☐ Quase nada

☐ Não influencia

11. A BNCC muda algo na hora de planejar?

☐ Sim, muda bastante

☐ Muda um pouco

☐ Muda quase nada

☐ Não muda

12. A BNCC deixa o professor livre para adaptar?

- ☐ Sim, bem livre
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Pouco
- ☐ Nada

13. A BNCC ajuda a melhorar a Educação Física nas escolas?

- ☐ Sim, bastante
- ☐ Um pouco
- ☐ Pouco
- ☐ Não

14. Como é a BNCC na formação dos alunos?

- ☐ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Mais ou menos importante
- ☐ Nenhum

15. A BNCC ajuda a promover inclusão nas aulas de Educação Física?

- ☐ Sim
- ☐ Em parte
- ☐ Pouco
- ☐ Não

16. As competências e habilidades da BNCC estão bem ligadas à Educação Física?

- ☐ Sim, bem ligadas
- ☐ Um pouco ligadas
- ☐ Pouco ligadas
- ☐ Nada a ver

17. A BNCC facilita juntar teoria e prática nas aulas?

- ☐ Sim, bastante
- ☐ Um pouco
- ☐ Quase nada
- ☐ Não facilita

18. Como foi sua formação para trabalhar com a BNCC?

- ☐ Boa
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Fraca
- ☐ Não teve

19. A BNCC interfere na sua autonomia como professor?

- ☐ Reforça
- ☐ Mais ou menos
- ☐ Diminui um pouco
- ☐ Diminui bastante

20. O que a BNCC de Educação Física representa?

- ☐ Um avanço
- ☐ Uma obrigação
- ☐ Uma ideia boa, mas difícil de aplicar
- ☐ Não vejo utilidade

ANEXO III – Resultado do pré-teste do questionário

20. A sua contribuição é muito importante. Conte suas impressões ao responder este questionário. É um questionário demorado? Foi cansativo? Teve dificuldades em responder ou compreender alguma das questões? Se sim, qual delas?

7 respostas

Não é demorado . Não cansativo. Nenhuma dificuldade em responder

Foi bem tranquilo

Acredito que questionário foi tranquilo, não demorado ou cansativo. No meu caso específico, tive pouco como contribuir na questão 04, pois minha formação foi em cima da BNCC, não tendo muito contato com pcns ou outro norteados para efeito de comparação. Por fim, senti falta de uma pergunta do tipo 'seu espaço físico e o material pedagógico é suficiente para desenvolver o que bncc propõe?'

Enfim, parabéns pela iniciativa de escuta aos professores e bom trabalho de pesquisa.

É um questionário muito bem elaborado, não é demorado, nem cansativo. Com perguntas claras e objetivas de ótimo entendimento.

Não é demorado e nem cansativo. mas para responder precisa estar bem informado sobre a BNCC. Não tive dificuldade

Não

Este formulário foi criado em Universidade Federal de São Carlos.

Google Formulários

https://docs.google.com/forms/d/1r44oAGYTP3tWMhAINJCSuo7_D99lcmPlq79ksBCK2R8/edit#responses

84/84

ANEXO IV – Versão do roteiro para os grupos focais gerada pelo ChatGPT

1. Como foi o seu primeiro contato com a BNCC de Educação Física?
2. O que vem à sua mente quando ouve falar na BNCC?
3. No questionário, você indicou seu nível de conhecimento sobre a BNCC. O que significa, para você, “conhecer a BNCC”?
4. Quais saberes (da formação inicial, experiência prática, estudos pessoais, formação continuada) mais ajudam você a compreender a BNCC?
5. Pode dar um exemplo de situação em que esses saberes influenciaram a sua forma de interpretar a BNCC?
6. Como você entende as mudanças que a BNCC trouxe em relação a documentos anteriores (como os PCN)?
7. A questão das “políticas educacionais externas” apareceu no questionário. O que vem à sua mente quando pensa nessas políticas? Como elas influenciam a BNCC?
8. Você percebe tensões entre currículo prescrito (BNCC) e o currículo que acontece de fato na escola?
9. No questionário, alguns professores apontaram a BNCC como “adequada” ou “pouco adequada” às realidades regionais. O que significa, para você, uma BNCC ser adequada às realidades locais?
10. E quanto à diversidade cultural: como você entende a ideia de valorizá-la nas aulas de Educação Física?
11. A BNCC fala em formação integral dos alunos. O que esse termo significa na sua prática?
12. E a relação com o mercado de trabalho: você enxerga que a BNCC prepara (ou não) os estudantes para esse aspecto? Como entende essa função?
13. No questionário, houve opiniões diferentes sobre a autonomia docente. O que significa, para você, ter autonomia em relação à BNCC?
14. Pode compartilhar um exemplo em que se sentiu limitado ou, ao contrário, amparado pela BNCC para exercer sua autonomia?
15. E sobre inclusão: como você entende a capacidade da BNCC de promover inclusão nas aulas de Educação Física?
16. De que forma a BNCC realmente impacta o seu planejamento?
17. Ela influencia na seleção de conteúdos? Como?

18. Você percebe contradições entre o que a BNCC orienta e o que a realidade da escola permite realizar?
19. Como você avalia as formações continuadas recebidas sobre a BNCC?
20. O que você considera essencial em um processo formativo para que a BNCC realmente faça sentido no seu trabalho docente?
21. Pensando em tudo o que conversamos, quais seriam as principais potencialidades e limitações da BNCC de Educação Física na sua prática?
22. O que você gostaria de acrescentar que não apareceu nas perguntas?

APÊNDICE A – Prompt de comando utilizado no ChatGPT para a elaboração da versão preliminar do questionário

Prompt: Estou produzindo a minha tese de doutorado em Educação, cujo objetivo geral é investigar o que pensam os professores sobre a BNCC, enquanto documento de orientação curricular. Os objetivos específicos são:

- a) Identificar as percepções dos professores de Educação Física acerca das críticas feitas à BNCC;
- b) Investigar os sentidos e significados que os professores de Educação Física atribuem à BNCC em sua prática docente.

Trata-se de uma pesquisa do tipo mista e para a coleta dos dados quantitativos utilizarei como instrumento de coleta o questionário.

Preciso que você assuma o papel de experiente pesquisador do campo da Educação Física, especificamente na área do currículo, e elabore 20 perguntas que me ajudem a atingir os objetivos propostos na tese. Atenção:

- 1. As perguntas devem ser do tipo múltipla escolha;
- 2. As perguntas devem permitir captar os conhecimentos ligados à BNCC, às críticas feitas ao documento e sua influência neoliberal;
- 3. As perguntas devem permitir captar os saberes docentes desses professores e também seus conhecimentos sobre currículo vinculados à BNCC;
- 4. As perguntas devem permitir captar os significados e sentidos que esses professores atribuem à BNCC de Educação Física;
- 5. As perguntas não podem ser diretas do tipo "Você conhece as críticas acerca da BNCC?". Será preciso que as perguntas tenham sutileza para não influenciar as respostas dos colaboradores;

Você compreendeu a tarefa?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos participantes do estudo

03/09/2024, 12:55

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezado professor de Educação Física, prezada professora de Educação Física:

Meu nome é Tiago Nardon, estudante de doutorado na Universidade Federal de São Carlos - SP. A proposta deste estudo é investigar o que os professores e professoras de Educação Física pensam sobre a BNCC de Educação Física enquanto documento de orientação curricular. O questionário é composto por perguntas de múltipla escolha. Antes de responder ao questionário será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a sua anuência.

Agradeço antecipadamente a sua participação e colaboração para esta pesquisa!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Tiago Aparecido Nardon, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, convido você para participar da pesquisa “BNCC em foco: significados, sentidos e saberes dos professores de Educação Física”, orientada pelo Prof. Dr. Fernando Donizete Alves.

A Base Nacional Comum Curricular tem por objetivo definir o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, às quais todos os estudantes devem ter acesso ao longo dos anos de escolarização. Desse modo, a proposta deste estudo é investigar o que os professores e professoras de Educação Física pensam sobre a BNCC de Educação Física enquanto documento de orientação curricular.

Convido você para responder um questionário virtual, por meio do *Google Forms*, com perguntas sobre a BNCC de Educação Física e os diversos aspectos que envolvem o trabalho diário na escola. Todas as informações coletadas serão mantidas em sigilo e sua identidade será preservada. As perguntas não são invasivas à sua intimidade. Os riscos decorrentes da sua participação são baixos, relacionados ao cansaço, desconforto ou reações emocionais e/ou psicológicas gerados pela exposição de opiniões pessoais ao responder este instrumento. Para evitar estes riscos é possível realizar pausas durante o preenchimento do questionário. Pesquisas desenvolvidas em ambiente virtual também envolvem riscos como invasão e roubo de dados e quebra de confidencialidade. Para diminuir esses riscos, enquanto pesquisador, me comprometo a tomar todas as medidas de segurança, como manter os dados salvos em dispositivo de uso particular e não em dispositivos de uso coletivo ou do tipo “nuvem” e, em nenhuma hipótese, compartilhar as informações com terceiros.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que serão utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões sobre a BNCC de Educação Física, gerando benefícios e ampliando as reflexões no campo da Educação Física escolar. Cabe destacar que a sua participação é voluntária e não haverá qualquer compensação em dinheiro, assim como você também não terá nenhuma despesa em virtude de sua participação. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não causará prejuízo profissional ou de qualquer outra natureza. Ademais, solicito a sua autorização para a utilização dos dados coletados para a produção de artigos técnicos e científicos, nos quais a sua privacidade será mantida por meio do anonimato.

03/09/2024, 12:55

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Além de responder ao questionário, informo que, eventualmente, poderei entrar em contato para convidá-lo(a) a participar de uma entrevista complementar. Esta entrevista terá como objetivo aprofundar alguns aspectos abordados no questionário e será realizada de forma voluntária, respeitando sua disponibilidade e interesse em colaborar ainda mais com esta pesquisa. Sua participação na entrevista é opcional e não influenciará de nenhuma maneira sua decisão de participar apenas do questionário.

É importante que você guarde em seus arquivos uma cópia deste formulário eletrônico, que está disponível para download no dispositivo eletrônico utilizado para responder ao questionário. Por último, cabe ressaltar que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, parecer nº 4.683.194, Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 31256920.3.0000.5504.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração e me coloco à disposição para esclarecer eventuais dúvidas.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Tiago Aparecido Nardon

ENDEREÇO:

TELEFONE:

E-MAIL: tiagonardon@estudante.ufscar.br

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos - CEP/UFSCar - Pró-Reitoria de Pesquisa (área sul do campus). Rodovia Washington Luís km 235 - CEP: 13.565-905 - São Carlos-SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar - Asa Norte - CEP: 70719-040 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5877. E-mail: conep@saude.gov.br.

03/09/2024, 12:55

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

2. Declaro que li as informações sobre os procedimentos da pesquisa, entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Aceito participar
- ☐ Não aceito participar

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Cópia)

[CLIQUE AQUI PARA BAIXAR](#)

IDENTIFICAÇÃO

3. Escreva seu nome. *

4. Escreva seu nome fictício (nome pelo qual deseja ser identificado no estudo).

5. Qual é o seu gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Prefiro não dizer

6. Assinale o estado em que você atua profissionalmente. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Acre
- ☐ Alagoas
- ☐ Amapá
- ☐ Amazonas
- ☐ Bahia
- ☐ Ceará
- ☐ Distrito Federal
- ☐ Espírito Santo
- ☐ Goiás
- ☐ Maranhão
- ☐ Mato Grosso
- ☐ Mato Grosso do Sul
- ☐ Minas Gerais
- ☐ Pará
- ☐ Paraíba
- ☐ Paraná
- ☐ Pernambuco
- ☐ Piauí
- ☐ Rio de Janeiro
- ☐ Rio Grande do Norte
- ☐ Rio Grande do Sul
- ☐ Rondônia
- ☐ Roraima
- ☐ Santa Catarina
- ☐ São Paulo
- ☐ Sergipe
- ☐ Tocantins

7. Assinale o seu tempo de exercício profissional. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Entre 1 e 5 anos.
- ☐ Entre 6 e 10 anos.
- ☐ Entre 11 e 15 anos.
- ☐ Entre 16 e 20 anos.
- ☐ Entre 21 e 25 anos.
- ☐ Entre 26 e 30 anos.
- ☐ Mais de 30 anos.

8. Assinale o seu grau de instrução *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação.
- ☐ Especialização.
- ☐ Mestrado.
- ☐ Doutorado.

9. Assinale o nível de ensino no qual leciona. Caso atue em níveis diferentes, marque aquele no qual possui o maior número de aulas. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Educação Infantil.
- ☐ Ensino Fundamental - Anos Iniciais.
- ☐ Ensino Fundamental - Anos Finais.
- ☐ Ensino Médio.

03/09/2024, 12:55

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

10. Assinale o tipo de escola onde leciona. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Pública - Municipal.
- ☐ Pública - Estadual.
- ☐ Pública - Federal.
- ☐ Particular.

Sobre a BNCC de Educação Física

11. 1. Qual é o seu conhecimento sobre a BNCC de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito aprofundado.
- ☐ Suficiente.
- ☐ Superficial.
- ☐ Nenhum conhecimento.

12. 2. Com que frequência você consulta a BNCC de Educação Física ao planejar suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre.
- ☐ Frequentemente.
- ☐ Ocasionalmente.
- ☐ Nunca.

03/09/2024, 12:55

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

13. 3. Qual é a sua opinião sobre a clareza das diretrizes da BNCC de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito claras.
- ☐ Claras.
- ☐ Pouco claras.
- ☐ Nada claras.

14. 4. O que você pensa sobre as mudanças curriculares propostas pela BNCC de Educação Física em relação às diretrizes anteriores? (PCN ou outro documento curricular). *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito positivas.
- ☐ Positivas.
- ☐ Neutras.
- ☐ Negativas.

15. 5. De que forma você percebe a influência de políticas educacionais externas na BNCC de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito evidente.
- ☐ Evidente.
- ☐ Pouco evidente.
- ☐ Inexistente.

03/09/2024, 12:55

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

16. 6. Qual a sua percepção sobre a adequação da BNCC de Educação Física às realidades regionais e locais da(s) escola(s) em que atua? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito adequada.
- ☐ Adequada.
- ☐ Pouco adequada.
- ☐ Inadequada.

17. 7. Em sua opinião, a BNCC de Educação Física valoriza suficientemente a diversidade cultural nas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, completamente.
- ☐ Sim, em parte.
- ☐ Muito pouco.
- ☐ Não valoriza.

18. 8. O que você pensa sobre a relação entre a BNCC e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito focada no mercado de trabalho.
- ☐ Adequadamente equilibrada ao mercado de trabalho.
- ☐ Pouco focada no mercado de trabalho.
- ☐ Não focada no mercado de trabalho.

03/09/2024, 12:55

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

19. 9. Em que medida você acredita que a BNCC de Educação Física promove uma * educação crítica e reflexiva?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Fortemente.
- ☐ Moderadamente.
- ☐ Pouco.
- ☐ Nada.

20. 10. De que maneira a BNCC de Educação Física orienta o planejamento de * suas aulas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Orienta fortemente.
- ☐ Orienta moderadamente.
- ☐ Orienta pouco.
- ☐ Não orienta.

21. 11. De que maneira a BNCC de Educação Física impacta a seleção de * conteúdos nas suas aulas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Completamente.
- ☐ Consideravelmente.
- ☐ Pouco.
- ☐ Não impacta.

03/09/2024, 12:55

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

22. 12. Qual é a sua percepção sobre a flexibilidade curricular permitida pela BNCC *
de Educação Física?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito flexível.
- ☐ Flexível.
- ☐ Pouco flexível.
- ☐ Nada flexível.

23. 13. Na sua opinião, a BNCC de Educação Física representa uma oportunidade *
de melhoria na qualidade da Educação Física escolar?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, plenamente.
- ☐ Em parte.
- ☐ Muito pouco.
- ☐ Não.

24. 14. Na sua opinião, qual o papel da BNCC de Educação Física na formação *
integral dos alunos?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Fundamental.
- ☐ Importante.
- ☐ Secundário.
- ☐ Irrelevante.

03/09/2024, 12:55

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

25. 15. Qual é a sua percepção sobre a capacidade da BNCC de Educação Física em promover a inclusão nas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Alta.
- ☐ Média.
- ☐ Baixa.
- ☐ Inexistente.

26. 16. Qual a sua opinião sobre a articulação entre a BNCC e as competências gerais da Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito bem articulada.
- ☐ Bem articulada.
- ☐ Pouco articulada.
- ☐ Mal articulada.

27. 17. Em que medida a BNCC de Educação Física facilita a integração entre conhecimentos teóricos e práticos mobilizados pelos estudantes? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Totalmente.
- ☐ Parcialmente.
- ☐ Pouco.
- ☐ Não facilita.

03/09/2024, 12:55

PESQUISA - BNCC EM FOCO: SIGNIFICADOS, SENTIDOS E SABERES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

28. 18. De maneira geral, qual é a sua opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos para implementação da BNCC de Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Adequados.
- ☐ Pouco adequados.
- ☐ Inadequados.
- ☐ Inexistentes.

29. 19. Qual é a sua opinião sobre a BNCC de Educação Física no que se refere a promover a autonomia docente em Educação Física? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Promove totalmente.
- ☐ Promove parcialmente.
- ☐ Promove muito pouco.
- ☐ Não promove.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – Prompt de comando utilizado no ChatGPT para a elaboração da versão preliminar do roteiro para os grupos focais

Estou produzindo a minha tese de doutorado. Trata-se de uma pesquisa descritiva-exploratória. Na fase descritiva, os participantes responderam um questionário virtual, contendo as seguintes perguntas:

1. Qual é o seu conhecimento sobre a BNCC de Educação Física?
2. Com que frequência você consulta a BNCC de Educação Física ao planejar suas aulas?
3. Qual é a sua opinião sobre a clareza das diretrizes da BNCC de Educação Física?
4. O que você pensa sobre as mudanças curriculares propostas pela BNCC de Educação Física em relação às diretrizes anteriores? (PCN ou outro documento curricular.)
5. De que forma você percebe a influência de políticas educacionais externas na BNCC de Educação Física?
6. Qual a sua percepção sobre a adequação da BNCC de Educação Física às realidades regionais e locais da(s) escola(s) em que atua?
7. Em sua opinião, a BNCC de Educação Física valoriza suficientemente a diversidade cultural nas aulas?
8. O que você pensa sobre a relação entre a BNCC e a preparação dos estudantes para o mercado de trabalho?
9. Em que medida você acredita que a BNCC de Educação Física promove uma educação crítica e reflexiva?
10. De que maneira a BNCC de Educação Física orienta o planejamento de suas aulas?
11. De que maneira a BNCC de Educação Física impacta a seleção de conteúdos nas suas aulas?
12. Qual é a sua percepção sobre a flexibilidade curricular permitida pela BNCC de Educação Física?
13. Na sua opinião, a BNCC de Educação Física representa uma oportunidade de melhoria na qualidade da Educação Física escolar?
14. Na sua opinião, qual o papel da BNCC de Educação Física na formação integral dos alunos?
15. Qual é a sua percepção sobre a capacidade da BNCC de Educação Física em promover a inclusão nas aulas?
16. Qual a sua opinião sobre a articulação entre a BNCC e as competências gerais da Educação Física?
17. Em que medida a BNCC de Educação Física facilita a integração entre conhecimentos teóricos e práticos mobilizados pelos estudantes?

18. De maneira geral, qual é a sua opinião sobre os cursos de formação continuada oferecidos para implementação da BNCC de Educação Física?

19. Qual é a sua opinião sobre a BNCC de Educação Física no que se refere a promover a autonomia docente em Educação Física?

De acordo com o objetivo geral da pesquisa:

"Analisar como os saberes docentes medeiam a construção de sentidos e significados por parte dos professores de Educação Física sobre a BNCC, enquanto documento de orientação curricular"

E objetivos específicos da pesquisa:

"1) Identificar os diferentes saberes (experenciais, críticos, curriculares) mobilizados pelos professores ao interpretarem as diretrizes da BNCC; 2) Compreender de que modo a articulação desses saberes resulta na atribuição de múltiplos sentidos e significados à BNCC e à sua materialização na prática"

E a partir dos apontamentos do parecer da banca avaliadora, que indicam ambiguidade conceitual no questionário e a necessidade de "planejar a etapa qualitativa com um foco estratégico em aprofundar e resolver as ambiguidades identificadas na etapa quantitativa", Quero que você elabore um roteiro de perguntas para a intervenção com os grupos focais. Compreendeu a tarefa?

APÊNDICE D – Roteiro utilizado nos grupos focais

Pergunta 1: Para começar, gostaria que cada um contasse brevemente sobre sua trajetória como professor(a) de Educação Física: onde atua, há quanto tempo e se há algum fato marcante em sua trajetória profissional.

Pergunta 2: Como é a rotina de planejamento? Quando vocês se sentam para planejar suas aulas, que materiais ou documentos costumam usar como referência?

Pergunta 3: Falando especificamente sobre a BNCC, todos aqui já tiveram contato com o documento, seja em cursos, formações ou lendo por conta própria. Vocês podem contar como foi essa experiência e o que vocês conhecem do documento?

Pergunta 4: Pensando no dia a dia, como a BNCC aparece na prática? Vocês podem me contar uma situação em que o documento interferiu no planejamento ou na execução de uma aula, seja para ajudar ou para atrapalhar? E o que, na experiência de vocês, ajudou a lidar com essa situação?

Pergunta 5: E nesse episódio, vocês sentiram que tinham liberdade para decidir o que fazer?

Pergunta 6: No cotidiano da escola, sempre existe uma distância entre o currículo oficial e o que acontece na prática. Como vocês percebem essa distância em suas aulas?

Pergunta 7: Pensando em documentos curriculares anteriores, como os PCNs ou propostas estaduais, vocês veem alguma diferença fundamental entre o que esses documentos apresentam e o que a BNCC propõe?

Pergunta 8: Se pudessem dar um conselho para quem está planejando a Educação Física escolar no Brasil, o que vocês diriam? E para quem planeja os cursos de formação continuada, o que diriam?

APÊNDICE E – Transcrição do Grupo Focal 1⁵⁰

Início da reunião: 08/10/2025, 18:47:33

Duração: 133 minutos

Número de participantes: 05 (Professora da região Nordeste e professores das regiões Norte, Centro-Oeste, Sudeste e Sul)

Tiago Nardon: Boa noite. Meu nome é Tiago. Nós já nos falamos aí bastante pelo WhatsApp. Aliás, acho que eu acessei grande parte de vocês pelo WhatsApp. Só para situar vocês, na primeira etapa da pesquisa apliquei um questionário que foi respondido por 260 professores de todos os estados. Aí, quando a gente analisou essas respostas, a gente identificou padrões nas respostas. A gente identificou três grupos distintos com respostas parecidas, então foi a partir desse agrupamento que a gente montou esses grupos. Então vocês estão dentro de um desses grupos com essas similaridades de respostas. Em cada grupo tive o cuidado de selecionar um professor de cada região para que a gente pudesse ter uma amostra de nível nacional. Nessa etapa agora, a ideia é avançar naquilo questionário não permite. A intenção não é julgar o trabalho de vocês e nem dizer o que tá certo ou errado, mas é apenas conversar sobre a prática diária e a BNCC. Pois a ideia é tentar entender como é que os saberes docentes ajudam os professores a lidar com a BNCC. Como é que o professor lida com ela? Quais são as dificuldades? O que ele pensa sobre a BNCC? Ela se relaciona ou se aplica ao seu contexto de trabalho? A nossa conversa hoje é justamente para se debruçar em cima dessas questões. Para a gente dar início, eu gostaria que cada um de vocês se apresentasse brevemente, contasse um pouquinho sobre a sua trajetória como professor de Educação Física: onde atua? Há quanto tempo? Há algum fato que marca a sua experiência profissional? Fiquem à vontade.

G1 Professora Nordeste: Posso começar?

Tiago Nardon: Claro! Por favor.

G1 Professora Nordeste: Boa noite a todos, eu sou G1 Professora Nordeste. Sou do Ceará, do interior do Ceará. Vocês conseguem me escutar direitinho? Sou professora de Educação Física

⁵⁰ Erros gramaticais foram mantidos nas transcrições para preservar a originalidade das narrativas dos participantes.

formada pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente, mestranda pela Unesp, no ProEF⁵¹. Estou em fase de conclusão da minha dissertação e trabalho com a questão de gênero. Sou concursada pelo Estado do Ceará e também pelo município que eu resido, que é Carnaubal. E no caso já tenho uma experiência de 10 anos.

Tiago Nardon: Ô G1 Professora Nordeste, o seu áudio tá cortando.

G1 Professora Nordeste: A internet está um pouquinho ruim, melhorou?

Tiago Nardon: Melhorou.

G1 Professora Nordeste: Pronto. Então repetindo um pouco, eu sou concursada tanto pelo Estado do Ceará quanto pelo município em que resido. Então, atualmente tenho 300 horas. Tento me virar entre estudos do mestrado, e no caso já tenho mais de 10 anos de atuação em sala de aula. Um fato como você falou, um fato marcante, né? Algo que desde o início da minha trajetória veio e que sempre trouxe implicações para essa questão de gênero, da participação feminina no esporte, da valorização da mulher professora de Educação Física e é em busca disso que eu estou trabalhando.

Tiago Nardon: Legal. Obrigado, G1 Professora Nordeste .

G1 Professor Centro-Oeste: Posso falar?

Tiago Nardon: Por favor

G1 Professor Centro-Oeste: Eu sou G1 Professor Centro-Oeste, trabalho em Primavera do Leste, Mato Grosso, no Instituto Federal daqui o IFMT. Eu costumo me apresentar para os meus alunos que eu sou um professor do século passado, eu comecei a dar aula em 1997. E desde 2011 eu estou na rede federal. Já passei pela rede municipal, pela rede estadual, pela rede particular, escola urbana, escola rural, Ensino Superior e então já atuei um pouco em cada, Fundamental 1, Fundamental 2 e Ensino Médio, que é onde eu atuo hoje. Eu acho que o que me marca em relação a alguns fatos que acontecem na Educação Física? Eu, por exemplo, não

⁵¹ Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

me acho um bom professor. Eu acho que eu sou um professor mediano. Mas, mesmo assim, a gente consegue ter por parte de alguns alunos, o reconhecimento de alguns alunos que até vem, né, “ô professor, fiz Educação Física por conta de você hoje, hoje eu gosto da Educação Física por causa de você”. Então, assim, eu fico imaginando, né, às vezes eu fico pensando: poxa, eu me acho um professor mediano e me achando um professor mediano ainda consigo mudar a perspectiva de tantos alunos, né? Principalmente das meninas, que a G1 Professora Nordeste muito bem, falou aí de um preconceito muito grande em relação às mulheres na prática esportiva e consequentemente na Educação Física, né? Aí eu fico me perguntando o que que eu posso ser melhor amanhã, para que eu atinja mais pessoas, né? Então eu acho que esse poder que a gente tem nas mãos de mudar as trajetórias é que me faz marcar assim, a Educação Física ser marcante para mim. Eu sei que a gente tem pouco tempo, mas eu vou relatar brevemente: eu estava afastado, cumpri o meu doutorado recente, e a professora que me substituiu na escola foi minha ex-aluna. Inclusive era daquelas que não fazia atividade física, não queria vir à aula, era sempre bicuda brava e ela terminou o terceiro ano foi fazer Educação Física, né. Ela só me chama de velho: “ô velho onde que você me jogou aqui?”. Então eu falo assim, o quanto que a gente pode mudar as trajetórias, né? Então acho que isso é a parte mais importante da Educação Física para mim, a docência na verdade, né.

Tiago Nardon: Legal, obrigado.

G1 Professor Norte: Bom, eu sou G1 Professor Norte. Sou pai da Ana Laura de 11 anos, sou pai da Ana Luiza de oito anos, companheiro da Tatiane. Sou do interior do Paraná, concluo graduação em 2005, na mesma semana de 13 de junho, faço concurso em Tocantins. Sou efetivo de lá para cá. Nesse percurso todo, sou associado ao Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, estou sindicalizado. Participei de todas as greves desse município, sendo a primeira em 2010. Tenho uma atuação também no Ensino Superior, isso muito pouco eu falo, pois o que traz o feijão para dentro de casa é a rede pública municipal de Palmas, onde eu estou trabalhando no chão da quadra, no chão da escola. No período da pandemia eu consegui avançar na aventura de fazer um mestrado. Conclui em 2023 e avanço na aventura do doutorado, iniciei no doutorado e mês que vem qualifico o projeto de pesquisa. Nesse pacote todo, o que me chama atenção na Educação Física é: se a escola é um direito, mesmo dentro de uma sociedade que tem direitos burgueses, a Educação Física precisa também acompanhar esse direito. Logo, o vivenciar a cultura corporal não pode ser, a meu ver, de acordo com o direito, para quem tem mais habilidades. Então eu vejo que isso é universal. Então neste

contexto, é por onde eu tô enveredando no percurso do doutorado trazendo uma vertente filosófica do jogo para tentar dialogar, sobretudo com os códigos da instituição esportiva. Esse sou eu.

Tiago Nardon: Legal. Muito obrigado, G1 Professor Norte.

G1 Professor Sul: Meu nome é G1 Professor Sul, eu sou formado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2006 para 2007, foi quando eu coleí grau. Eu já atuava sempre na área por meio de projetos de extensão e dei continuidade que me formei nas atividades como professor de judô, que foi um dos motivos que eu tive para entrar no grupo de Educação Física para trabalhar na escola e trabalhar também no nível superior inicialmente. E até logo depois, já busquei fazer uma especialização em psicologia na educação, que é na perspectiva da Histórico-Cultural. Parti depois em seguida já para o mestrado trabalhando ainda, né? Foi o meu primeiro contato com a Educação Física na escola mesmo, né? Não como técnico, instrutor de judô, né, ou professor de judô. Era lá em Joinville, né, no município de Araquari. Eu morava em Joinville e trabalhava ali em Araquari no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Foi um período ali de um ano em 2010, e eu fiz o mestrado concomitantemente. Quando o meu contrato acabou, retornei para a região de Maringá que é da onde eu sou nascido, crescido, vivido e, assim, educado, né? Eu fiz a graduação, especialização e mestrado na UEM, né? E voltei também para fazer o doutorado na UEM também. E no ano de 2013, 2012 para 2013, que eu passei no concurso Instituto Federal do Paraná (IFPR), onde tô atuando até hoje, no campus de Ivaiporã, o campus que eu ingressei no IFPR. Então desde esse período eu já tenho atuado com Educação Física escolar. Eu que comecei a Educação Física escolar aqui no campus, que até então não tinha né? O curso já tava rodando mas não tinha Educação Física escolar. E considero um referencial 2013, né, muito importante porque quando... eu sempre quis atuar na escola, e foi a primeira oportunidade que eu tive que atuar de fato, elaborando ementa, né, fazendo aula, participando dos eventos, né, compondo o currículo. Não só como temporário, como foi ali em Joinville, né? Ali eu também trabalhava quase como técnico desportivo ao mesmo tempo. Então, enfim, de trajetória foi essa né? No ano de 2014, eu ingressei no meu doutorado, aí em Educação Física, né? O mestrado foi a educação, o doutorado em Educação Física na UEM. Concluí ele no ano de 2018 e voltei a seguir minhas atividades ali depois normais, né? Que daí eu só me empenhei agora, de fato, no Instituto Federal do Paraná, porque minha vida inteira tinha me empenhado sempre nos dois, né, na minha formação acadêmica e no trabalho profissional. Isso foi a ideia de 2018 em diante

2019 em diante, né? Tivemos uma referência bem interessante da pandemia, né? Que mexeu completamente na concepção pedagógica, muita readaptação, né? Mas uma experiência que eu não considere muito positiva, embora ela forçou aprofundar algumas questões dentro da Educação Física, mas recuperamos aí a partir de 2022 as atividades presenciais. Acredito que de apresentação seja isso, não sei se ficou alguma brecha, não é? Se tiver, só perguntar que eu ajudo esclarecer.

Tiago Nardon: Legal, obrigado.

G1 Professor Sudeste: Fazendo uma breve apresentação, meu nome é G1 Professor Sudeste. Sou formado em Educação Física e Filosofia e estudante de Terapia Ocupacional agora também. Me formei em Educação Física na UNIPAC e na UniCesumar. Sou pós-graduado em futebol, futsal e Educação Física escolar. Trabalho numa escola, na cidade de Santa Bárbara, MG, desde 2012. Sou concursado aqui, Tomei posse em 2014 e tô lá até hoje. Mas já trabalhei em quase todas as escolas de Santa Bárbara, têm uma média de 10 escolas que trabalhei. Falta só trabalhar em uma aqui. Já rodei, já trabalhei com alunos de todas as idades, do 1º período até 9º ano, a trajetória toda.

Tiago Nardon: Certo. Obrigado. Agora vamos falar sobre o planejamento. Como é a rotina de planejamento de vocês? Quando vocês se sentam para planejar suas aulas, que materiais ou documentos costumam usar como referência? Queria que vocês me contassem um pouquinho sobre isso.

G1 Professora Nordeste: Posso começar, não tem uma ordem, né? Mas vamos lá assim, a princípio vou falar um pouquinho sobre a questão da carga horária destinada ao planejamento. Eu não sei se é a mesma que se aplica a vocês. Aqui é um percentual, ainda não é equiparado com as federais, a questão de tempo de sala de aula e planejamento, então vou falar pelo Estado. São 27 aulas e 13 horas de planejamento. No meu caso, devido à questão do mestrado, eu tive que entrar com ação para poder ter os dias destinados às aulas presenciais do mestrado e isso foi afetado à minha carga horária de planejamento. Eles não poderiam me tirar de sala de aula por ser um (mestrado) profissional, mas poderiam tirar do planejamento, então ficou bem reduzida a minha carga horária. E dentro dessa carga horária, aqui no Ceará, é muito conhecida pela questão de resultados com avaliações externas. Não sei se é do conhecimento de vocês a questão do Saeb e tudo mais, índices de avaliações, então acaba que que é muito priorizada a questão do Português e da Matemática. Logo, eu sendo de Linguagens e o planejamento é

coletivo com todos os outros professores, o tempo de carga horária praticamente é destinado a isso, né? A questão de escutar sobre Português. Então assim, se eu quero buscar algo para o meu componente, eu tenho que estar ali tentando escutar eles e tentando, nas entrelinhas, estar fazendo os meus planejamentos. E assim, o que norteia a gente é a BNCC, né? Mas dentro das minhas respostas até mesmo no questionário, têm coisas que não dá para se aplicar por conta da regionalização mesmo, da questão da minha realidade não se aplicar a dos demais. Então eu busco autores do meu contexto, é tento usar os conteúdos para cada ano e série, e isso me refiro ao Ensino Médio, mas também é assuntos para a vida, né, que não estão dentro assim inseridos perfeitamente da BNCC. Coisas que a gente aprende até na própria faculdade, como a parte da saúde, anatomia, primeiros socorros, que aqui no Ceará nós temos um documento além da BNCC, para além da BNCC que é o DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará), que é um documento próprio, que aí ele já modifica alguns contextos.

Tiago Nardon: Legal.

G1 Professor Centro-Oeste: Posso falar? Terminou o G1 Professora Nordeste?

G1 Professora Nordeste: Sim.

G1 Professor Centro-Oeste: Já nós aqui no Instituto Federal, nós não temos nenhum documento que nos norteie ou nos dê um Sul aí né nas nossas, nos nossos planejamentos, então nós não temos. Nós não seguimos a BNCC por acreditar que ela não nos contempla em relação ao desenvolvimento humano, né, a formação humana integral. Então nós não... o Instituto Federal de Mato Grosso não segue a BNCC. Nós não fazemos uso dela em nenhum momento. E os planejamentos nossos eles são livres. Então a gente acaba cada campus utilizando o planejamento sem nenhuma diretriz curricular específica. Inclusive é um resultado de uma tese de um colega que acabou, voltou a trabalhar inclusive semana passada, né, na busca de uma diretriz curricular que o oriente ou que nos balize aí para os nossos planejamentos a partir de 2026, né? Eu falo em relação ao IFMT.

Tiago Nardon: Ok. G1 Professor Norte?

G1 Professor Norte: Aqui em Palmas e aí só o recorte. Palmas é a última capital brasileira, né, que o Tocantins aí surge em 1988 e Palmas surge em 1989. Então nesse recorte todo, a rede

pública municipal, eu considero que ela tem algum tempo, mas um tempo reduzido de existência, de percurso. É claro que a gente não tá alheio, então outras realidades servem para que a gente possa entender como o mecanismo funciona. Onde eu quero chegar: a colega G1Professora Nordeste tocou num ponto interessante que é: na sua pergunta da relação com a BNCC ou com documentos, como é o planejamento, a questão do tempo. Então, hoje a rede pública municipal que é onde eu estou vinculado, nós temos durante a semana 26 aulas em sala de aula e nós temos 14 horas para o planejamento. Nestas 14 horas, 8 horas considera o planejamento livre, que você pode tanto desenvolver na unidade escolar ou não e as outras seis aulas elas acontecem dentro da unidade. Não há um alinhamento porque nós temos unidades que são de tempo integral, de tempo parcial, escolas do campo, centros municipais de Educação Infantil, escolas que estão militarizadas, ou não. Então tem uma realidade diversa e nesse panorama não dá para colocar todo mundo para planejar junto. Logo, o diálogo em relação ao planejamento ele nem sempre acontece com os demais colegas da Educação Física. Há que se destacar também que em 2010 houve uma tentativa de criar um grupo de trabalho temático e isso antecede a Base Nacional Comum Curricular. E esse grupo foi posto para construir o referencial curricular da rede pública municipal de Palmas. Entretanto, na transição de governos municipais, por um ato no Diário Oficial nós descobrimos que este grupo, de que eu fazia parte, porque eu fui eleito, né, ele foi destituído sem que ele conseguisse avançar na materialização desse referencial. Professor Marcos Neira, em algum momento ele esteve em Palmas no IFTO e eu, em oportunidade de dialogar, eu falei desse percurso referencial. E ele disse: "Olha, ter um referencial é algo muito interessante. Não ter é algo preocupante. Quando vem então que a gente é destituído e quando vem a BNCC, a rede pública municipal hoje, do ponto de vista burocrático, ela já formata os seus sistemas, o nosso diário, ele é todo informatizado, ele gera uma praticidade, mas ele traz um engessamento. Então o nosso planejamento que deve ser preenchido nesse local, ele já traz colunas alinhadas com o que está posto na BNCC. O que no processo do cotidiano, conciliando a nossa vida para além do trabalho e as outras nossas relações para a sobrevivência e a produção da vida, a BNCC ela acaba representando algo diretamente curricular. Logo sai da BNCC, entra no planejamento, o que não garante que o que está posto se concretiza no cotidiano, na aula da tarde, na aula da manhã. Junto disso também, a gente tem o DCT (Documento Curricular do Tocantins) que por ser posterior à BNCC, anda de mãos dadas. Então o nosso contato direto no cotidiano considerando a burocratização, infelizmente está muito alinhado com a BNCC e com DCT. Destaque que os PCN, tá, a meu ver tinham muito mais potência, não são anunciados como excluídos do processo em substituição pela BNCC, mas o cotidiano tem deixado a BNCC em

destaque e tem colocado os PCN aí a margem do processo. Para esse momento são essas as informações.

Tiago Nardon: Perfeito, obrigado.

G1 Professor Sul: Os primeiros documentos que utilizo são os documentos do próprio Instituto Federal, né? Algumas concepções, por exemplo, de formação integral do estudante, atividade integrada com ensino técnico. Nem sempre é possível estar respeitando, respeitando não, respeitar respeita, só que nem todas as aulas a gente consegue incluir essa interdisciplinaridade, né? Porque trabalhar a própria especificidade já é um pouco complicado, né? Mas os primeiros documentos que eu tenho acesso são esses. Um outro documento que eu sempre uso de referência é o PCN, né? Eu nem sei se ele ainda tem validade, como o colega colocou, mas ele é um documento que muita gente criticou e eu entendo as críticas. Ele não é um documento para ser profundo, ele é só passar um parâmetro. Mas ele deu, acho, que legitimidade para trabalhar as diversas abordagens da Educação Física, então cumpre um papel de importância muito grande. Então são esses documentos, são os principais que eu pego. A BNCC, quando eu li, eu vi que ele foi um aprofundamento dos PCN. Eu vejo que ela teve uma certa profundidade, deixou com diretrizes mais concretas, que o PCN ele tem uma flexibilidade muito grande, né. E eu consigo acompanhar um pouco do meu conteúdo com a própria apostila do Estado do Paraná de Educação Física. Eu acho que ela traz o diferencial muito bom, ela tem uma intersecção muito boa com ambos conteúdos e é um documento, né, que eu considero, a apostila do Estado, um documento muito importante. É lógico, têm outras referências que eu ainda uso, né, algumas que aparecem em obras, escritos, né, artigo científicos, mas em termos de documentos seriam esses que eu considero os principais.

Tiago Nardon: Ok. Obrigado. G1 Professor Sudeste?

G1 Professor Sudeste: Sim. A minha realidade é muito diferente dos colegas, né. Aqui é o seguinte: a Educação Física aqui não é, como eu posso dizer, não é muito bem vista não, entendeu? Porque aqui na minha cidade, infelizmente, às vezes aqui a Educação Física é um cabide de emprego, tá. Então o que que eles fazem? Tem um professor na escola que não é muito legal, ou numa determinada parte, por questões políticas, aí joga ele lá na Educação Física e ele fica. Aí, essa questão do planejamento aqui, o pessoal reuniu, reuniram aqui alguns

professores, uns dois ou três, criaram um material e esse material a gente trabalha durante o ano todo.

Tiago Nardon: Esse material tem um nome?

G1 Professor Sudeste: Olha, ele tem um nome sim... como é que é? Ah, agora não me lembro. Mas é isso, a gente usa esse material no planejamento.

Tiago Nardon: Ok, bacana. Seguindo... agora eu queria que vocês falassem especificamente sobre a BNCC. Todos aqui já tiveram contato com o documento, seja em cursos, formações ou lendo por conta própria. Vocês podem me contar como foi essa experiência e o que vocês já conhecem sobre ela?

G1 Professor Norte: Se quiser, eu posso começar agora.

Tiago Nardon: Fica à vontade.

G1 Professor Norte: Tá beleza. Bom como eu tinha dito a burocratização do cotidiano, ele faz um alinhamento. Então esse contato com ela, como é que a gente manuseia? A gente manuseia às vezes o extrato do extrato do extrato, ou seja, o processo bem de simplificação da BNCC. Existem apontamentos críticos à constituição da BNCC, destaque que o processo de elaboração da BNCC chegou aqui em algum momento a informação no município de Palmas, a solicitação para que fosse possível participar do processo amplo. No entanto a maneira como isso vinha sendo conduzido, a gente vive numa relação com o tempo, o tempo não era suficiente para um acompanhar desse processo, o que gerou uma redução. Então o trato, a meu ver, na minha realidade com a BNCC, ele é, em parte, direto pelo contexto da burocracia. Há um segmento do que ela aponta para cada bimestre, para cada objeto de conhecimento, a escola e a rede pública municipal, ela pelo comentário que eu fiz do formatar no sistema, ela já indiretamente, mas é diretamente, direciona esse contexto. Então a nossa relação é nessa perspectiva. Hoje a gente segue o que está posto, sobretudo pela maneira organizacional, e aí eu vou destacar de novo um processo de burocratização que é posto no contexto da BNCC. Não sei se cabe aqui avançar as impressões em relação a ela, acho que a gente vai falar disso em outro momento, né?

Tiago Nardon: Certo.

G1 Professor Centro-Oeste: Bom, vou ser breve, rápido. Não tenho contato nenhum com a BNCC a gente não segue ela. É então as nossas, os nossos planejamentos não levam em consideração aquela formatação que a BNCC nos oferta né, nos apresenta, vamos assim dizer.

Tiago Nardon: Beleza. G1 Professora Nordeste?

G1 Professora Nordeste: Só um momento eu tava só resolvendo uma coisinha. Em relação ao contato com a BNCC, né, eu tenho, de fato, assim, pouco conhecimento, na verdade, adquirido por conta de estudos para concurso e até para o próprio ProEF e na aplicabilidade na sequência, assim como os outros colegas, eu não sigo mesmo de fato à risca né? Eu faço as adaptações porque eu não sei, né, a forma como foi construída e se ela é avaliada constantemente, mas que tem que ter adequações nas competências e habilidades que não condizem com proposto, né? E não se adequam à nossa realidade.

Tiago Nardon: Beleza.

G1 Professor Sul: Na verdade, é um referencial que eu só li uma vez ou outra, né. Em partes não... eu não vi muito aprofundamento além do que eu já tinha. Esse, acho, que foi um problema, embora seja um documento bastante importante, eu acho que ele, ele tem uma dificuldade até por conta da dimensão do Brasil em criar uma base curricular comum, né, de aprofundar muito no conteúdo. E eu comecei a acompanhar isso já no meu doutorado, né, a BNCC ali no ano de 2016 para 17, uma mestranda que era amiga minha, que a gente conversou um pouco sobre ela, sobre esse documento, né, sobre a BNCC e foi o primeiro contato que eu comecei tendo e vi que teve bastante mudança daquela época até para quando foi implementada de fato, né? Teve umas concepções aí que eles aprofundaram um pouco, algumas vezes atritos, conflitos de abordagens que eles tentaram suprimir, né? E eu entendo. Os PCN, pelo que eu lembro, também passou por isso. Quando eu estudei o PCN, né, o pessoal falava que teve esse problema de concepções pedagógicas que entravam em choque, eu acho que a BNCC, o problema que ela tem é que ela não vai conseguir resolver isso e nem sei se compete ao documento ele resolver isso. Mas é um documento que eu considero, que eu falei, eu considero importante, né, mas eu não considero ele como suficiente para orientar a minha prática pedagógica. Eu acho que ele tem elementos que eu abordo, eu acho que tem elementos que ele

cobra, vamos dizer assim, de uma forma muito branda. Tem outros que ele tenta aprofundar, mas ele não vai conseguir fazer esse aprofundamento. Então eu vejo que é um documento que legitima a prática de professores, né, em alguns casos até delimita, porque tem professores que trabalham até conteúdos que, na minha visão, foge um pouco da Educação Física, né? E tudo bem. Eu acho que depende muito da concepção de como a pessoa enquadra aquelas atividades, né. Mas eu vejo que é um ponto positivo dela. Então uso ela no seguinte sentido: de estar por dentro daquilo que o Brasil é cobrado, mas não me limito a ela para preparar as minhas aulas, né? Inclusive, em termos de conteúdo, ela sugere, pelo que eu lembro cinco se eu não me engano e eu trabalho com oito, né. Subdivido alguns outros e aprofundo alguns outros elementos, né?

Tiago Nardon: Perfeito. Obrigado. G1 Professor Sudeste?

G1 Professor Sudeste: Olha, conheço muito pouco da BNCC. Muito, mas muito pouquíssimo mesmo. Porque, igual eu falei aqui, a gente não é tão exigida fazer essas... ter uma metodologia de trabalho, né? Inclusive a gente estava com uma ideia, tiveram uma ideia aqui da gente está fazendo uma ligação com as escolinhas de esporte com a Educação Física. Aí nesse caso a prefeitura ia sumir, e até começou a fazer isso. Tinha um responsável que passava nas escolas e passava no esporte a gente fazia assim nas escolas escolinha do esporte, do futsal. A gente ia trabalhar futsal, todas as escolas ia trabalhar futsal e no final do período ou algum determinado tempo ia ter um torneio de futsal com todas as escolas fazendo essa apresentação. Vai ter de vôlei, a gente vai todas as escolas trabalhar, aí depois ia ter isso e aquilo... Começou muito bem, mas depois a supervisora parece que entrou em uma outra escola aqui e a coisa caiu por terra, sabe? E a gente ficou assim... eles até tava pensando, o secretário até me falou que tava pensando até em me colocar nessa posição, mas não sabe o que aconteceu até lá. Porque aqui, infelizmente aqui acontece muitas coisas nos bastidores da política, a cidade é muito política. Então, às vezes você tem que tomar até cuidado com o que você fala, com quem que você fala dentro da escola, que eu já vi muitos colegas até prejudicado com isso. Não só da Educação Física, de todas as outras matérias, todas as outras áreas.

Tiago Nardon: Entendi. Bem, seguindo... pensando no dia a dia da sala de aula, como é que a BNCC aparece na prática? Será que vocês podem me contar uma situação em que a BNCC interferiu no planejamento ou na execução de uma aula, seja para ajudar ou para atrapalhar? E o que, na experiência de vocês, ajudou a lidar com essa situação?

G1 Professor Centro-Oeste: Bom eu vou começar. Que eu vou acabar sendo o chato do rolê, né? Eu não, ela não teve nenhuma interferência para mim. Então eu não posso e nem vou conseguir opinar a respeito disso porque a gente não utiliza, né? Então, eu vou ser o chato do rolê aí.

Tiago Nardon: Sem problema, sem problema.

G1 Professor Norte: No contexto que eu convivo ela chega a partir da organização por bimestre. Então se está posto para aquele objeto de conhecimento, para que ele bimestre, para aquele ano escolar, considerando tudo que eu já destaquei, esse alinhamento do próprio sistema do diário, como um planejamento que está dentro do próprio sistema, então ela chega nessa direção. E neste sentido, no cotidiano, por esse mecanismo todo, eu acabo utilizando aquilo que está posto no objeto de conhecimento. Agora a maneira como eu executo, e isso não é evidente lá nos objetos conhecimento, nem na própria BNCC, a maneira que eu executo é uma maneira a partir de outras fontes, de outras experiências e de outros contextos, muito também por conta dos 20 anos de experiência que eu tenho.

Tiago Nardon: Legal. G1 Professora Nordeste?

G1 Professora Nordeste: No meu caso, é mais como diz no prático e objetivo. Igual a questão de organizar, dividir, os conteúdos dos três anos para ter por base, apesar de eu não seguir completamente, e também porque a gente aqui no Ceará, a gente recebe os livros de Linguagens que eles são, né, seguindo essa, essa sequência lógica de alguns componentes, de alguns conteúdos. Aí só nesse contexto mesmo assim para poder ter um embasamento, saber o que dá para colocar em cada série e ano. Mas para dizer assim, ah, eu sigo perfeitamente, não vou mentir. Eu não sigo.

G1 Professor Centro-Oeste: Tiago, só complementando aí em relação ao que o G1 Professor Norte e a G1 Professora Nordeste falou acho que eu posso contribuir com algo mais, mais algumas informações que podem ser úteis para você. Por exemplo, a nossa situação aqui é tão diferente, pelo menos no contexto de Mato Grosso, nós não utilizamos os livros. Então não é nem feito a escolha do livro didático da Educação Física e a gente não tem, a gente tinha até, antes de tanto eu quanto esse colega nos afastarmos, Educação Física nos três anos. Então nesse

período que a gente estava fora aproveitaram e reformularam o PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e cortaram. Ela (Educação Física) só tem no primeiro e segundo ano agora, né? Inclusive é o último, esse é o último ano que nós estamos trabalhando com os terceiros. Então a galera que já entrou no ano retrasado, no ano passado no caso, que era primeiro ano e esse ano segundo já, tem só Educação Física nesses dois anos e com um monte de corte de conteúdos, até para você trabalhar mesmo, né? Eles reformularam o PPC e as ementas, deixando elas bem, bem mais enxutas na visão deles.

Tiago Nardon: Entendo. Lamentável, né?

G1 Professora Nordeste: Eu posso também falar só mais uma coisinha?

Tiago Nardon: Claro, claro. Por favor!

G1 Professora Nordeste: Eu ainda não sei, na realidade vi a questão de cortes aí do colega, é aqui eu trabalho numa escola profissional. E essa escola ela valoriza muito a questão técnica, né? Os alunos dividem com conteúdo dos técnicos para a primeira formação, no caso, e o conteúdo básico, como é conhecido aqui. E aí nesse contexto, a escola em que eu atuo acaba que fica só uma aula de Educação Física por semana. É apenas uma aula de Educação Física por semana e que tem que ser variando a cada 15 dias uma aula prática.

Tiago Nardon: Vixe! G1 Professor Sul?

G1 Professor Sul: Olha uma coisa que é positiva na BNCC, que muitos alunos questionam na região que eu tô, que eles assumem a Educação Física ainda muito simplória, né? Às vezes até muito muito falseada, muito superficial. Então, na mentalidade de muitos alunos, a Educação Física é um espaço para jogar em bola, é quase como se fosse um recreio alternativo e quando eles entram na minha instituição eu falo: “olha isso não existe e os professores que fizeram isso só, simplesmente entregar uma bola para vocês jogarem, não passou nada, né” Eu falo para eles que não tem motivo para ter um curso superior para fazer isso, né? E o professor tem que estar numa diretriz de ensinar, orientar, ensinar, encaminhar, planejar executar, né? Promover vivência, reflexões etc. Então, nesse ponto, a BNCC ajuda porque eu falo: “olha, nacionalmente falando são conteúdos que eu tenho que passar”. E a dança é um deles que eles criticam muito, eles questionam muito e ela (BNCC) me dá validade para falar assim: “olha é um conteúdo e

se você não fizer pesa na tua nota, entende? Se pesar muito reprova”. Então, nesse ponto, acho que a BNCC ela acaba ajudando. Então ela interfere na minha aula dessa forma positiva, no seguinte sentido de dar uma legitimidade com um trabalho que eu já tinha feito, eu comecei fazer desde antes na implementação dela, porque o PCN ele é um parâmetro curricular, né? Ele não obriga as pessoas a atuarem com aqueles conteúdos, né? Mas é um parâmetro. A BNCC já delimita, ele é necessário trabalhar nesses conteúdos, né? Permite várias formas de trabalho, mas ali eu vejo que ela dá essa legitimidade para eu trabalhar com dança, com a ginástica, um jogo, com esporte, né? Senão, caso contrário, os alunos acabam exigindo um conteúdo muito simples, de jogar bola, de se aprender o esporte que eu chamo de “os esportes bol”... futebol, basquetebol, voleibol, handebol... é como se não existisse outras práticas além disso. Isso eu tô falando em todos os anos do Ensino Médio que eles não cobram né? Eu falo: “olha vocês estão numa universidade federal, os parâmetros curriculares são federais. Os estaduais e municipais já tem que cumprir esses parâmetros então penso que se alguém não cumpre, é erro deles, né? Não é espaço da minha aula não passar esses conhecimentos”. Então nesse ponto eu acho que ela interfere de uma forma positiva. Negativa eu acho que é o seguinte sentido de que ela também não legitima outros conteúdos que eu trato. Por exemplo, eu trato a expressão corporal enquanto uma linguagem, né? E não como o jogo como uma linguagem, não esporte com uma linguagem. Eu penso que a Educação Física, ela não é uma linguagem, né? Eu penso que ela é uma área das ciências da saúde e que nós temos um problema epistemológico dentro da escola por conta disso. Por que nós não somos da área de ciências humanas, ao mesmo tempo que não somos da área de biológicas. E a escola tá preocupada com conteúdo escolástico, com conteúdo teórico, às vezes mais de compreensão do que necessariamente uma efetivação de uso, e trabalhar com área de saúde, você olha pelo bem-estar, né? Então, o ser que tá lá na sala de aula, ele é um ser que tem cumprido um processo complexo, ao mesmo tempo tem que se construir nessa aula de uma forma a ficar saudável, de uma forma a ser introduzida por exemplo em práticas corporais diversas, compreender o mundo pelo olhar de diversas práticas corporais, né? Por exemplo, as agonísticas, por exemplo as lúdicas, por exemplo as expressivas, né? Que é o caso da dança, né, da expressão corporal, das atividades gímnicas que é da fazer os exercícios para saúde, a qualidade de vida da pessoa, né, enfim. Então, eu acho que a BNCC ela não dá esses esclarecimentos epistemológicos que, na minha opinião, são importantes para definir uma base curricular nacional comum. Mas eu entendo que é um documento que dificilmente vai conseguir isso porque dentro da própria Educação Física os profissionais, né, tanto os teóricos das universidades, quanto os profissionais da sala de aula, eles não conseguem

entrar em um consenso, né? Então acho que tem esse ponto positivo e esse ponto negativo, né? Que legitima algumas coisas, mas limita das outras e não ajuda a avançar.

Tiago Nardon: Ok. G1 Professor Sudeste?

G1Professor Sudeste: Deixa eu lembrar... Essa realmente não tô lembrando aqui. Não, não tô lembrando.

Tiago Nardon: Você me disse que não utilizam a BNCC, né?

G1 Professor Sudeste: É muito difícil.

Tiago Nardon: Muito difícil. Então, você poderia dizer que ela não aparece na prática, na sua prática, ela não está presente na sua prática?

G1Professor Sudeste: Posso dizer não, posso afirmar isso.

Tiago Nardon: Entendi. Então, a partir do momento em que ela não tá presente na sua prática, você também não teve nenhuma situação em que você precisasse lidar com ela e para isso usar da sua experiência, né?

G1Professor Sudeste: Não.

Tiago Aparecido Nardon: Tá certo.

G1 Professor Sudeste: Aqui, é igual tava falando, aqui é muito diferente dos colegas. No nosso ambiente, principalmente da Educação Física, é um cabide de emprego. Entendeu? Às vezes têm muitas escolas que têm muitos professores de Educação Física que não são professores, não são formados em Educação Física. Não são e já deu motivo de fazer processo seletivo às pressas por causa desse tipo de coisa, que houve denúncia no conselho.

Tiago Nardon: Uma pergunta sem relação com a minha pesquisa: como é que funciona, por exemplo, a atuação do conselho profissional? Porque pessoas que não são formadas estão praticando exercício ilegal da profissão, né?

G1 Professor Sudeste: É que não tem conselho, não tem fiscalização de nada. Você tem que ver as academias, estúdios e até mesmo os clubes de futebol. A prefeitura contrata muita gente para dar aula de futebol ou de outros esportes aqui que não tem formação nenhuma. Às vezes a pessoa nem jogou.

Tiago Nardon: Lamentável.

G1 Professor Sudeste: E o problema todo, por exemplo meu caso que sou formado. Se eu tentar correr atrás eu fico marcado. Aí eu posso procurar outro lugar, outra cidade para ir, outro lugar pra morar, porque aqui não vou conseguir mais trabalho nenhum. Então, às vezes as pessoas aqui, nós professores, a gente fica de mãos e braços atados, sabe? Porque não tem nada voltado pra gente. Pra mim dar minhas aulas se eu não secar a quadra quando é tempo de chuva, eu não dou aula. Eu tenho que pegar meu pano de chão, eu tenho que levar para escola, porque eles falaram que não podemos usar os panos de chão na quadra, porque os panos da escola já não pode usar na quadra. Porque estão acabando com os panos de chão, né.

Tiago Nardon: Caramba!

Tiago Nardon: Bem, e nesses episódios que vocês narraram, vocês sentiram que tinham liberdade para decidir o que fazer nas aulas?

G1 Professor Centro-Oeste: Aí acho que para mim essa aí ficou bem fácil responder. Nós temos total liberdade, né? Esse colega inclusive, e nós somos em dois professores de Educação Física no campus, então a gente quando, quando assumimos aqui o campus, nós definimos, né, e ainda eram Educação Física nos três anos, o que é que a gente trabalharia mais ou menos por conteúdos, em cada um dos anos, né. Demos um pouco mais prioridade aos conteúdos relacionados ao famoso quarteto fantástico aí no primeiro ano, porque é da onde os alunos vêm, de várias escolas e um zelo pouco aparente em relação às aulas que eles tiveram, é então a gente procurava cativá-los com as quatro modalidades esportivas, né, e conseguia conquistar o cliente. Aí, no segundo ano, nós já partimos para atividade mais voltadas para esportes alternativos, jogos, conteúdos mais de uma vivência corporal que eles ainda não haviam visto

no Ensino Fundamental. Por exemplo: badminton, frisbee, tripela⁵², jogos recreativos. A gente trabalhava com bastante jogos com eles e, nos terceiros anos, já alguns conteúdos mais voltados para a área da saúde e focando um pouco mais também no ENEM, embora não seja a nossa expertise formar o aluno pra, né, para... realizar a prova do ENEM também não é uma dos nossos focos, né. Mas agora essa para o ano que vem a gente vai ter que reformular tudo isso daí porque reduz para dois anos né, mas nós temos total autonomia para, inclusive, o que nós definirmos aqui no campus, ele pode ser totalmente diferente dos outros 20 campi que nós temos aqui no Mato Grosso.

G1 Professora Nordeste: No meu no meu caso, eu também tenho total autonomia, inclusive, para realização de projetos na escola. Aos poucos eu fui conquistando isso, ainda voltando para questão de gênero, assim quando eu assumi nessa escola, estou no quinto ano, né indo para o quinto ano nessa escola. Assim que eu cheguei, a diretora já comemorou “nossa a professora que vai fazer as danças da escola”. Por ser mulher já foi assim bem... já foi bem incisiva e eu expliquei para ela que eu era muito do desporto, que eu poderia auxiliar nas ações e projetos da escola, mas que o meu forte mesmo, que eu gosto, a minha área é o desporto. E aí demorou um pouco para que pudesse ser respeitada nesse contexto, mas aos poucos eles entenderam, né, a importância, pertinência de algum, de algumas temáticas que eu coloco entre as aulas e do contrário do colega, já é assim no primeiro ano, eu consigo, quando eles são chegados à escola, e atende um público de várias cidades, eu consigo realizar todos os tipos de atividades com eles porque eles estão mais adeptos, estão chegando no local, então eu posso fazer todas as atividades diferenciadas e ter uma maior aceitação. Quando chega no segundo ano, eles já estão exaustos por conta dessa ânsia deles: “ah, eu só tenho aula prática de 15 em 15 dias então eu quero praticar o esporte que eu prefiro com meus colegas”. Então acaba que eles aceitam ali por um momento as orientações, mas depois a gente tem que dar o espaço da aula para que eles possam praticar o que gosta, né. Cada sala é uma realidade diferente. E terceiro ano já fica as proibições de aulas práticas com frequência, porque aqui já tem muito esse foco de preparar o aluno para ENEM, vestibulares. Então terceiro ano fica muito focado nisso aqui, na nossa região.

⁵² Jogo em que os participantes devem alternar o uso dos membros superiores e inferiores a cada posse ou toque na bola (Matos; Amaro; Morouço, 2012).

Tiago Nardon: É, só uma questão. Existe algum tipo, por exemplo de cobrança sobre o que vocês estão fazendo? Ou o que vocês estão tematizando nas aulas, ou não?

G1 Professora Nordeste: No meu caso sim, eu sou toda hora vigiada de verdade. No meu caso, é porque ainda tem muito aquela coisa de achar que a Educação Física é aula livre. E ficam toda hora, já entrei em atrito até com a gestão, porque que não fazem o mesmo com outros professores. E ficam querendo toda hora saber o que tá sendo dado na aula, tanto na teórica quanto na prática, e se está sendo dado algo, porque na cabeça de alguns professores é um momento livre.

G1 Professor Centro-Oeste: Aqui a gente tem não é uma cobrança, é um acompanhamento do da coordenação pedagógica. A coordenação pedagógica é muito presente, inclusive. Orienta assim, com sugestões de atividades, muito bacana, né. A gente tem aqui um acolhimento no início do ano com os alunos, que a coordenação pedagógica que assumiu, e a gente contribui muito com ela, mas durante todo o ano ela faz esse acompanhamento, mas um acompanhamento muito mais de apoio, né, do que propriamente de cobrança. E aí, em termos de cobrança, a gente tem muito o grupo nosso de professores de Educação Física, que acaba discutindo, trocando ideias, propondo sugestões, até entre partes, cobrando, né, entre nós mesmos, ações que deram efeito num campus, que a gente precisa desenvolver no outro campus. Então, por exemplo, veio de um outro campus para cá, do município de Juína, que era uma professora que trabalhava muito bem com dança. Então lá nós fazíamos uma amostra cultural de danças. Ela trabalhava fantástico isso aí. Ela veio para um outro campus e até hoje ela me cobra: “e aí você faz aí no campus Primavera o evento de dança?” falei assim “olha não tenho habilidade para trabalhar dança”. Aí falei: “mas por outro lado, eu a gente faz um festival de ginástica acrobática”. E aí, então a gente fica se cobrando o que que um faz, o que quando faz a cobrança é muito mais, a cobrança em si muito mais dos nossos colegas, entre nós, e aquilo pedagógico muito mais uma cobrança no sentido de acompanhamento mesmo.

G1 Professor Norte: Vou fazer uma brincadeira aqui, Tiago. O Lino Castellani traz a “história que não se conta” e essa pergunta para mim fica nas entrelinhas, né? Então assim, liberdade em relação ao labor docente. É complicado tratar dessa questão de liberdade, porque, quer queira quer não, a BNCC é um documento oficial posto. Então, parâmetros curriculares têm um tom diferenciado, uma base tem um outro tom. Então, por ser um documento oficial, enquanto base que alcança toda uma nação, tem um peso. Então quando eu trago o recorte de

alinhamento do próprio sistema, que direta ou indiretamente nos fiscaliza, e aí já dialoga com a tua segunda pergunta da fiscalização, e quando eu alimento um sistema dizendo o que eu estou fazendo, eu estou tornando público, dentro daquele sistema, para quem tem acesso, aquilo que está sendo pensado e planejado. Agora, entre o que está no papel... cidadão de papel, né? Entre o que está no sistema ou no papel e o que acontece lá na sala de aula, seja na sala de aula quadra, ou aquela sala de aula que eu chamo de tradicional, com mesa e cadeira, existe um espaço em que muitas coisas mudam. Então, enquanto liberdade, existe essa liberdade, mas não dá para esquecer do documento que está posto. Então assim, isso, por que que eu falei de entrelinhas, esse é um ponto extremamente complicado, e aí você não tocou nisso, mas eu vou abrir um pouquinho. Se, por muito tempo, a gente ouviu muito falar de rola bola, por vezes esta ação da liberdade que a colega falou, da professora G1 Professora Nordeste, também não dialoga diretamente e aí talvez isso soe e como a liberdade. Talvez por isso você entrou com: “você são cobrados, fiscalizados ou monitorados?”, então assim esse é um ponto que me incomoda e que eu quero dizer com tudo isso? Como conviver num contexto aonde tem um documento oficial que está posto dentro de um sistema particular, e aí eu tô citando a particularidade da rede pública municipal de Palmas, e não tratá-lo ou não executá-lo? Então o problema ele é muito grande, né. Talvez, e aí é a minha opinião, né, talvez seria um ponto muito complicado eu simplesmente colocar no papel, mas não executar. Então é quase que uma situação de ser refém do contexto, eu posso ter uma opinião em relação aquilo, mas aquilo é oficial. Então por isso que eu falei é uma entrelinha, é um detalhe muito difícil, muito melindroso, que por vezes a gente não tem força para provocar uma discussão para talvez uma elaboração, talvez o seu percurso doutorado seja uma centelha ou alimente um debate maior nesse sentido.

Tiago Nardon: Ok. G1 Professor Sul?

G1 Professor Sul: Na rede dos Institutos Federais eu me sinto com liberdade para tomar mais decisões. Tanto que eu estipulo oito conteúdos e trato os oito, né? E daí eu coloco lutas, esporte, jogo, dança, ginástica, atletismo ou atividades de aventura, né, ao ar livre, expressão corporal e atividades circenses, né? Por exemplo, atividades circenses a BNCC não legitima, mas eu acho que nos conteúdos Educação Física ele tem que ser tratado pela ontogênese, que eu chamo, que é a origem que gerou aquele conteúdo num dado momento histórico da humanidade. E ele tem todo esse desenvolvimento gradativo ao longo do tempo e tem algum significado ainda. As atividades circenses têm algum significado ainda. A ginástica tem algum

significado, tanto quanto os esportes tem algum significado, os jogos. Então é nesse ponto que eu digo que eu não vejo a BNCC me restringir. Mas, em alguns momentos, eu não vejo que ela me ampara como, por exemplo, as atividades circenses, né? Que daí eu já vejo que eles ignoram. Mas talvez é uma questão da concepção epistemológica ali debatida e que dentro da área de Educação Física, nós temos que aprofundar né? Mas questões de legitimidade da Educação Física, em termos social, a necessidade histórica de existir Educação Física, tanto na escola, quanto fora da escola etc. Então, eu não vejo que o documento ele vai me amparar para isso, mas, eu vejo que a Educação Física tem que continuar produzindo isso. E nesse ponto a instituição que eu trabalho me dá essa autonomia, inclusive para fazer pesquisas desse caráter, e questionar a própria Educação Física e a própria BNCC.

Tiago Nardon: Legal, só voltando um pouquinho, você me disse que em algumas situações a BNCC não legitima alguns temas que você trata na escola. Nesse sentido, como é que a sua experiência te ajuda a lidar com aquilo que BNCC propõe?

G1 Professor Sul: A minha experiência ajuda a lidar com o BNCC? Como na instituição que eu trabalho tem um espaço para fazer pesquisa, eles têm um incentivo para fazer mestrado doutorado, eu acabo investigando mais. Teoricamente, né, filosoficamente, é compreendendo a Educação Física, por exemplo, articulada a economia, compreendendo Educação Física articulada, como como saúde e qualidade de vida, né? Eu acho que a BNCC atrapalha porque ela também me obriga a trabalhar alguns conteúdos, né, hoje embora, eu já trabalhe, soa que aqueles são conteúdos mais importantes do que outros. Isso é uma preocupação que acaba se agravando. Eu não sei como isso é cobrado fiscalizado pelo governo. A impressão que eu tenho que na verdade nem é fiscalizado, né? Mas eu vejo que seria melhor se tivesse uma concepção dentro da BNCC que trouxesse essa abordagem que eu trago. Mas é o que eu falo, às vezes também é um processo de evolução histórica, amadurecimento que não se consegue do dia para noite, né? Às vezes é uma questão de um, dois, dez anos ou três, quatro, décadas, né? A gente sabe que é sempre um movimento de bastante esforço. A própria BNCC sabe que ela não vai abarcar todas as concepções de pedagógicas, até porque se a gente for falar em comunidades ribeirinhas, quilombolas, né, ao trato da educação já é totalmente diferenciado. E às vezes esses conteúdos, eles nem aparecem como viáveis ou significativos para aquelas comunidades, né? Então eu vejo que ele aborda uma média, mais ou menos o que seria deveria ser tratado numa escola tanto do campo quanto da cidade. Então, mas isso não é o Brasil inteiro, né? Temos aí comunidades indígenas e quilombolas, que nem eu disse, que eles têm já uma Educação Física

por meio do estado brasileiro e nela não eu não vejo contemplado isso, né? Por exemplo, os conteúdos da capoeira. Eu vejo que tem a luta ou um jogo que você pode colocar capoeira, mas a BNCC em si, eu não vejo ela é articulada, por exemplo, com os movimentos sociais. Então acho que trazer essa articulação da sociedade com o conteúdo Educação Física é importante no documento, porque é para quem a gente presta satisfação, para quem a gente vai oferecer a nossa atividade laboral. Então eu acho que a carência dessas articulações mais profundas, mais pontuais, mais conceituais, de uma forma mais concreta, eu acho que é uma falha. Mas eu vejo que foi um documento que está em construção ainda. E penso que vai passando por revisões e revisões e talvez até mude com o futuro, né? Talvez até mude ela com o futuro assim como os PCN mudaram né? Eles tiveram um papel e agora tivemos a BNCC, né? Como outro papel também, diria que até foi sobreposto aos PCN, né?

Tiago Nardon: Só para completar, é você na sua fala, você em algum momento disse que a BNCC, por exemplo, valoriza alguns conteúdos em detrimento de outros. Você poderia me dar algum exemplo?

G1 Professor Sul: Então, um exemplo que eu cito, por exemplo, é atividades circenses, que ela não inclui muito claro, muito profundamente, né. Dentro da história da Educação Física brasileira, nós já temos uma valorização dos esportes, né? Até teve uma deslegitimação da ginástica que foi o primeiro conteúdo central de Educação Física brasileira, dentre outros como dança. Mas a ginástica tinha seu papel mais importante e foi sendo desconstruído pelo método de Educação Física generalizada que são esses esportes. Mas ainda assim o próprio método Educação Física generalizada também valorizava outros conteúdos como, por exemplo a luta. Mas a luta nunca foi incluída na Educação Física ao longo dessa história toda do Brasil. Eu coloco ela na minha prática pedagógica, mas eu vejo que a BNCC equaliza os conteúdos como se fosse relativamente iguais. Eu não vejo essa certa igualdade entre os conteúdos. Eu acho que o esporte ele tem um papel importante e ele toma muito espaço na Educação Física e projetados também dentro do esporte muitas coisas, por exemplo, atividades de cooperação, né desenvolvimento coletivo. Eu acho que tem também, mas é uma outra contradição que, por exemplo, que se tem nos jogos, né? Que você trabalha muito mais como uma forma cooperativa como, por exemplo, vou jogar frescobol. É um jogo, não é esporte, e esse trabalho cooperativo do frescobol eu sou obrigado a estar mantendo ele junto com a pessoa. Então eu não posso usar aquela atividade para negar a pessoa, eu preciso dela para realizar o frescobol, né? Então uma característica de cooperação no jogo não necessariamente no esporte, né? O esporte, a

colaboração que tem, é para a negação da outra equipe, né, que é o propósito do esporte, na construção de negar o outro no cumprimento de metas, né? Ou seja, o time de basquete vai tentar marcar mais cesta que o outro. O time de basquete vai tentar cumprir mais vezes a meta do que o outro vai conseguir, né? Então você nega a chance do outro vencer, diferente do frescobol que você não nega a participação dele. Pelo contrário, você exige a participação dele para você poder jogar o frescobol. Então eu acabo percebendo que a BNCC não entra nesse aprofundamento de cada conteúdo, né? Eu acho que compete ao professor fazer esse aprofundamento. Mas eu me questiono se todos os professores conseguiriam entender esses questionamentos ou não tratariam todos os conteúdos de uma forma esportivizada, que seria assim, trabalhar ginástica, enquanto uma competição, trabalhar o atletismo enquanto uma competição, trabalhar, não sei a luta enquanto uma competição. Eu vejo que esses conteúdos eles têm um aprofundamento muito grande, eu vejo que a luta ela se atrela muito mais uma concepção de vida do que, por exemplo, uma competição em si, embora vai acontecer a competição. A ginástica, eu acho que é muito mais atrelado nos conceitos do que é a saúde, do que é a qualidade de vida, o que é um corpo esteticamente belo, do que, por exemplo uma competição. Mas eu entendo que também é um fenômeno da que permeia as práticas corporais e digo, vide os esportes olímpicos, né? Que tudo é uma enorme competição. Que daí você tem um despojamento da origem daquela atividade, por isso que eu falo que eu trabalho numa ontogênese de cada conteúdo. Que cada conteúdo surge com determinado fim, não necessariamente competir. A luta veio para proteger território, para proteger a família, a luta vem para proteger a propriedade, né? Ela não vem para competir. É um recurso caso precise tanto pela própria luta, ela tem uma característica muito básica de que de você não lute, né? Se você precisou lutar você já cometeu, já foi um problema e ele foi exigido, né? Então é o que eu vejo assim, eles esportivizam isso e despojam que a luta é toda uma construção de concepção de vida de sociedade por trás, para falar que é tudo uma questão de competição, de vencer o outro, em formas, regras e métricas que é o que acontece no esporte, né? Que eu falo, eu acho que pensar a validade do esporte ele é muito importante porque ele nos diz muito da sociedade, mas nem todas as práticas corporais têm essas características esportivas, né? Ou não deveriam ter, embora elas têm mais processos de esportivização. Elas têm coisas muito além dessa esportivização, né? Que nem eu falei, a ginástica eu não considero um esporte, a ginástica considero um conteúdo único, embora ela seja esportivizada. Mas ela vai olhar para a saúde, para a qualidade de vida, para um corpo estético, né? Tem todo um debate ali por trás, sociológico, histórico, biológico, né? Por conta desses conceitos que eu acho que a ginástica nos leva isso também. E o esporte também, pode levar mas aí você estaria muito assim minando

aquela característica principal que é a reprodução da competição, da negação do outro, da similaridade que o esporte vai ter com o mundo do trabalho, que é a necessidade de você estar cumprindo as metas, de ter uma racionalização técnica daquele conteúdo e que eu acho que nas outras não necessariamente vai ter essa mesma característica ou com as mesmas correlações, com a sociedade.

Tiago Nardon: Entendi. Obrigado. Sua vez G1 Professor Sudeste.

G1 Professor Sudeste: Liberdade tenho, tenho. Isso tenho, minha liberdade para fazer. Mas, como é que eu posso dizer, às vezes não tenho 100% de apoio da diretoria ou da coordenação. Por mim só, eu faço meu planejamento certinho, o que que eu vou trabalhar durante determinado período. Tenho meus módulos, têm minhas coisas com a coordenação. Nós sentamos, discutimos, aquela coisa toda. Mas, assim, eu tô falando para as paredes, porque eles não sabe o que eu tô falando, porque para eles o que a gente tá fazendo é brincadeira. Então, muitas vezes aqui, quando você fica dentro da sala com aluno para fazer... suponhamos, vamos estudar sobre o futsal, vamos falar sobre a história, sobre regras, sobre o esporte, os mundiais de futsal, os campeonatos, o porquê que ele não tá na Olimpíadas ou esporte olímpico, como que esse esporte é na Olimpíada... Rapaz, se os pais ligarem lá na escola, dá um trabalho explicar por que que você tá fazendo isso. Na própria pandemia quando eu comecei a passar os textos um pouquinho maiores, eu tive muita crítica, a ponto da coordenadora chegar perto de mim e dizer “muda essa metodologia porque não tá dando para segurar as pontas aqui não.

Tiago Nardon: Entendi. Seguindo: pensando no cotidiano da escola, sempre existe uma distância entre o currículo oficial e o que, de fato, acontece na prática. Como vocês percebem essa relação, essa distância nas suas aulas?

G1 Professor Centro-Oeste: Olha isso é uma das coisas que me agonia muito, e foi para isso que eu parti para um doutorado. Fiz um doutorado terminei agora o doutorado em ensino. Então, o que que eu via muito, né, sentia muito na minha prática docente? A gente, às vezes a gente até tenta fazer uma programação de uma aula que contemple a todos e todas e todos e chega ali na hora você não consegue estimular ou dar condições para que todos efetivamente possam contribuir com a prática, né. E eu já vinha numa ânsia muito grande de como fazer. E quando eu descobri uma das palestras do professor Osmar aí da UFSCar, quando ele tratou dos

futebóis e aí ele foi falar da metodologia *callejera*, me chamou bastante atenção. Então, acho que para mim o que que pega em relação à sua pergunta é efetivamente a inclusão de todos e todas nas nossas aulas. Eu acho que por mais que que a gente tente, pelo menos o meu relato, né que eu tentasse, que eu conversasse bem com as meninas, eu sou técnico de futsal, sempre trabalhei com o futsal feminino. Então elas se sentem acolhidas por mim, mas eu não conseguia incluí-las efetivamente em várias aulas, né. Então elas acabavam ficando de escanteio. E aí esse essas aulas, então isso me incomodava bastante, eu acho que isso é o que me incomoda mais, né, do que é que a gente efetivamente planeja, do que efetivamente a gente executa. É a participação de desses alunos que tem uma menor vivência, mesmo com o esporte, e a gente acaba alijando eles da prática da Educação Física. Acho que isso daí é uma das coisas que me pega em relação à Educação Física, entre o que é planejado e o que é feito, né.

Tiago Nardon: Ok.

G1 Professor Norte: É legal aqui que... pode ir G1 Professora Nordeste, depois eu vou.

G1 Professora Nordeste: Só pegando aí seja no papel a gente realiza vários sonhos, a gente acredita que que vai dar tudo certo, a gente pensa ali, pesquisa um autor e ele disse não, é funciona dessa forma, de forma dialogada, você vai conseguir incluir E eu fui até questionada, inclusive, por um colega do mestrado que ele disse “qual a relevância que tem a sua pesquisa?”. Ele teve a audácia de me perguntar, eu disse porque ainda não saiu do papel, ainda não se realizou, eu desafio quem disser que que as aulas de Educação Física já estão inclusivas que já, como diz, já consigo atender de fato a todos a todes, né, também e que a gente percebe, eu fui para o chão da quadra, eu pesquisei, desde o aluno, eu fiz de forma ampla a minha pesquisa, tanto com as alunas e alunos, questionar a visão de ambos, dos próprios professores e da gestão da escola e fiz um cruzamento de dados. E nisso assim ainda não apresentei não, não defendia a minha dissertação, mas já está praticamente pronta, mas se confirmou, né. Que ainda estamos longe de mudar essa realidade. A gente planeja, eu vi muita boa vontade dos professores em participarem da pesquisa, mas ambos falam da parte falha na formação para lidar com essas situações. Com as meninas, na roda de conversa, muitos questionamentos, a questão, por exemplo, de não querer suar, do ter a vergonha, né, dos colegas julgarem, né, as vaias e tudo mais e se arriscar, o medo de se machucar, os horários das aulas que não são propícios muitas vezes, por exemplo, no primeiro dia da aula, da primeira aula do dia não quer suar para ficar o dia todo na escola, né, é tempo integral. Então, ela não quer, lá não tem espaço para tomar

banho e todas as outras dificuldades no sentido do período menstrual, cólica e tudo mais, né? Então ainda não temos, né, ainda como modificar essa realidade. Então a ideia da minha pesquisa também voltada para tentar melhorar nesse contexto. E inclusive vai ser lançado um site, a partir dessa pesquisa, com algumas ideias de aula e conversações, dicas que eu espero depois poder compartilhar com vocês.

Tiago Nardon: Claro! Por favor.

G1 Professor Norte: É legal aqui o diálogo que a gente vai podendo ver de várias dimensões, né? Então por exemplo uma curiosidade: a colega G1 Professora Nordeste citou as avaliações externas. Então deve todo mundo ter conhecimento, Palmas cria um modelo de avaliação. Para já ir do tempo de jogo ao fazer avaliações para chegar na avaliação do Ideb, então a gente tem SAEP (Sistema de Avaliação de Palmas). No SAEP existem duas questões do conteúdo de Educação Física. Essas questões estão balizadas na BNCC, conforme o ano e período que a avaliação vai acontecer. Então isso tudo, de certa maneira, chega não cotidiano, então quando eu falava de ser um documento oficial e a gente de certa a maneira tá refém desse contexto, quando você faz uma análise bem depurada, você encontra todas essas entrelinhas. Agora o que é complicado é: como não distanciar? E aí eu vou trazer o exemplo meu da escola que eu trabalho é primeiro segundo terceiro e quarto aninho. A escola tem uma quadra coberta e uma piscina semiolímpica. Em que momento a BNCC trata para primeiro, segundo, terceiro e quarto ano de atividades aquáticas. Uma aula na piscina na nossa realidade uma aula de natação uma vez por semana, custa 250 reais. A escola é pública tem uma piscina semiolímpica, com possibilidade de oferta das mesmas vivências. Então se a escola é pública tem esse instrumento, esse equipamento melhor dizendo, como não utilizar esse equipamento? Mas a BNCC não está direcionando para este equipamento. Então assim o processo de burocratização ele nos faz também distanciar porque ou eu sigo e não uso a piscina, que custa 3.500 por mês para escola para manutenção com produto e limpeza, ou eu uso e não sigo. Então é aí, por isso que eu falei das entrelinhas a gente começa a chegar em alguns pontos e fica muito complicado. E aí recentemente eu assistindo uma live com o professor Mauro Betti analisando especificamente a BNCC, ele traz um outro contexto eu acredito que é válido para nós. Por exemplo, quando a BNCC nos traz jogos da cultura local, você pega um grande centro, uma região requintada, e coloca o quê, se a criança fica na tela. Não dá para falar que ela pula corda porque não faz parte da cultura dela. Não dá para falar amarelinha porque não faz parte da cultura dela. Então que cultura é essa? Logo, se é uma base e que coloca isso como comum, de fato desconsidera que

o comum não é comum, de fato, para todo o território. Então por isso que o parâmetro ele dava indicativos possíveis de. É bom lembrar que os PCN têm o volume 10 que trata de cultura e avança na discussão dessa cultura. A BNCC ela não faz isso, ela migra de cultura corporal para cultura corporal de movimento e não diz o que é cultura corporal de movimento, que é uma discussão própria da Educação Física e que passa por um fermentar, que tem as suas ideias, que tem as suas raízes. Então esse distanciar entre o planejar, que é o centro da sua pergunta, pro cotidiano no dia a dia ele embora, tenha que seguir, mas na realidade que eu apresento com piscina, como seguir? Para além disso, nós temos escolas de tempo integral no município de Palmas, não é o meu caso ainda porque a escola tá em transição do parcial para integral, mas tem aula de dança disciplina, que tem disciplina de lutas. E aí como tratar desses elementos considerando essa especificidade de um conteúdo, por exemplo de dança, de luta só para aquele ano, para aquele bimestre se, naquela escola, tem uma disciplina que trata disso o tempo todo? Então a Educação Física você vai dar aula de lutas, mas na mesma escola tem uma disciplina de lutas. É isso ou não seria isso? Então é ele colapsa na minha opinião, ele vai colapsando ele vai ficando muito complicado.

Tiago Nardon: Legal, obrigado.

G1 Professor Sul: Olha o currículo real, eu acho, é como é que eu vou ver, é que eu não vejo necessariamente uma tensão. Mas eu vejo uma tensão dos alunos para cumprir o conteúdo. Eu sempre tento tratar o motivo daquele conteúdo existir na Educação Física escolar para eles conseguirem entender como aquilo se pode ser útil na vida dele ou eles produzirem um significado pessoal e que esteja em análogo momento histórico que eles estão. Não é aquela concepção idealista ou sonhadora puramente individualista. Mas é a tensão que eu vejo desse distanciamento é que parece que muitas vezes o currículo real, ele carece de materiais e estruturas para desenvolver aquilo que o currículo ideal ou formal, eles nos aponta como possível. Então, no meu caso ainda tem uma estrutura boa de trabalho, mas me falta ainda bastante. Bastante outros espaços. Eu tenho um ginásio coberto, mas eu não tenho, por exemplo, um espaço para aplicar luta, talvez a capoeira que você pode fazer em qualquer terreno, né, na quadra ou numa sala, mas, por exemplo, para aplicar o judô, o jiu-jitsu, eu já necessitaria de tatame, do espaço próprio para isso. Que são lutas que pode vir muito bem colaborar com esses alunos. Então ela coloca como se fosse um conteúdo importante no currículo formal, mas no curso real, eu não consigo desenvolver de uma forma igual com uma estrutura por exemplo, se tiver um tatame em um espaço propício. Então, a principal tensão

que eu vejo é a diferença de estrutura material, mesmo para currículo ocorrer de uma forma realmente efetiva. Embora eu trabalho judô nas minhas aulas de Educação Física, mas eu não tenho luta que seria a queda do oponente no tatame, porque fazer no concreto machucaria demais, né improvisar colchões é ruim, porque quando ele é muito mole pode prejudicar no movimento e roscar e ter uma queda indevida. Inclusive com quem tá aprendendo. Então pode cair em cima do braço e quebrar mesmo no acolchoado. Então são estruturas que infelizmente o currículo real, não comporta, mas o currículo formal ele consegue comportar. Então é uma tensão que eu vejo, a questão estrutural que falta né?

Tiago Nardon: Perfeito. Obrigado. G1 Professor Sudeste?

G1 Professor Sudeste: É igual a gente começou a conversar, né, falando da questão do futsal. Futsal aqui os meninos jogam do primeiro dia de aula ao último dia de aula. Eles querem só fazer isso. Então quando você vem com o material, com a matéria ou alguma coisa nova, você tem que tentar negociar com eles para fazer. Suponhamos: vamos falar de atletismo que não é tão popular assim no Brasil, não tem tanto assim na televisão. Ah, vamos fazer um arremesso de martelo, a gente faz uma adaptação para tentar trazer, né, mais próximo da realidade, mostrar para eles o movimento, a biomecânica toda ali. Mas para turma fazer algo, os alunos fazer, você vai ter que negociar. Como que é essa negociação? Vamos fazer até tantos minutos fazer isso, depois a gente faz o futsal. Ou então vamos fazer essa aula aqui e na próxima aula vamos fazer um futsal. E tem que ter, que se eles chegarem lá sentar na arquibancada “ah, não vou fazer isso não”, pode ir lá falar com a coordenação, com a direção, eles vão virar para você e falar “por que você não dá futebol pra eles? Deixa eles jogar”. Dessa forma.

Tiago Nardon: Entendi. Por mais que você tenha planejado um determinado conteúdo, a aula sempre vai ter que, pelo menos em algum momento, conter o futsal para você conseguir trabalhar.

G1 Professor Sudeste: Exato.

Tiago Nardon: Perfeito. Obrigado, professor. Vamos lá... pensando em documentos curriculares anteriores, como os PCN ou propostas estaduais, vocês percebem, vocês enxergam alguma diferença que seja fundamental entre o que esses referenciais propõem e a abordagem apresentada pela BNCC?

G1 Professor Centro-Oeste: Olha eu assim, como eu falei, eu não utilizo né, mas eu percebo que há uma redução da autonomia docente com a utilização da BNCC, porque ela meio que, ela meio não, ela padronizou um currículo que é nacional. Né, então embora no papel, ele seja muito interessante, não vou nem dizer bonito, né, mas como é que você vai lidar com as diferentes situações? Então como é que eu vou lidar por exemplo com uma BNCC numa escola, por exemplo, que eu trabalhava em Rondônia, que tinha um campo de futebol que era utilizado aos finais de semana para o gado servir de pouso para o gado. Eu chegava para dar aula segunda-feira, tinha que literalmente rapa a bosta, né, que ficava no meio do campo que era o único espaço que eu tinha para dar aula. Como é que eu vou trabalhar com a BNCC, por exemplo, se a gente, tem 10 anos que tem o campus Primavera. Desses 10 anos, tem um ano que tem ginásio poliesportivo. Nós não tínhamos nem quadra. Então, a gente tinha que usar os espaços que nos eram emprestados. E aí estou dizendo de uma parte, né? Ela generaliza demais essa cultura corporal, é muito superficial, ela não aprofunda, né? Ela por ser um documento que desenvolve ou que busca muito desenvolvimento das competências, ela deixa de atingir coisas que nós entendemos que é para formação humana, crítica, né? Uma formação de um ser mais amplo que é essa nossa busca em termos da educação profissional e educação do Instituto Federal. Por valorizar muito essa questão da habilidade, eu acho que ela peca nessa questão da diversidade, da inclusão também, né? Porque como é que a gente vai conseguir trabalhar desta forma com todos os alunos né? Pode ser uma visão fragmentada minha por não estar trabalhando com ela, mas eu acho que são esses os pontos que eu destacaria.

Tiago Nardon: Obrigado.

G1 Professor Norte: Posso seguir aqui, G1 Professora Nordeste?

G1 Professora Nordeste: Pode sim.

G1 Professor Norte: Então vamos lá, o que eu vejo é o DCT (Documento Curricular do Tocantins) no caso específico, Tocantins, ele se alinha. Então observar a BNCC e observar o DCT é observar primos diretos. Como eu fiz o destaque, no avançar de tentar entender a BNCC, fica em evidência que não é posto em substituição ao documento anterior, e aí são os Parâmetros Curriculares, no entanto no cotidiano é o que pulsa. O que me deixa curioso no processo de construção é, e aí é uma observação minha, o limitado envolvimento de grandes

estudiosos dentro deste pacote de construção. E no percurso, até onde eu noto, o afastamento desses ou desse estudioso do processo de construção. E aí um desses, eu tive a oportunidade de ouvir, ele menciona que ao perceber como este processo estava caminhando, o processo de constituição da Base Nacional Comum Curricular, opta então por um afastamento. Então é um documento que se porta a dialogar com um país inteiro, e aí acredito que a entrelinha disso tá posta que é observar a educação por intermédio de recurso, de grana de gasto público, então este alinhamento não poderia dar outro tipo de resultado, se não tem dado, esse colapso como citei anteriormente. Então nesse sentido, eu vejo que ela se faz, desde a sua constituição, extremamente limitada por não reconhecer que o Brasil é composto pela enorme diversidade e realidades, seja de cultura, seja das estruturas, seja da renda, seja de vários outros pontos e que não consegue, então, potencializar essa diversidade que é natural de cada nação, o nosso caso do Brasil. E tenta então uma força, porque eu citei aqui, que chega numa avaliação, numa rede. Chega no site Sistema de Avaliação de Palmas. Chega alinhado aqui. Então por trás desse percurso todo tem muita coisa acontecendo que às vezes a gente não consegue identificar. E aí talvez a gente tenta acreditar que a Educação Física avança a partir de um documento desse, talvez ele está posto no sistema de planejamento, mas não chega no cotidiano, e no frígir dos ovos muito pouco mudou. E aqui eu acredito que dá para fazer ainda um destaque: o processo de formação inicial, a graduação Educação Física hoje, ela é muito povoada pelo sistema EAD. Então a formação inicial também está gerando pessoas para trabalhar na área com uma dificuldade de aprofundamento e que vai disputar as vagas ou os contratos e que vai, no cotidiano, lidar com aula de Educação Física também sem um aprofundamento por conta dessa outra situação. Então, eu vejo que o problema ele vai crescendo, né? Em resumo, a BNCC provoca, a meu ver, um retrocesso na possibilidade do trato com a Educação Física.

G1 Professor Centro-Oeste: Muito bem.

G1 Professor Sul: Olha comparação da BNCC com PCN é o que eu coloquei no começo. O PCN ele é muito abrangente, né? Então ele te dá uma possibilidade muito ampla e basicamente é quase como “faça o que você achar melhor, né? Faça o que lhe for possível”. A BNCC, ela já vai pontuar que você tem que fazer algumas coisas, né, algumas reflexões sobre o corpo, sobre a sociedade. Ela vai te apontar aí algumas necessidades de desenvolvimento de habilidades motoras, né, que já são, assim, reflexões bastante, vai reflexões não, é diretrizes na verdade, né, pontuais e concretas para você alcançar. Então eu vejo que essa diferença. Em relação do estado não saberia dizer muito bem porque eu acabo focando nas normativas

federais, né, mas elas são PCN e a BNCC eu vejo como essa, né. A BNCC, ele é muito mais diretivo. O que também nos força a questionar muito mais aquilo tem que ser daquele jeito mesmo, né, diferente da do PCN que permite, que eu falei, essa flexibilidade toda. Então uma desvantagem do PCN, embora para mim seja muito bom, mas em termos diário, eu acho que a BNCC bota o profissional para falar assim, mas eu tenho que mesmo que fazer isso daí eu tenho mesmo que ensinar a dança? Porque eu vejo também que é um conteúdo muito negligenciado na Educação Física, pelo menos aqui na minha região. Né, muitos professores até se negam de falar e jogam no colo dos alunos. Ah, os alunos não querem. Não é só os alunos não querem. Eu acho que o professor também não quer. Às vezes a formação do professor não foi suficiente para ele se sentir seguro para trabalhar, o que me faz questionar também se a BNCC considerou isso para pontuar a capacidade técnica desse professor, né. Como é que a gente vai saber se a BNCC é realmente cumprível pelos profissionais, sendo que tem uma série de lacunas na formação docente de Educação Física.

G1 Professora Nordeste: Com as falas dele, eu não consigo mais nem pensar comigo. Faço das falas de G1Professor Norte, as minhas. De fato eu penso muito similar nesse contexto e ainda implementa, né. Assim, quando foi implantada a DCRC aqui no Ceará, eles falaram né que vinham com a ideia de aproximar da nossa realidade. Foi muito bonito na fala tem um material tudo, mas quando a gente vai colocar na prática, quando eles passam para a gente colocar na prática, é como diz, são primos, na verdade são gêmeos mesmo, não é? Nem primos não, são gêmeos. Só muda que eles dão a questão da possibilidade de você adequar a realidade local e por conhecer o aspecto histórico de cada local, eles vão ali agregando algumas coisas, né? Mas de fato ainda muito engessado, ainda muito se eles pensaram na questão de equidade, de inclusão, de da mesma realidade para todos, não conseguiram ser assertivos, né? Infelizmente a gente vê que que não dá para se aplicar.

G1 Professor Sudeste: Pra mim, como te falei, Tiago, não tem como ter essa percepção, porque a gente não tá tão familiarizado com os outros documentos oficiais porque o que rege aqui é aquilo que o pessoal criou aqui, né? Então fica impossível a gente tá dando uma comparada.

Tiago Nardon: Legal. Estamos terminando, essa é a última pergunta. Se vocês pudessem dar um conselho para quem planeja Educação Física escolar no Brasil, o que é que vocês diriam? E para quem planeja os cursos de formação continuada? Que é que vocês diriam?

G1 Professora Nordeste: Eita essa daí a gente pega mesmo assim complicado porque eu penso aqui a formação é a base. E eu acho que tem que investir em melhores formações conceituadas, né ali como falar a questão aí da questão do EAD, por exemplo, tem dificultado, entregado profissionais crus ainda né? Como posso dizer eu sei que a pessoa vai ganhando experiência com a prática, com a ação no trabalho no dia a dia, vai se moldando, né? Então não podemos julgar nesse contexto, né, de experiência profissional, mas tentar ali buscando informação, ler sobre né uma linha de conhecimento e se aprofundar na leitura, buscar outras experiências que já foram promissoras e tentar adequar à realidade. Não dá para só como diz ser *Tik Tokers*, né, ou *YouTubers* ali pegar uma receita de bolo de 5 minutos e achar que vai aplicar e que vai dar certo.

Tiago Nardon: Obrigado.

G1 Professor Centro-Oeste: Eu diria: “você conhece a realidade?”. Né, porque a gente vê pessoas que vem ministrar um curso para a gente e acaba sendo muito amplo, né? Como uma receita de bolo que ela vai funcionar em todos os ambientes e, de fato, ela não vai funcionar de forma igual em todos os ambientes, né? E faria uma segunda pergunta, né: “você se vê fazendo essa atividade com prazer. Será que será que se eu lhe chamasse para fazer essa atividade agora, você toparia ou hesitaria?”. Então é isso é uma coisa que sempre quando eu planejo as minhas aulas e às vezes quando eu me frustro com uma aula, né, eu fico pensando cara, mas eu nessa aula de hoje, eu não estaria feliz fazendo essa aula, então alguma coisa precisa ser alterado aqui. Então acho que essas duas questões me intrigam bastante e eu faria para essa, para esse capacitador, vamos assim dizer, né?

Tiago Nardon: Obrigado.

G1 Professor Norte: Bom eu concordo que concordo que no Pântano também nascem flores. Então eu penso que, e aí eu sou feliz, né? Eu sou feliz sendo professor, eu sou feliz dando aula de Educação Física, eu sou feliz na escola pública, e eu falo isso, Tiago, a sua pergunta me faz pensar uma coisa que eu tenho pensado muito, né? Parece que o percurso da pós-graduação só pode chegar para quem está no ensino superior ou na pós-graduação. Eu não tô afirmando isso, mas parece. Ou seja, a pessoa que dá o curso é porque ela é mais inteligente do que aquele colega que está lá numa escola que não tem espaço nenhum. Hoje a rede pública municipal

consegue, por muita luta via sindicato, atualizar o plano de carga para remuneração, e a gente reconhece o doutorado. Olha que interessante, então eu serei pago quando concluir por ser um doutor trabalhando na rede pública municipal. Então, o que que isso representa se mestrado inicia congratular um pesquisador e o doutorado cristaliza isso, eu vou ser um contemplado pesquisador, mas eu vou estar na escola, a burocracia não vai me favorecer a pesquisa, eu vou ser pago pelo meu título e eu vou dar aula. Então o sistema, ele ainda não olha muito e eu vou contar uma historinha rápida, passou um secretário da educação aqui que teve a brilhante ideia de fazer inversões. Pegou um seleto grupo e colocou à disposição e levou para Finlândia. No entanto, a realidade da Finlândia tem doutores trabalhando a Educação Infantil. Mas às vezes, a gente, isso mexe no nosso ego, a gente se seduz ao currículo e acha que então por sermos mestre doutores, a gente é melhor. E aí a gente se distancia. Qual o serviço público que mais alcança a população todos os dias, observando a educação pública? A escola que eu trabalho tem 600 crianças, então se eu estou lá, eu tenho contato diariamente, eu tenho metade das turmas, com metade delas. Então, nesse sentido, por que que a torcida do Flamengo é muito grande se o Rio de Janeiro não é o maior estado? Por que que a gente resolve, então, ir aceitar uma coisa de um outro lugar, porque que a gente não valoriza o que tá dentro? Por curiosidade, Tiago, você conhece o livro público da Paraíba que trata a Educação Física?

Tiago Nardon: Não.

G1 Professor Norte: O livro público da Paraíba, que trata de Educação Física, ao tratar de futebol trata do futebol local. Então qual que é a sua pergunta? Qual o conselho, se vocês pudessem, vocês dariam? Cara, o conselho é: amigão, você tá aí planejando a gente sabe que o sistema é muito complicado, a gente sabe que a gente não muda muito rapidamente, no entanto, um livro público, como da Paraíba, que eu deixo aqui para a gente pensar, inclusive, você pode me cobrar no WhatsApp que eu te mando o link, que é vinculado com a galera da Bahia e tem a professora Celi Taffarel, uma das pessoas que movimentou tudo isso, olha que interessante um livro didático público de um estado. Nesse sentido, mesmo com a existência da Base Nacional Comum Curricular, este livro ele também tem condição de uso e aí, neste sentido, cobrar os agentes locais com o poder de legislar para defender uma proposta dessa, seja via conselhos estaduais ou municipais, sejam câmara de vereadores, num contexto mais... é micro, mas que assegure e fortaleça essa situação. Então, em resumo, é muito legal ter ideias, mexe com o ego ser reformador, é todo mundo tem vaidade, a gente é seduzido por algumas questões. Mas, dar aula, sentado no chão debaixo do pé de jamelão ou, como Paulo Freire falava, né,

debaixo da manga, cara isso tem valor. Isso nos dá dinheiro para continuar vivo, comprar uma roupa, andar de carro, não sei o que que tem e forma seres humanos. Então, às vezes o conselho é: meu amigo, minha amiga, você tá aí sendo formador como, o G1 Professor Centro-Oeste falou, você faria o que você tá falando? Ou mais: você já fez metade do que você tá falando? Porque às vezes esse distanciamento também acontece, quantas pessoas a gente consegue, que faz um trabalho legal e nem quer aparecer. Ele tá fazendo trabalho dele excelente ali ele não quer holofote, ele quer só fazer o trabalho dele. Uma roda de conversa, como dia de hoje, não é que ele vai ficar no pedestal, mas ele vai poder dialogar e às vezes esse essa situação faz com que muita coisa brote. Quando eu falava dos estudiosos da BNCC, a gente sabe que o professor Marcos Neira teve uma participação e um distanciamento. A gente sabe que ele faz um artigo depois fazendo uma análise disso. A gente sabe que outros falam eu não vou citar o nome, mas eu sei de pessoas que participaram. Que construção foi essa? Quem participou sabia o que tava acontecendo? Quem não participou, não participou porquê? Será que essas políticas, de fato, são postas para o desenvolvimento vinculado da justiça social? Eu tenho minhas dúvidas

G1 Professor Centro-Oeste: Só um adendo aí, Professor Norte. Você já pensou se Mato Grosso resolve fazer um livro didático? Ave Maria, cara, aqui a direita é virado no tóxico. Aqui esse agro é pop, é agro, tudo é agro, agro e agro e vamos para o agro. Mas é assim, lógico que é uma brincadeira, né? Mas, quando o próprio prefeito de Cuiabá levanta quando a mulher fala “bom dia a todos, todas e todes” eles já deixa claro ali, né? É uma política muito importante, mas ela precisa ter um lastro muito grande, um lastro de política pública mesmo, né, independente de qual lado esteja atendendo.

G1 Professor Sul: Olha, eu diria bastante coisas. Não sei se essas coisas serão possíveis, mas primeiro ampliação da carga horária do curso de Educação Física. Eu não sei quanto que tá girando em torno atualmente, mas eu vejo que para se formar um bom profissional, você precisa de muitas horas e Educação Física é uma área que tem muita prática, né? Então e a prática demanda um tempo maior, uma aplicação maior, uma vivência maior. Então esse seria o primeiro ponto que eu diria para existir assim uma maior aplicação e investimento e temos práticos e teóricos daquela formação acadêmica. Para o planejamento eu diria que separar um tempo realmente profundo para você investir na preparação das aulas. Porque não só porque o mundo é dinâmico hoje, mas é porque tem uma necessidade maior desse corpo ser entendido no mundo que a gente vive. Antigamente, parece que o tempo mais lento permite que as pessoas sentissem mais o corpo e compreendessem mais a realidade com as vivências cotidianas. Hoje

em dia eu vejo que parece que sobra menos tempo para o corpo e as pessoas pensam menos sobre ele e cada vez vai valorizando por exemplo um corpo mais ideal. Então a Educação Física ela tem que começar a ser mais pontual nesse tipo de reflexão e para fazer essa pontualidade o planejamento, as reflexões, ela vai precisar que o profissional ele demande mais capacidade cognitiva para pensar no que vai colocar numa sala de aula, né? Então o professor com 30 horas de sala de aula, dificilmente vai conseguir fazer uma reflexão tão profunda e tão importante que o aluno precisa porque que ele tem muito pouco tempo para preparar essa carga horária, ele tem pouco tempo para pensar no que aquele aluno passou e no que ele precisa passar dali em diante, né? Cada ano que chega aos alunos têm dimensões diferentes, a Educação Física, ela é muito ampla. Tem alunos que eu tenho que têm uma capacidade motora muito bom para esportes, mas é horrível para ginástica, né? Tem outros alunos que não tem capacidade física nenhuma para nada, mas tem uma compreensão teórica dos fenômenos muito boa, então como é que eu vou fazer uma aula de uma qualidade para atender essas diferenças completamente heterogêneas, que é o que uma sala de aula tem, né, com um planejamento muito escasso. Então eu acho que o que eu diria é necessidade de ampliação da carga horária de Educação Física, né? A própria vivência do profissional de Educação Física de uma forma muito mais intensa, ou seja, não só uma disciplina que às vezes demora 4 6 meses no máximo, né, de uma modalidade às vezes né? Mas assim talvez um período muito mais longo, mas a gente sabe que é uma dificuldade real, porque esse aluno entra no curso, às vezes tem que trabalhar e ele vai falar “se vocês colocar essa carga horária duplicada que vocês falam eu não consigo me formar no curso porque eu tenho que conseguir dinheiro porque minha família precisa”. Então a gente sabe que é uma restrição muito grande, né? Uma dificuldade muito grande, né social que o Brasil passa. Então quando a gente aponta isso seria... eu vejo que seria viável ser feito primeiro é proibir a Educação Física remota. Talvez uma outra disciplina ali mais teórica num caráter remoto. Mas, por ser da área da saúde e eu acho que deveria ter sido incluído Educação Física no rol disciplinas que não podem ser feitas remotamente, né? Os cursos que não poderiam ser feitos remotamente, aliás, seria essa área para garantir uma melhor qualidade na formação. Pois, quer queira, quer não, nós somos a prevenção da saúde das pessoas... a atividade física, a pessoa que faz atividade física certa não vai para o médico tão cedo ou por qualquer motivo, né? Ele tem uma manutenção melhor. Não precisa de tanta fisioterapia, porque às vezes era o corpo já está em constante de manutenção. Então eu vejo assim é da área da saúde também, por mais que nós estejamos na escola e isso nos configure, por exemplo, como área de humanas, né? Às vezes a gente está em treinamento que vai nos configurar muito mais na área de biológicas que é uma área multifacetada demais, né? Acho que a

matemática, a química não passa por isso, mas nós acabamos passando, por exemplo, né? Mas eu vejo que o que seria necessário é isso: ampliar o tempo de carga horária de Educação Física, mesmo sabendo que isso não é possível, e aumentar o tempo de planejamento, né. Isso quando digo aumentar o tempo de planejamento não é só diminuir de 30 horas para 15 horas, por exemplo, é você ter toda uma estrutura de debates contínuos e constantes de planejamento de professores. Que daí pode ser com fóruns ou eventos que ele possa estar acompanhando, debatendo, analisando e presenciando, né? Junto com outros profissionais que é lógico que eu falo é uma atividade mais distante, mais longínqua de ser atingida, né? Mas eu vejo que é o que é necessário, né? Essa construção coletiva, até porque isso vai levando uma referência para outro e aí, ao invés de eu perder tempo, um, dois anos tentando melhorar aquele conteúdo, às vezes o outro fala “olha eu fiz desse jeito deu muito certo as atividades. São essas a proposta que eu trabalho é essa e o resultado que eu tenho geralmente é esse”. Ou seja, que o cara, às vezes, demorou um ano para concluir eu posso fazer agora em um mês e já começar a aplicar, né? Então, que eu acho que seria um planejamento assim coletivos. Eu lembro que na minha graduação tinha, acho que o estado de Minas Gerais tinha esse debate comum de Educação Física, ali pelos anos 2005, 2007, não sei se ainda tem, que os professores debatiam muito sobre as aulas, né? Eles tinham tempo para debater sobre as aulas, né, da própria rede estadual e isso tava gerando um impacto muito positivo na Educação Física lá, mesmo cheio de problemas como todos relatavam, né? Mas foi um fenômeno que foi bem pertinente, né. Aqui no próprio Paraná o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional), que era quando o professor se afastava para, literalmente, formular sobre aquele conteúdo específico por meio de um orientador e voltar com documento escrito. Nossa, aquilo ajudava já bastante que eu acho que já encaixa também que é um planejamento, né, que você se aperfeiçoa para pensar na prática, né. São professores experientes que tem uma série de noções de diversos alunos, oriundos de diversas realidades, seja os que são mais tranquilos socialmente, quantos são mais habilidosos fisicamente, né, ou mais limitados fisicamente que temos essa realidade também, né. Alunos com problema de saúde grave que tem que ter um desenvolvimento Educação Física bem pontual, né? Eu mesmo já tive alunos que tem problema articular, problemas respiratórios que não podia de exceder fisicamente, aí a aula tinha que ser toda pensada para aquele tipo de aluno também, né? Então assim eu acho que alguma coisa que é importante para ter um avanço aí da Educação Física na área, né? E até efetivar melhor a própria BNCC, né? Porque é um conteúdo, uma proposta que vem de cima para baixo, né? Então quem tá em cima não conhece todos os problemas do da sala de aula e quem tem baixo, às vezes ele não consegue atingir aqueles critérios uma forma desejável, né? E poderia às vezes até alcançar muitos dele, mas é o que eu

falo, a dificuldade é estar fazendo isso sozinho numa sala de aula. Não tem com quem debater, não tem com quem buscar novas referenciais. Às vezes atrasa o trabalho, né? Então demora 5, 6 anos para ele conseguir atingir níveis aceitáveis por falta de, pela falta de espaço que ele tem para aplicar isso daí, né?

Tiago Nardon: Você me falou então da questão relativa à formação inicial e também a rotina de trabalho do professor. Pensando na formação continuada para quem planeja os cursos de formação continuada que conselho você daria?

G1 Professor Sul: Tente trabalhar com mais aspectos concretos dos professores que estão nessa formação. Mais dúvidas pontuais, né, mais instrumentos validados assim cientificamente ou sistematicamente. Com levantamento de dados muito mais precisos. Eu não sei como funciona muitas transformações continuadas. Aqui no lugar onde eu estou quem faz a confirmação continuada meio que eu né? Eu acabo meio que escolhendo os cursos que faço, o tempo que invisto, eu tenho essa autonomia. Por um lado, é bom, mas sei que em outras instâncias, eu sei que às vezes a própria instituição separa isso, promove isso. Então, eu vejo que esses cursos eles teriam que ser até um pouco mais aplicados àqueles determinados tipos de contextos daqueles professores. Por exemplo, um dado que eles têm que mais da metade dos professores Educação Física, não tem espaço adequado para trabalhar as aulas de Educação Física. Então não adianta passar um sistema de treinamento de futsal muito bom porque o contexto daquela região valorizaria muito isso, sendo que ele não vai ter esse espaço, né para fazer esse tipo de desenvolvimento. Quando eu digo esse espaço não é incomum um professor trabalhar com uma quadra de basquete com um gol ou uma tabela, né, mas não espaço oficial da tabela de futsal. Então, me adianta conseguir ter uma formação continuada que vai me dar um conhecimento profundo e uma aplicação parcial, né? Então teria que ser visto esse tipo de situação para a própria formação, né, as situações concretas para a gente conseguir mapear as soluções e até começar a criar também questionamentos de por que que aquele espaço ele não é adequado para aprendizado, né? Por exemplo, uma escola com quadra descoberta, né? Às vezes tem período aí do ano que chove a semana inteira, né. A quadra tá molhado o tempo todo, não tem como fazer atividade ali, né? Então como é que você vai garantir um planejamento adequado, né para isso, né? Então por mais que a formação ela promove isso daí, se ela não contar nesses momentos, né, para fazer falar, olha nesse momento, você pode trazer para sala de aula trabalhar desse jeito trabalhar a expressão corporal, trabalhar ritmos corporais, né, com batidas etc., trabalhar interdisciplinarmente com outros conteúdos, né, com textos também eu

acho que que acaba tendo valorizando a área isso né? A formação continuada que recomendaria é isso tá verificar as questões concretas que envolvem o profissional que tá fazendo essa formação.

Tiago Nardon: Obrigado.

G1 Professor Sudeste: Primeira coisa que eu diria é de fiscalização. Tinha que ter uma fiscalização. tinha que ter um exame, igual a OAB faz. Seria muito interessante ter isso. Você me permite contar uma história que aconteceu na escola?

Tiago Nardon: Mas é claro!

G1 Professor Sudeste: A gente tem um aluno lá que ele é autista num nível muito alto. E a gente tinha uma professora que ela já trabalhava na APAE. Então ela começou, ficou como monitora dele, para cuidar dele. Então ela, só de dele respirar, ela já sabia o que ele queria. Os dois tinham uma sintonia muito interessante, muito legal. Só que, como ela era contratada, o contrato dela acabou e simplesmente mandou ela embora, né? E o menino ficou na escola lá a Deus dará. Aí arrumaram a outra monitora que, tadinha que não tem nada a ver com a situação, não conhece o menino, não tem experiência nesse tipo de situação, e o menino fica lá na colônia de férias. Vai para lá, não entra na sala, fica andando pela escola afora. De vez em quando entra crises terríveis lá na escola e não tem ninguém para acudi-lo. E fica uma coisa muito estranha. Porque aí eu fico pensando assim, gente tinha outra que tava aqui, nunca ouvi ele fazer isso, eu via ele mais dentro da sala do que eu vejo agora. E por causa de simples um documento que tinha possibilidade de eles estenderem, não estenderam e deixou essa situação chegar ao ponto que chegou.

Tiago Nardon: Entendi, entendi. E se você pudesse dar um conselho para quem planeja os cursos de formação continuada, o que é que você diria?

G1 Professor Sudeste: No meu caso aqui na cidade, tinha que ter obrigatoriedade de fazer esses cursos e assim, estar sempre estudando, estar sempre procurando novas coisas, novas metodologias de aprendizado. E para o pessoal que planeja, procurar entender a realidade de cada um, de cada município, né? Porque é muito diferente as coisas. Até próximo aqui da

cidade nossa, você vê umas coisas muito diferente, sabe. Então, às vezes as pessoas que planejam isso não tem essa intimidade com essas situações.

Tiago Nardon: Legal. Bom, a gente encerra aqui, tá? Essa foi a última questão do nosso roteiro. Então, mais uma vez eu agradeço vocês pela participação, pela disponibilidade e por essa valiosíssima contribuição à minha pesquisa. Eu acho que que essa conversa que a gente teve aqui, né, particularmente é muito prazeroso para mim. É algo muito prazeroso falar sobre Educação Física, mas sobretudo falar sobre Educação Física na escola, né. Falar com professores, né, ouvi-los ouvimos falar sobre a sua experiência, sobre a sua realidade, o seu cotidiano. Então, é e assim ouvindo as falas de vocês, embora não pudesse manifestar por conta da pesquisa, mas a todo momento queria falar muitas coisas. Compartilho das mesmas dores, das mesmas lamentações. Mas enfim, o que eu posso agora é, mais uma vez, agradecê-los muito por essa valiosa contribuição. Muito obrigado!

G1 Professor Centro-Oeste: Eu só queria dar um depoimento, Tiago. É quando eu falei, né? “Você faria isso, né? Você já fez isso”, é uma coisa que aconteceu comigo e que mudou a minha trajetória. Por exemplo, na pandemia, nós estávamos aí com lives a todo momento, né? E eu tava sufocado em casa, assistia uma live, outra live, outra live, outra live, e foi quando eu assisti a uma das lives, que foi com o professor Osmar, que falou sobre futebol *callejero*, que me levou... me levou a querer estudar, e fiz a pesquisa. E quando eu quis pesquisar, entrei em contato com ele e contei a história: que foi a live, né? Aí ele falou assim: “eu preciso te contar sobre essa live.” Eu falei: “o que foi, professor?” e ele disse: “eu fui pra aquela live extremamente desmotivado, porque eu já tinha feito tantas lives... eu falei: ninguém quer mais escutar esse negócio”. Aí eu disse: “pois é, professor, e foi nessa live que eu escutei e isso mudou a minha trajetória”. Então, eu sempre conto isso para os meus alunos. Eu falo assim: talvez a aula de hoje não vá mudar a sua história nesse momento, mas ela vai mudar, para alguém, alguma coisa. E eu não tô falando que é da Educação Física — pode ser física, química, história, geografia, qualquer uma das disciplinas técnicas. Às vezes, uma pergunta que, para você, é sem noção, para outra pessoa é o que vai mudar a vida dela. E, para mim, foi justamente essa. Quando o Osmar falou “futebóis”, eu falei: “bóis?”, eu nem nunca tinha escutado. Aí fui pesquisar, e daí surgiu toda a minha trajetória dos últimos quatro anos. Então, assim, é muito importante. Às vezes, a gente não sabe quem está atingindo, mas atinge profundamente aquela pessoa. Isso é, sim, muito bacana para a vida acadêmica e para a vida... vida da gente, né?

Prazer, tá podendo contribuir e escutar os colegas aí? Que com certeza cada um deixa um pouco aí no conhecimento do colega.

G1 Professor Norte: Eu queria também no processo de despedir queria agradecer e desejar sucesso aí, parabenizar porque se apresenta uma grandeza aí de uma intenção de uma pesquisa. E que costurando aí todas essas regiões eu trabalhei com roda de conversa no mestrado e quando na véspera ali alguém falava que não poderia ir para dava uma preocupação que a gente fica com muito receio de ter que marcar uma outra data e ser muito complicado. Então é mais ou menos cinco que você deve estar sentindo nesse percurso e por isso eu me sensibilizo e parabenizo. Porque conversar de fato ultrapassa o preenchimento de um formulário de *Forms*, né? Peço para que você porque eu vou me envolver com outras coisas tão logo finaliza e você nos avisa e disponibiliza para que a gente tenha material. Beleza, obrigado. Parabéns.

Tiago Nardon: Certamente. É um compromisso que assumo com vocês. Assim que sair a tese, o artigo, vou entrar em contato sim, com certeza.

G1 Professora Nordeste: Eu gostaria de desejar boa noite a todos eu vou ter que me ausentar. Porque eu tenho outro compromisso agora, mas assim como os colegas desejo. sucesso. Foi excelente conhecer vocês, um pouco a realidade de cada, saber que eu não tenho as angústias sozinha, isolada, mesmo na pontinha lá do Ceará e vocês de outro local também. Compartilhamos, né de alguns pensamentos e que a gente possa se fortalecer e compartilhando essas ações para melhoria, né? Porque sempre esses estudos eles são voltados pensando nesse contexto. Estou aqui a me deslocar. E aí eu peço até desculpa pelo barulho da rua. Boa noite a todos.

G1 Professor Sul: Eu parabenizo você, Tiago, pela iniciativa de tá fazendo uma investigação de âmbito nacional, né? É um debate que começa a aparecer, aí acho que é importante, eu gostaria de ter participado da outra reunião que foi coletiva, né? Que eu gostaria de ouvir, eu vi que o pessoal já compartilhou sobre apostilas, eu acredito que deva ter sido já o momento de que a própria pessoa que escuta, né? O outro já consegue trazer uma reflexão mais profunda, eu não sei se faltou em alguma resposta, né? Alguma, vamos dizer assim alguma colocação que pudesse ser mais benéfica ou esclarecedora. Estar sozinho nesse momento, é que eu falo, é um pouco mais difícil, mas é parabenizo aí pela iniciativa, né? A gente tá revendo aí algumas questões e acho que tá puxando isso, né, de pensar nossa prática, né? Se a gente pensar sozinho

a gente demora muito mais e quando outro colega, por mais que não seja o que a gente pensa, ele põe uma série de reflexões já muito pontuais nos avança muito mais rápido, né? Que é uma forma de desenvolvimento coletiva, então agradeço aí compartilhar também que vou ficar bem contente em poder ler e aí buscar melhorar também na prática pedagógica.

G1 Professor Sudeste: Eu só quero até te agradecer e te pedir desculpa, de repente eu não ter colaborado de acordo com que você esperava porque eu falei minha realidade. Eu falei o que que realmente eu vivo aqui. Do jeito que a gente vive e como que funciona aqui. Eu peço desculpas por não ter te ajudado mais.

Tiago Nardon: Mais uma vez, muito obrigado, agradeço demais a colaboração. Boa noite. Bom descanso e sucesso aí para todo mundo. Abraço.

G1 Professor Centro-Oeste: Abraço.

G1 Professor Sul: Eu que agradeço. Abraço, Tiago, até mais.

G1 Professor Sudeste: Até mais. Precisando tô aqui.

APÊNDICE F – Transcrição do Grupo Focal 2

Início da reunião: 09/10/2025, 19:49:10

Duração: 138 minutos

Número de participantes: 05 (Professoras das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul)

Tiago Nardon: Vamos lá! Agora estamos todos né? Bom, vocês me ouvem bem? Eu preciso gravar essa nossa reunião, tudo bem para vocês se eu gravar?

G2 Professora Norte: Sim.

G2 Professora Nordeste: Tranquilo

Tiago Nardon: Ótimo, perfeito. Antes da gente começar eu quero mais uma vez agradecer-las pela participação, pela disponibilidade e pela colaboração. Bem, eu já me apresentei lá no grupo, então agora eu gostaria que cada uma de vocês se apresentasse e nos contasse, brevemente, sobre a sua trajetória enquanto professoras de Educação Física. Onde atuam? Há quanto tempo lecionam? Tem algum acontecimento ou experiência que marca a sua trajetória profissional? Fiquem à vontade para começar. Vocês é que vão ditar o ritmo, ok?

G2 Professora Norte: Posso começar?

Tiago Nardon: Claro.

G2 Professora Norte: Bem, me chamo G2 Professora Norte. Eu sou do estado de Roraima, sou da cidade de Boa Vista, extremo norte do nosso país, né. Sou professora de Educação Física. Há 24 anos trabalho no estado de Roraima e no município de Boa Vista, na prefeitura, há 13 anos. Bem, a Educação Física para mim assim, ela caiu, como posso dizer de paraquedas, né? Porque eu fiz o magistério em Educação Física. Iniciei em 1994, terminei em 1998 e de lá para cá vim trabalhando só nisso. Em 2004, eu fiz a licenciatura em Educação Física. E por coincidência, eu passei também no vestibular para matemática licenciatura em matemática. Então, eu tenho duas licenciaturas totalmente diferentes, né, mas consegui lidar com as duas ao mesmo tempo. Hoje não faria mais isso e não tem como mais. Bem atualmente eu estou

afastada há um ano que eu tô cursando mestrado em educação na Universidade Federal de Roraima, né? Estou afastada para me dedicar o estudo, porque como eu trabalho dois turnos, né, e um dia, dois dias à noite, não tem como quando a gente tá nesse momento de estudo. Não tem como, tem que dar... se priorizar o estudo mesmo. É isso, gosto que eu faço, gosto demais. Sinto falta desse período que eu tô um ano afastada, eu sinto falta daquele convívio com os alunos, tanto que essa semana é a semana das crianças, é a semana mais agitada que tem na escola né? Só que aqui na minha escola vai ser só semana que vem a festinha, né? E eu já estou lá. Para poder, logo bem perto da minha casa, né, a escola, então eu sempre estou por lá. Porque bate a saudade assim, você sai... eu nunca me afastei, né? Então nos primeiros meses eu ficava “meu Deus, calma, aí eu tenho que ir para escola!”. Calma aí, calma, aí eu ficava, depois que eu comecei a perceber que não eu tô só estudando. E é isso, tem mais coisa para falar, tem, mas no decorrer aqui da nossa conversa a gente vai ser basicamente principais.

Tiago Nardon: Certo. Obrigado.

G2 Professora Sul: Vou seguir então. Boa noite, meu nome é G2 Professora Sul. Eu sou representante então da região Sul. Moro numa pequena cidade da Serra Gaúcha, então meu sotaque já denuncia, né? Eu moro na cidade de Ipê, tem um pouco mais de 6 mil habitantes, uma cidade bem pequenininha. E eu trabalho na Educação Física há 15 anos. Já fiz um mestrado em educação profissional e tecnológica, mas continuo atuando com o Ensino Fundamental, séries iniciais e finais também e trabalho na mesma escola, desde que eu iniciei lá em 2010, continuo na mesma escola. Então já formei alguns alunos. E uma experiência marcante que eu sempre gosto de falar da minha área, que se hoje eu me aposentar, eu já teria deixado a minha marca, foi o trabalho com os alunos com deficiência. Uma menina em específico que hoje é atleta da seleção brasileira de natação paralímpica. Ela começou comigo aqui, em Ipê, na Educação Física, desde o primeiro aninho, quando eu precisava carregar ela no colo. E no momento assim que, na época muitos me julgavam por eu ter inscrito ela numa modalidade, numa competição de uma modalidade totalmente inadequada, digamos assim, para ela, mas era o que tínhamos no momento. E lá ela teve visibilidade. Logo descobriram a Larissa Rodrigues e descobriram que ela tinha condições. De um mês para outro a gente levou ela para São Paulo para competir paralimpíadas e hoje ela já competiu o mundial. Enfim, eu já deixei o meu legado. Se precisasse sair hoje já tava bem, muito feliz.

Tiago Nardon: Puxa vida, que legal!

G2 Professora Sudeste: Oi, eu sou G2 Professora Sudeste, professora de Educação Física há 43 anos. Interrompi por 12 anos quando fui diretora, que eu queria ser, né? E voltei para Educação Física e pretendo me aposentar no começo do ano que vem. E gosto muito de dar aula, eu assim sou muito agitada, coloco os negócios que os meninos jogam. Sou mais prática, tá. Mais antiga, mais prática. Me formei na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1981 e em 1982 já tinha feito concurso para cá e já trabalhava no estado. Atualmente eu trabalho na prefeitura, tá dando para escutar? Atualmente trabalho na prefeitura de Vila Velha aqui no Espírito Santo, né? E eu fiquei espantada, há pouco tempo a pedagoga me chamou e falou “ah, você não botou os objetivos” aí eu fui conferir na BNCC e não tem mais objetivos, ela tem habilidades. Fiquei bastante aborrecida, porque meus planos de curso todos é com o objetivo, a gente sempre tem um objetivo. O objetivo da gente fazer um aluno aprender, fazer o aluno... e agora não é mais, agora são habilidades. E na BNCC, procurei aqui e não achei aí. Eu falei bom como hoje vou ter uma... ainda nem fiz o novo plano, falei vou esperar essa live hoje para depois ver o que tá na discussão, né? Como que nós vamos proceder porque realmente é ruim, né? Mudou o nome, mas também habilidade é uma coisa, objetivo é outra, né? Habilidade, eu tenho para aquilo, para aquilo outro, não tenho para aquilo e posso adquirir. Objetivo não, né? Eu penso assim. Eu tô aí, para o que der e vier. Adoro dar aula, gente. Adoro os meninos. Adoro adolescentes. Dou aula do sexto ao nono. Eu trabalhei com natação também, mas atualmente só a escola mesmo. Só prática tá gente, não gosto muito de dar a teoria. Eu acho que eles aprendem na prática, a regra... tudo o que o aluno tem que aprender aprende praticando. Que eu acho assim, quem tem que saber mesmo é a gente. Obrigada.

Tiago Nardon: Obrigado.

G2 Professora Nordeste: Boa noite, pessoal. Eu sou G2 Professora Nordeste. Sou paraense, mas atualmente eu trabalho em Fortaleza, no Ceará. Vai fazer três anos que eu passei no concurso daqui. Mas eu me formei em 2013. Desde então eu trabalho com Educação Física na Educação Básica. Já trabalhei no Ensino Médio. Já trabalhei no Ensino Fundamental e quando eu assumi em Fortaleza foi a primeira vez que eu comecei a trabalhar com a Educação Infantil. E eu acredito que teve muitas coisas, né? Nesse período que eu trabalho com Educação Física que aconteceram na minha trajetória, só que a Educação Infantil foi um grande divisor de águas. Porque eu tinha meus planos de aula muito bem organizados, meu plano de ensino, né? Para o Ensino Fundamental também, muito bem organizado. Para o Ensino Médio tinha muita facilidade em lidar com esse público. E quando eu entrei na Educação Infantil, eu me vi sem

saber como dar aulas. Porque é um público assim totalmente diferente, é uma realidade completamente diferente. E foi a primeira vez que eu fui ter contato com a BNCC da Educação Infantil. E diferente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a Educação Infantil ela não é organizada por disciplinas, ela é organizada por eixos temáticos, ela é organizada por Campos de Experiência. E tem um campo de experiência que é o Corpo, Gesto e Movimento e entende-se pela BNCC que esse é um campo de experiência que, prioritariamente, deve ser trabalhado pela Educação Física, entende-se por que são várias interpretações. Então o que eu percebi é que para o trabalho da Educação Física na Educação Infantil a BNCC, ela é muito vaga. Ela não te dá o aporte necessário para você entender, como é que deve acontecer essa Educação Física. Tanto que a minha pesquisa de mestrado, ela é justamente sobre isso. Sobre a falta de orientações pedagógicas, sobre a falta de diretrizes para você fazer acontecer a Educação Física da Educação Infantil. Então acho que é isso.

Tiago Nardon: Perfeito, obrigado.

G2 Professora Centro-Oeste: Agora é eu mesmo, né? Bom, gente, boa noite a todas e ao Tiago. Meu nome é G2 Professora Centro-Oeste, eu sou do Mato Grosso. Eu moro em Sinop, numa região rural. Eu moro no sítio, uma gleba, chama Mercedes 5. Fica uns 80 km de Sinop, então é uma região rural totalmente rural mesmo, longe de tudo. E aí eu tô muito feliz de poder participar dessa pesquisa, né? Eu tô fazendo doutorado na Federal de São Carlos, eu tava por lá e eu participei de uma disciplina também de Educação Física. Sou professora da Educação Física há pouco tempo. Eu dou aula desde 2009. Mas como é uma região rural então eu fiz licenciatura em Educação do Campo na UnB, no sistema de alternância, aí junto com ela, eu fiz pedagogia, porque para dar aula tinha que ter pedagogia na época, aí eu fiz junto, mas sempre dando aula pros pequenos. Aí depois, como eu fiquei formada em Educação do Campo na área de Linguagens, daí podia dar aula de Língua Portuguesa e artes, aí depois só que é difícil... Aí eu fiquei no Português, do Português aí acabei indo para Educação do Campo, né, só que agroecologia, economia solidária, cultura familiar. Aí depois eu amava Educação Física, porque a gente fazia muitos projetos e tal, aí falei vou fazer uma disciplina e fiz uma outra graduação, do tipo segunda licenciatura, em artes e depois Educação Física. Tava dando aula de Educação Física fazia uns três anos aí me afastei, porque a gente não é concursado aqui é todo mundo contratado. Então eu tive que pedir conta né para poder ir lá fazer o doutorado e agora sou bolsista da CAPES. E aí eu tô agora afastada, mas eu moro e trabalho aqui na escola do campo mesmo, que dá uns 15 km da minha casa, mas é tudo terra, né. Aí uma das coisas

que eu adoro na Educação Física é tudo. Primeiro porque a Educação Física é a aula que os alunos mais adoram.. E aí você é a professora mais amada e isso aí já é super legal, comparando com Língua Portuguesa. E aí eu falei “nossa isso aqui vai ser muito legal”. Então tipo você consegue ser a melhor professora e ajudar até eles... “olha gente vocês fica ligado, então vamos fazer junto, atividades interdisciplinar...”. Então você consegue ajudar nas outras disciplinas, né, você sendo professora de Educação Física. Então eu acho que é muito gostoso isso. E aí eu quero contar para vocês um projeto que a gente fez, que era interdisciplinar que trabalhava vários tipos de... a gente fez junto com as professoras de artes, de economia solidária e das agrárias. Aí a gente fez um projeto de levar as crianças para essa cidade. Aí foi outras formas de atividades aí, no asilo mostrando como que a dança é importante, outras metodologias, de medicinas alternativas usando a saúde, o corpo, o movimento. Então foi um projeto que a gente fez que deu muito certo. Depois a gente fez um outro projeto também dentro da horta. Então a gente trabalhava a motricidade, toda essa parte do movimento e exercícios físicos, tá, dentro da horta. Então como é que você quando vai para a horta? Qual os movimentos que você tá usando? Não sei o que, tal de uma forma meio que para tentar mostrar para eles que esse tipo de atividade física que eles fazem no sítio, porque todo mundo trabalha no sítio, né, também pode ser usado nessa ideia de cuidado com o corpo. Então foi bem legal também. Acho que é isso por enquanto.

Tiago Nardon: Legal, obrigado. É seguindo agora, eu queria que vocês...

G2 Professora Sudeste: Esqueci de falar eu lido com questões ambientais. Eu também faço a parte ambiental tanto do corpo físico quanto da coleta seletiva. Eu trabalho com isso com os alunos. Durante o ano todo.

Tiago Nardon: Muito obrigado, professora. Bom, seguindo... quero falar sobre planejamento. Como é a rotina de planejamento de vocês? Quando vocês sentam para planejar as aulas, quais são os materiais ou documentos que vocês costumam utilizar como referência?

G2 Professora Norte: Bem, Tiago, eu vou começar. Aqui no estado aqui de Roraima a secretaria de educação ela segue a BNCC. Já a prefeitura... no estado eu trabalho do sexto ao nono e a EJA, né, e nós seguimos a BNCC. Então mais a prefeitura no Ensino Fundamental, do primeiro ao quinto, a gente não utiliza BNCC. Tem uns conteúdos norteadores que eles dão né, para gente seguir. Já a Educação Infantil já foi implantada BNCC. Mas eu não trabalho com

Educação Infantil. São duas realidades totalmente diferentes. No estado, como eu tenho muitos livros e muitos e-books, né, de atividades, e foi disponibilizado para mim, eu mandei um e-mail para Editora Moderna, eles têm um guia de planejamento, né. Aí eles me enviaram. Mas assim, é eu e eu. O meu tempo é eu que faço o meu tempo, né? Tem aqueles horários, a carga horária para você planejar, né? Mas eu que faço meu tempo, minha organização de tempo, mas eu me auxílio com esse livro, esse guia. E também eu utilizo ele na prefeitura né? Mas aqui os conteúdos norteadores são totalmente da realidade. Nós temos... vou te dar um exemplo, é esporte de rede, né? Aqui nós temos no terceiro ano. Tem alguns conteúdos que era necessário os alunos do terceiro ano ver e não é colocado nesses conteúdos norteadores. É bem... já foi falado por vários professores, só que é questão política mesmo. É questão tanto porque nós temos um professor aqui, professor Dr. Ricardo Santa Cruz, ele fez parte da implantação da BNCC Educação Física no estado. E ele em nenhum momento foi convidado pela prefeitura pra fazer esse trabalho, né? Então a gente acredita que é questões políticas, né? Então a gente fica nesse dilema: o que fazer? Aí o que a gente tem na prefeitura é seguir esses conteúdos norteadores que são conteúdos que é para alunos do 8º e 9º, o aluno vê lá no quarto, quinto ano. Aí o que é que você tem que aplicar? Porque senão, aqui nós temos um monitoramento, né. Se você não tiver seguindo conforme o plano norteador, fica complicado para o professor, sabe? É tipo, é tipo assim, vai ser anotado, falando de modo claro. Mas eu não tenho assim, eu fiz juntamente com professor Ricardo Santa Cruz, em Boa Vista, né? Eu fiz uma oficina ele fez um curso professores do estado para poder usar as brincadeiras regionais do estado, acrescentar no Documento Curricular de Roraima (DCR). Eu fiz parte dessas atividades e é isso. Foi gratificante, porque a prefeitura tem muito a desejar na questão dos conteúdos.

Tiago Nardon: Certo, perfeito. Quem mais quer contar sobre a sua rotina de planejamento?

G2 Professora Centro-Oeste: Pode ser eu?

Tiago Nardon: Claro!

G2 Professora Centro-Oeste: A gente faz um planejamento anual. Todo mundo faz, né, aí logo no começo do ano um planejamento anual e depois cada professor vai fazer o planejamento bimestral. Até 2022, a gente se virava do jeito que tinha, tipo procurar... antes de pegar internet, a gente tinha uns livros daqueles livro didático. Aí faz pouco tempo que tem a internet aqui na gleba, né? Então depois da internet a gente procurava na internet e aí via o

que tinha que ver cada turma. E aí atentando do jeito que dava. E depois de 2022 para cá, a gente têm material estruturado do estado. Então vem apostila, só que não vem de Educação Física para os alunos, vem todas as matérias, menos Educação Física e educação do campo. Agroecologia, economia solidária e cultura familiar, essas três também não tem. Mas assim, como é currículo nacional de Educação Física deveria vir, né? Não vem. Aí a gente, o professor tem material do professor e a gente fica olhando o que que tem para ser e aplicando. Só que na minha cabeça, eles é fraquinho, pouquinho conteúdo por bimestre. Então eu geralmente eu faço do jeito assim, mas eu boto muito mais coisas e vou incorporando tipo as habilidades eu vou lá na BNCC mesmo, porque eles exigem que a gente olhe, né, quais são as habilidades. A gente vai pelas habilidades mesmo. E aí eu vou pensando que que dá para eles fazer trabalho em grupo então. Porque como eu acho pouca aula, eu sempre acho que é pouca aula, você vai fazer tanta teoria e pouca prática e a Educação Física é muito mais legal a parte prática, eu sigo um pouco que a G2 Professora Sudeste falou ali. Vamos aprendendo na prática a teoria. Então ó, a gente divide em grupos, cada um vai ficar com um tema. E aí vocês vão preparar em casa para a gente apresentar em seminário, só que enquanto isso a gente vai fazer na prática, vocês estão aprendendo. Então a gente vai fazendo isso... e é isso, mais ou menos isso.

Tiago Nardon: Legal, legal. Perfeito.

G2Professora Sudeste: Aqui a gente tem uma orientação curricular da prefeitura baseada no estado, né, do Espírito Santo e aí a gente norteia por eles. Então eu faço meu planejamento, aquele planejamento comum: os esportes que você consegue usar um ano de alunos. Dou, às vezes, uma aula de yoga, dou ginástica de condicionamento físico. Mas aí eu sigo uma sequência... não sigo aquela sequência que tem na BNCC. No sexto ano não pode tem que aprender... eu dou atletismo. Somente no sexto ano. Eles não se interessam muito, então eu acho assim, tem tão pouco tempo pra eles aprenderem alguma coisa, tudo, né, aprender um pouquinho de cada coisa. Então faço aquela sequência: 6º ano aprende um pouquinho, 7º vai melhorando, 8º já... e no 9º já... a maior parte é jogos, né. E dou pouca coisa dança, dou mais quando se aproxima o mês de junho, julho, né, por contas das festas juninas, que agora é cultural, não pode mais falar junina, né? Então, aí eu dou um conteúdo de dança baseado, né, nas danças nas nossas... e quando tem alguma coisa que pedem, uma apresentação eu faço uma dança. Ah vai ter um projeto copa do mundo, tá? E vamos fazer uma dança do país tal, aí eu ajudo. Mas a maioria que eu faço mesmo é esporte e ginástica geral para dar um condicionamento físico e atletismo no 6º ano não abro mão e todos eles fazem. E eu planejo

comigo mesmo, que eu sou sozinha, sou a única professora, então sigo assim, me baseio sempre na BNCC e nesse do Espírito Santo e de Vila Velha...essa orientação curricular sempre. Porque qualquer coisa eu falo, “olha tem o pai quando vem reclamar que eu tô dando... ah porque meu filho porque a religião não pode dançar com a letra... Não tô dando música, eu dou espaço sem a música aí quando o pai vem reclamar eu falo “o senho tá escutando alguma música, então isso aqui ele tem que fazer é físico é uma atividade física”. E aí às vezes o aluno quer muito fazer e não faz porque o pai não quer mesmo né? Mas aos pouquinhos, né A gente vai costurando e os meninos vão fazendo aos pouquinhos, eles vão fazendo. Uma vez eu dei uma aula de judô e aí depois a mãe veio dizer que eu tava ensinando o filho dela a bater eu falei nossa... Então, aí você vai conversando, mas eu vou assim, eu sempre planejo. E aí às vezes eu falo, invento muitas coisas invento coisas, invento gincana, invento coisas assim para interclasse, né? E aí às vezes a pedagoga, eu chamo, mas normalmente ela não, ela não, ela deixa eu fazer porque confia no meu trabalho sabe que já tem o espírito. É isso.

Tiago Nardon: Perfeito, obrigado.

G2 Professora Sul: A minha organização é bem parecida com o que G2 Professora Sudeste acabou de comentar. Então o nosso município ele tem um documento curricular orientador. Mas ele foi elaborado em cima da base, da BNCC. Então lá no início, né na implantação da BNCC, a gente teve uma série de estudos, a gente se reunia toda todo o município, por área, para estudar a base e, a partir dali, a gente fez algumas adaptações. Então, também, a gente não segue aquela ordem de tal objeto de conhecimento é só para sexto ano, tá? Ou objeto de conhecimento é só para primeiro. A gente tem essa liberdade para mexer, para trabalhar, desde que seja visto e que ele seja trabalhado de maneira adequada para cada ano. Então, citando o atletismo que a G2 Professora Sudeste comentou, é claro que o atletismo trabalhado no sexto ou no sétimo ano, não é da mesma forma que é trabalhado lá no segundo ou no terceiro da séries iniciais, né? Mas a gente tem essa liberdade para trabalhar os conteúdos da base de acordo com a nossa realidade, inclusive a realidade da nossa escola. Eu trabalho numa escola na área urbana da cidade. Tenho uma colega que trabalha no interior e que a estrutura dela é totalmente diferente. Então, nós trabalhamos os mesmos conteúdos, mas às vezes até em épocas diferentes do ano. Como aqui a gente tem muito questão do frio, da chuva, da umidade, né? Então não vejo a base nacional para nós como um problema ou como um fardo, porque a gente tem ela justamente como uma norteadora, mas não algo fixo, engessado que a gente tem que seguir.

Tiago Nardon: Perfeito, obrigado. G2 Professora Nordeste?

G2 Professora Nordeste: Pronto. É o planejamento na Educação Infantil, ele é um grande problema, né. Justamente porque não tem as orientações de como fazer. Então o que acontece eu utilizo a BNCC apenas como burocracia para utilizar os códigos e para completar o plano de aula que eu tenho que entregar. Mas, para fazer o meu planejamento, né, eu utilizo um curso que eu fiz sobre a Pedagogia Freinet, né, que foi o que me deu um clareamento muito grande sobre como planejar as aulas para essa etapa. Então o planejamento ele é feito basicamente observando as crianças, observando quais são os interesses delas, né. E aí, como são muitas turmas, eu não tenho como direcionar o interesse de cada turma e fazer algo individualizado. Então eu observo o que elas apresentam de interesse e proponho para as outras turmas, né. Então realmente não tem um planejamento anual porque ele é muito, ele é muito móvel, ele vai muito do que as crianças apresentam de interesse, né. Ao longo do ano, eu trago algumas propostas, mas também depende muito de como elas estão, por exemplo. Agora, eu estou trabalhando com eles, já passei a parte das ginásticas, mas porque eles, nesse momento do ano letivo, chegou um brinquedo novo do parquinho e eles querem explorar o brinquedo das maneiras mais diferentes possíveis. Então, eu já trouxe o conteúdo de ginásticas para trabalhar com eles, né? E eu realmente só utilizo a BNCC para cumprir a burocracia de planejamento que eu preciso entregar, né. Porque também trabalho aqui no município como formadora da Educação Infantil, trabalho como formadora da prefeitura, né? E essa é a maior queixa de todos os professores. E não se tem uma orientação sobre como fazer o planejamento, né. Do que utilizar como base, porque se a gente pega as diretrizes nacionais da Educação Infantil, se a gente pega qualquer outro documento, né, o referencial curricular nacional ou até mesmo a proposta da prefeitura, nós temos aqui a proposta curricular, ela não envolve a Educação Física. Na proposta da prefeitura da Educação Infantil, a Educação Física é mencionada duas vezes. Tem duas menções, assim... uma Educação Física e a outra é professor de Educação Física. Então, de documentos realmente, os documentos nacionais eu utilizo eles como mera burocracia.

Tiago Nardon: Certo, perfeito. Seguindo... falando especificamente da BNCC, todo mundo aqui já teve contato com documento, seja em cursos, formações ou mesmo lendo por conta própria a BNCC. Vocês podem contar como é que foi essa experiência e o que vocês conhecem do documento?

G2 Professora Sudeste: Eu faço parte, eu faço parte ainda do grupo de estudo de Educação Física. A gente se reúne uma vez por mês para preparar as formações que a gente viu, esqueci de falar, nós temos as formações, né? Alguém falou aí também formação mensal. Que é obrigatório né? Então foi interrompida na pandemia, depois voltou. Acho que 2022 ou 2023 que voltou. Então aí a gente faz essa formação e durante... antes disso a gente se reunia para exatamente fazer uma BNCC nossa, né, e aí a gente estudou a BNCC. E aí tem... aí ficou a BNCC mais completo. Eu participei também, com diretora na época da BNCC, da formação, né daqueles estudos para ela ser implementada, mas aí mudou o governo aqui e aí o governo que entrou deixou de lado todo aquele estudo que tinha sido feito, da BNCC, e a gente fez, nós fizemos aquelas respostas pela internet, né, de todos os professores, eu era diretora nessa época, e depois quando mudou o governo, a BNCC aqui em Vila Velha, ela foi excluída praticamente. A gente não usava. Usava uma antiga da prefeitura, uma orientação antiga, muito antiga, de 2008 e fomos caminhando até que ela voltou agora com mais força, né? Depois em 2018 ela voltou com força quando a gente formou esse grupo de estudo que eu passei a participar, que eu voltei para professor, né que eu era diretora até 2017. Então, aí eu... nós estudamos e fizemos essa, e eu sigo. A única coisa que eu não consigo entender nem seguir é a gamificação, a parte que é obrigatória aquela parte eletrônica, eu queria saber que se alguém consegue eu não consigo levar o aluno na hora da Educação Física pra dentro de um laboratório de informática. Ah, faz, inventa um jogo eletrônico na quadra, então tô dando atividade física, não tô dando uma parte de informática, informatizada. Essa parte aí eu não concordo. Eu sei que é para eles receberem um dinheirinho... os jogos eletrônicos né? Eu não concordo que os jogos eletrônicos está dentro da nossa área. Eu não sei se todo mundo... eu acho difícilimo, né, mas talvez o futuro né? Quem sabe.

Tiago Nardon: Certo, perfeito.

G2 Professora Sul: Bom o meu primeiro contato, então foi ao logo da criação da BNCC, não me lembro direito, acho que em 2017. Acredito que tenha sido tão ali logo já começaram esses estudos da base para elaborar o nosso documento curricular orientador que ele foi homologado em 2019. Então ali foi o primeiro contato e na época veio como algo assustador. Como é que se vai dar conta do tudo isso? Principalmente eu ouvia de professores de outras áreas, entendeu, dos componentes curriculares que não a Educação Física. E aos poucos também foi vendo que não era um bicho de sete cabeças, embora ainda escute bastante, né, outros comentando que

muita coisa que tá ali não dão conta ou acham que não são adequados à nossa realidade, enfim, né. Mas o meu primeiro contato foi ali e acredito que dá pra dizer que eu conheço bem a estrutura, embora confesso que hoje em dia já nem olho mais, né. Então como já são tantos anos que a gente tá trabalhando, mais ou menos a gente lembra o que tá lá e vai, né. Às vezes num aperto... será que eu trabalhei tudo que deveria ter trabalhado esse ano? Então agora por outubro, novembro a gente corre para ver se tem alguma coisa que ainda dá tempo né? Mas acho que tranquilo, não tive maiores problemas com ela.

Tiago Nardon: Legal, perfeito.

G2 Professora Norte: Bem, o meu primeiro contato foi, como eu já disse anteriormente, foi quando o professor Ricardo Santa Cruz, ele como professor do Estado, ele tava nessa elaboração, né, tava na elaboração da BNCC. E eu lembro que teve encontros dos professores de Educação Física e ele apresentou o que ia acontecer, o que estava acontecendo, né? Ele fez aquela primeira apresentação rápida assim... o que seria, que falou que a questão que não seria mais objetivos, seria por habilidades, e fez a apresentação. E que daqui dois anos, eu lembro quando ele falou, dois anos o estado ia aderir, né. Então meu primeiro contato foi através dessa apresentação para os professores de Educação Física do estado, né. Eu quando eu tô dando aula quando eu tô na ativa, né, que agora como eu falei eu tô afastada, eu sempre tenho aquele guia da Editora Moderna. porque ela além dela apresentar a BNCC toda com os objetos de conhecimento, ele traz sugestões do que a gente poderia traçar né? Mas assim, eu ainda muitas vezes me confundo. Eu, G2 Professora Norte, mesmo tendo esses anos de prática, eu sempre estou voltando para questão dos objetivos, sempre. Mesmo que as habilidades elas são... pode-se dizer diferente, mas no fundo ela parece ser o mesmo do que o objetivo, né? Eu vejo isso no decorrer das aulas quando acontece. Mas, no papel ali, objetivo é uma coisa e habilidade são outras, mas na prática ela torna sendo, pode-se dizer, a mesma coisa Mas foi aí, meu contato foi esse. Eu tive mais meu contato com a BNCC por causa do meu vínculo com o estado. Não foi com a prefeitura, foi com o Estado, né? E assim logo quando foi implantada eu fiz alguns cursos, né, para conhecer melhor sobre a BNCC. Até porque eu ficava muito na dúvida, aqueles verbos dizia “meu Deus do céu” e ficava aquela... ainda tenho dúvida, não vou mentir, por isso que eu ando com esse, não sei se você conhece Tiago, esse guia conhece? Conhece, né. É esse mesmo. Então assim eu não sei porque não é disponibilizar para os professores. Eu que mandei um e-mail para editora e eles enviaram para mim. Mas nunca chegou na escola, né, a biblioteca lá não tem, eu trabalho nessa escola do estado que eu já tô há 20 anos, né. Então nunca

chegou... sempre eu perguntava e não, nunca chegou não. Mas para os outros componente curricular chega, né? Português, História, Geografia, chega e é isso.

Tiago Nardon: Perfeito, muito obrigado. Manda ver... G2 Professora Nordeste levantou a mão.

G2 Professora Sudeste: Ela falou que tava trocando de dispositivo ali no início, vai ver que deu algum problema.

Tiago Nardon: Pode ser...

G2 Professora Nordeste: Não tô conseguindo liberar o áudio nem a câmera.

Tiago Nardon: Ah tá. Talvez você tenha que sair e entrar novamente.

G2 Professora Nordeste: Certo.

Tiago Nardon: G2 Professora Centro-Oeste se você quiser contar um pouquinho para a gente, enquanto G2 Professora Nordeste resolve o problema do microfone dela...

G2 Professora Centro-Oeste: Pode ser... então, o primeiro contrato que eu tive com a BNCC foi quando eu tava dando aula de Língua Portuguesa e aí foi assustador ver o tanto de habilidade que a gente tinha que desenvolver com os estudantes. E aí não dava tempo mesmo e era uma coisa absurda e ninguém sabia mexer. Então muita habilidade e aí foi feito vários cursos de formação para os professores para entender a BNCC e a gente começou a fazer os planejamentos, né. Aí quando eu fui para a Educação Física, daí ficou menos assustador porque, comparando com Língua Portuguesa que eram muitas habilidades, mais de 20 que tinha que ter por bimestre, né. Então a gente não tinha condição nenhuma de fazer, aí eu achei menos terrível. Porque daí a gente tinha menos habilidades em relação aos conteúdos que tinha que passar e a gente conseguiu trabalhar várias habilidades dentro do mesmo conteúdo. Então, eu aí comecei a ter mais acesso, assim não achei tão ruim. Achei bom. Porque daí você tinha base do que que você tinha que estar trabalhando, então você ia fazer... trabalhar as atividades verificando se estava sendo atingido aquelas habilidades, né, dentro dos objetivos que nós já tínhamos um planejamento anual antes da BNCC ser implantada por lá. Então daí a gente

continuou com nossos roteiros de atividades, que são feitos roteiros... os roteiros são feitos todo mês e aí é muita coisa, gente. Porque a gente tinha um sistema bem lento e assim lento e bem ruim para lançar. Então leva mais tempo lançando tudo, as habilidades do que realmente dando a aula. Então nosso tempo, eu achei que a BNCC foi ruim por causa disso, nessa parte de muito morosa, demorada, muita coisa escrita para você ter que organizar muito. Aí eu tinha... tipo tinha vez que eu tava com 24 diários para preencher e aí eu ficava quase louca, porque tinha que pegar várias turmas, né? Então assim eu acho que o que dificultou foi isso, muita converseira pra pouco resultado. Se fosse mais reduzido para ser mais prático, né, uma coisa mais prática. Foi isso, mas assim eu acho que é importante que nos dá base, mas aí já tinha os PCN que também dava base, né? Então eu acho que a gente melhorou alguns aspectos e piorou em outros.

Tiago Nardon: Certo, muito obrigado.

G2 Professora Nordeste: Acho que agora funcionou aqui. O meu primeiro contato com a BNCC acredito que foi em... tá fechando sozinha, mas tá dando para ouvir, né? Foi em 2019, eu acho, ou 2017, quando eu ainda era professora na rede municipal de Ananindeua, no Pará, região metropolitana de Belém. Eu me lembro que eles fizeram uma reunião com todos os professores, né, dividido por área, para apresentar para a gente a BNCC, né? E eles destacaram bastante naquele momento que era um documento de caráter normativo que precisava ser implantado, né, e que nós teríamos um prazo para que ela fosse implantada integralmente. E eu me lembro que muitas das discussões naquele momento foi por parte de um grupo de professores mais antigos que diziam que não, que não iam trabalhar aquela forma, que tinha conteúdo que eles não iriam trabalhar, né? E aí naquele momento eles nos dividiram por etapas, os anos finais do Ensino Fundamental e os anos iniciais para que a gente fizesse um plano de curso anual para o município, né. E foi uma discussão muito grande assim, porque alguns queriam privilegiar mais o esporte, queriam que tivesse esporte em todos os bimestres. Outros eram a favor de se organizar o plano de curso realmente contemplando tudo o que estava proposto na base, organizando... Eles também enfatizaram, naquele momento, que a gente poderia incluir algo que fosse a base diversificada. Então assim, aquele momento ele foi muito bom, porque apresentaram o documento para a gente, teve muita discussão, né. Muita gente saiu dali dizendo que não ia fazer nada daquilo, que ia continuar dando aula do mesmo jeito, né? E eu acho que na prática é muito isso que acontece, apesar de a BNCC ter esse caráter normativo, muita gente ainda faz o que quer. Mas eu acho que o principal ponto positivo da

BNCC é justamente isso porque nós temos as unidades temáticas e nós temos a obrigatoriedade, né, de implementar isso nas aulas práticas. Então assim, para aquela galera que ainda fica no quarteto fantástico, para aquela galera que ainda se prende apenas aos esportes, né, tipo assim, vou continuar fazendo isso aqui, mas já existe uma cobrança para que os conteúdos sejam diversificados. Então eu me lembro que eu mesma naquele momento eu me senti um pouco presa, porque eu sempre diversifiquei bastante o conteúdo das minhas aulas, mas eu me senti assim limitada, mas com o tempo, né, que eu fui me adaptando, no Ensino Fundamental, é claro, eu consegui organizar muito bem as minhas aulas, eu trabalhava na época nos anos finais do Ensino Fundamental, então eu consegui organizar muito bem as minhas aulas. Para mim facilitou bastante, a BNCC veio e facilitou muito, né? G2 Professora Sudeste, na pandemia eu tive... estava falando dos jogos, né, dos jogos eletrônicos... na pandemia, eu consegui trabalhar bastante os jogos eletrônicos e quando nós retornamos, eu fiz uma experiência com eles. Qual era aquele joguinho que tinha... *Among Us*⁵³. Eu fiz um *Among Us* com eles na escola, né, discuti com ele o que era as regras do *Among Us* e nós fizemos um *Among Us* na escola presencialmente. E trabalho com eles também discutindo, né, a questão dos *E-sports*⁵⁴, porque o meu irmão ele é narrador de *E-sports*, então é algo que eu tenho um contato mais próximo. Mas isso, novamente repito, era na época que eu trabalhava no Ensino Fundamental. Hoje, na Educação Infantil, eu sinto que a BNCC ela não contempla as nossas necessidades práticas e reais do dia a dia. Ela é muito vaga, é muito muito solta. Justamente porque eu tinha esse contato com o Ensino Fundamental, né, e me sentia muito amparada, me sentia muito tipo assim, saber o que utilizar como conteúdo, com as unidades temáticas, e na Educação Infantil isso não se aplica.

Tiago Nardon: Perfeito. Seguindo... pensando no dia a dia da sala de aula, como é que a BNCC aparece na prática? Vocês poderiam contar uma situação em que o documento interferiu no planejamento ou na execução de uma aula, seja para ajudar ou atrapalhar? E o que, na experiência de vocês, ajudou a lidar com essa situação?

⁵³ Jogo online no qual um grupo de jogadores está em uma nave especial e precisa consertá-la ao mesmo tempo em que tenta descobrir quem são os impostores infiltrados. Disponível em: <https://www.truthandtales.app/post/guia-among-us-o-que-os-pais-de-crian%C3%A7a-precisam-saber-sobre-o-jogo>. Acesso em: 25 out. 2025.

⁵⁴ Termo derivado do inglês electronic sports (esportes eletrônicos), usado para definir a modalidade competitiva de jogos virtuais. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/esportes/outros-esportes/e-sports/>. Acesso em: 25 out. 2025.

G2 Professora Sudeste: Deixa eu falar uma coisa aqui, Tiago, para a G2 Professora Nordeste... aqui no município de Vila Velha a gente fez uma BNCC, uma orientação só para Educação Infantil, depois eu posso mandar para o Tiago aqui, via WhatsApp, e você pegar. Porque é super interessante. Porque como a BNCC não nos contempla, né, não contempla a Educação Infantil, nós aqui fizemos uma orientação só para a Educação Infantil. Ficou muito legal. Depois eu envio, tá, Tiago?

G2 Professora Nordeste: Aceito.

Tiago Nardon: Beleza! Retomando a pergunta... pensando no dia a dia da sala de aula, como é que a BNCC aparece na prática? Vocês podem me contar uma situação em que o documento interferiu no planejamento ou na execução da aula? E o que, na experiência de vocês, ajudou a lidar com essa situação?

G2 Professora Sudeste: Aqui... é eu que eu tô aqui... algumas coisas eu separei aqui... na ginástica de condicionamento físico, eu não usava, usava só um alongamento e tudo... então eu passei a usar mais essa aí com o estudo aqui na BNCC, eu passei a usar mais essa parte de ginástica. E aí eu faço uma aula em circuito, então assim, ela me orienta bastante. Eu gostei. Eu no começo eu não entendi é só essa parte dos jogos eletrônicos mesmo que eu, embora eu sou de informática também, mas a parte de jogo e assim eu não aceito, né, a parte de jogos eletrônicos como parte de Educação Física. Acho que a Educação Física é uma aula diferente e ela veio para... a gente sabe né que o condicionamento físico é muito difícil, pra gente poder fazer uma ginástica três vezes por semana, praticar atividade física é difícil. Tem gente que para um dia e para voltar é difícil, então isso aí ajuda, né? Os nossos adolescentes, nossas crianças aí aprendendo a gostar, embora eles gostem de jogos, tem gente que não gosta disso, de jogos, né? Então vai aprendendo a gostar dessa parte. Então a BNCC me ajudou bastante nessa parte. Eu tive um... eu também trabalho muito com professor de ciências, com a física... na hora que eu dou o vôlei, eu sempre comparo com a física na hora do saque, né, a parábola... como que a bola tem que ser, se a mão tem que ser mais em cima, mais embaixo, eu sempre faço assim, essa mistura para poder... e faço trabalhos com o professor de ciências. Esse ano uns estagiários da escola técnica e eu quis trabalhar aquela parte de drogas, e que é para o nono ano, né, e eu achei na BNCC, já tinha separado agora aqui não tô achando, quando achar vou te falar. Eu achei uma parte exatamente que fala sobre isso, você tem que falar sobre as doenças... não sei se é doenças, né, mentais? Anorexia essa parte e o condicionamento físico

e também o excesso aquela parte onde você toma as bombas, né? Os meninos ficaram muito interessados, do 9º ano, eu gostei muito. Talvez oitavo se interesse também, mas assim o 9º ano ficou ó com a boca fechada escutando bastante. E aqui, eu... é e aqui e eu achei na BNCC essa parte aqui, ó, no tema 2, ginástica de condicionamento físico, exercícios de força e velocidade e risco do uso de esteroide anabolizante. Eles adoraram e quando eu achei na BNCC, já botei no meu planejamento. Eu nunca tinha visto essa parte. Então, assim, é bastante interessante. Tem muita tem, muita coisa realmente, mas aos pouquinhos... eu não vou mais trabalhar... mas assim aos pouquinhos acho que vai dando... a luta, por exemplo, a parte de luta eu dou o mínimo... mas eu não tenho muita condição de dar lutas assim... Eu não sei, né? Então assim algumas coisas, eu acho meio difícil da gente conseguir fazer, bem basiquinho, talvez.

Tiago Nardon: Bacana.

G2 Professora Norte: Bem, é como a colega falou, né, alguns conteúdos também, passo o básico do básico. Não deixo de passar, mas passo básico. Jogos eletrônicos eu tento fazer com esse, como é 6º ano, né, resgatar aqueles jogos que já... que foi da nossa infância, né? Aqueles antigos, mas não deixa de fazer alguns novos, mas assim eu não deixo de fazer. Mas tem um conteúdo que basicamente eu peço bastante ajuda assim de alguns alunos. É as lutas, né, porque sempre na escola tem algum atleta, algum aluno que conhece, né? E também aquele prática de aventuras... não tem? Acho que é esse nome. Eu sinto dificuldade nesse, mas como eu disse, eu não deixo de explorá-los, né? Pode ser de uma forma de apresentar para os alunos, em forma de vídeo, de pesquisa, mas não é fácil, não é fácil. Têm algumas coisas aí... Ah, então porque você é do esporte... não, eu gosto de esporte, eu apesar que eu sou bem atuante com os esportes, mas eu nunca fui atleta na minha vida, nunca. Nunca participei de campeonato, não. Depois de quando eu entrei na Educação Física, eu vim conhecer esse mundo dos esportes, né? Mas não sou uma atleta. Mas eu sou básico, né? Eu tento ensinar aquela iniciação... pode ser do 6º ao 9º, da EJA... eu quero que ele primeiro conheça... o que é que são os esportes de rede, né? É aqueles que têm a rede. Como esses dias, eu fui assistir um seminário de educação paraolímpica, o rapaz estava falando, ele falou sobre o tênis de mesa, né? Assim, tem alguns esportes que é necessário a gente saber um pouco da história dele, o que é que ele traz, né? A BNCC tá aí para mostrar, né? Um documento que a gente segue, né, de conhecimento. Se a gente gosta ou não gosta, ele tá aí. E assim têm algumas falas de alguns colegas próprios que assim, eu não concordo. Por falta de conhecimento mesmo do esporte, de ler a BNCC, o que

traz? Né? A diferenciação do esporte de rede, esporte, de marca, esporte de invasão... então assim, eu sinto essa falta de alguns colegas não é assim... No tempo que eu me formei, a BNCC ainda nem existia. Tá, mas eu fiz agora um artigo sobre a matriz curricular do IF que é onde foi que eu me formei no curso, né, de Educação Física, licenciatura em Educação Física. Por incrível, parece ela é a mesma grade do tempo que eu fiz o magistério, não tinha escola técnica, só acrescentou a carga horária. Eu fiquei admirada, em nenhum momento fala da BNCC. Eu até coloquei como sugestão para ter um estudo para colocar a BNCC... os estagiários que a gente recebe só sabe é vôlei, é basquete, mas são aqueles... porque no concurso, no ENEM, no concurso aí ele dá essa, ele traz isso, né? Como já teve uma questão do ENEM falando do esporte de voleibol, o que é que ele era, né? Então essa base assim eu tento passar para os alunos por forma de saber a diferença, né, do voleibol, badminton, esportes de invasão, esportes de marca e assim vai. Mas não é fácil, não é fácil.

Tiago Nardon: Perfeito. Pessoal, só um pequeno ajuste, senão a gente vai acabar passando muito do horário. Então se a gente conseguir ser um pouquinho mais objetivo na resposta, acho que facilita para todo mundo.

G2 Professora Norte: É porque a gente quer falar, tá entendendo. A gente encontrou oportunidade, a gente vai...

Tiago Nardon: Eu não tenho dúvida! Mas por mim não tem problema nenhum, a minha preocupação é apenas ter que esticar o horário com vocês. Se não houver problema, por mim tá tudo certo.

G2 Professora Sul: Eu vou citar, não alguma aula em específico assim a que a BNCC interferiu, mas a forma de eu pensar a minha prática, os verbos experimentar e fruir. Porque eu tinha, eu era sempre muito preocupada., meu Deus, o aluno tem que saber fazer isso, tem que saber fazer aquilo, ele tem que sair aqui do 9º ano para o Ensino Médio para outra escola, ele tem que ser perfeito nisso, perfeito naquilo. Não, ele tem que, claro, o praticar, concordo com a G2 Professora Sudeste, para mim é o principal da Educação Física. Eu digo assim, eu não fico na sala de aula passando teoria também, eles só têm duas horas de Educação Física por semana, eles não ficam na sala de aula. A gente vai para a quadra. E aí a gente trabalha, né? Faz... a gente faz chover ali, né? Mas quando eu entendi que o experimentar e o fruir é para que o aluno conheça, que ele saiba que existe muita coisa além do vôlei, do futebol. Eu acho

que já é válido quando eles me dizem assim: “ah, profe, vi tal esporte passando na tv e eu lembro que você comentou com nós que era assim que funcionava, ou o que ele era bastante praticado em tal país”. Então para mim esse conhecer deles é uma coisa que para mim depois da base assim, eu fiquei um pouco mais tranquila. Mas eu era muito preocupada em que saíssem da escola sabendo praticar tudo. Não, eu acho que eles precisam, talvez, conhecer tudo e praticar bem aquilo que eles gostam de praticar.

Tiago Nardon: Legal, obrigado.

G2 Professora Centro-Oeste: Ah, eu acho que o que me incomoda um pouco nas minhas aulas é quando eu vou saber que a gente não tem como aplicar as coisas, tipo basquete, esporte de aventura. A escola não deixa os alunos sair, fazer uma trilha bem ali, é tipo, não tem como pular de paraquedas, não tem nada daqueles negócio legal que daria para a gente fazer um monte de coisa radical e tal, eles só ficam fazendo na teoria então um monte de esporte de aventura, esportes de natureza. Esses daí que a gente sabe que eles só ficam falando, aí passa vídeo, eles vão fazer seminário, falar sobre isso. E aí me incomoda porque, tipo, dá vontade de fazer na prática essas coisas, então eles vão ter só essa noção de que existe, né? E aí falta muito material também, então coisas que deveria ser simples a gente trabalhar, por exemplo, lá não tem lugar de colocar a bola lá... basquete entendeu? Não tem as redes certinho, não tem bolas suficiente para gente fazer treino de vôlei. Então, tipo, até o esporte que seria assim uma coisa que todo mundo deveria ter bastante, não tem material para fazer com todo mundo. Então tem duas bolas, aí ou então falta a bola... tem bola lá que não tem bola, às vezes você tem que levar de casa. Quantas vezes a gente já levou de casa então aí você confronta com a BNCC que tá lá então me incomoda isso, às vezes você tá lá para ensinar, deveria estar ensinando, não tem material, falta espaço, falta as coisas, né? Então é isso.

G2 Professora Nordeste: É assim da situação que a BNCC interferiu, né? É só vai ser bem rapidinho, porque aquilo que eu já havia falado, né? Que quando eu precisei implementar a BNCC, eu me senti um pouco limitada dentro do conteúdo que deveria ser para cada ano. Porque tinha coisas que eu utilizava em um ano e no outro não. Então na verdade foi um estranhamento inicial de precisar reorganizar os conteúdos dentro do meu plano de ensino, mas que depois né com a prática fez muito sentido para mim, é isso.

Tiago Nardon: Bacana, obrigado. Vocês me narraram várias situações cotidianas que foram, de alguma maneira, influenciadas pela BNCC, correto? Nessas situações vocês sentiram que tinham liberdade para decidir o que fazer?

G2 Professora Norte: Eu em partes...

Tiago Nardon: Em partes? Prossiga...

G2 Professora Norte: Em partes porque têm alguns, como a colega disse aí, têm alguns conteúdos... objetivos... objetos de conhecimentos, quase não sai, que é necessário a gente usar o equipamento do esporte mesmo. Né, como a questão do voleibol, dá para se adaptar? Dá, mas querendo ou não vai ter que chegar o momento que o aluno vai querer ver a bola de voleibol, né. Mas outros dá para adaptar? Sim, mas chega no momento que a gente deixa a desejar, não porque a gente não quer, falando por mim, mas sim porque nós temos que ter materiais para poder desenvolver o que ela tá pedindo.

Tiago Nardon: Entendi.

G2 Professora Nordeste: Assim, na Educação Infantil é muito mais fácil de conseguir utilizar... não se prender a BNCC, né? Porque o experimentar é a base da Educação Infantil, então nós temos que propor experiências. E se a gente for querer ficar preso à aula, ela não acontece porque você não faz um planejamento de aula, você faz um planejamento de uma proposta, né? Quem vai determinar o que vai acontecer são as crianças no decorrer da aula. Então assim, na Educação Infantil é tranquilo. Mas já no Ensino Fundamental quando acontecia alguma coisa, como falei, pela falta de fiscalização, se ela acontece ou não na prática, eu não ficava, presa eu fazia da forma como eu achava melhor.

Tiago Nardon: Entendi, legal.

G2 Professora Sul: Aqui no município nós também não temos essa, como uma colega acabou de falar, essa fiscalização, né, ferrenha se tá seguindo a BNCC ou não. Mas eles costumam acompanhar os nossos planejamentos ou às vezes até acompanha... vêm dar uma olhadinha na aula, ver o que que tá acontecendo. Mas eu percebo do nosso grupo, pelo menos enquanto escola, que como esse processo de adoção da BNCC veio de uma forma tranquila através desse

documento curricular, onde a gente pode participar e organizar. Então eu acho que eu me sinto muito livre para trabalhar com ela e tomar decisões, então acredito que tenha sido por conta, como eu falei, desse processo participativo. Claro, nós não elaboramos BNCC, mas a gente pôde estudar e conhecer ela antes de começar a aplicar. Então eu acho que foi mais fácil para nós e também falo de um lugar onde eu tenho uma boa estrutura. Não digo nem tanto de material específico, porque às vezes acontece também: eu tô trabalhando lá, chega o final do trimestre e tô lá com duas, três bolas de vôlei, mas eu tenho uma estrutura física muito boa de escola, de quadras. Eu tenho campo de futebol, tenho quadra de areia, quadra de futsal, quadra de tênis, tem uma pista de skate, que até, por questões de segurança, não usufruo muito, mas se eu quiser trabalhar um *parkour*, eu tenho uma pista de skate. Então, talvez seja mais fácil eu aqui da minha posição falar da BNCC, porque eu tenho essa... consigo circular bem ali entre esses conteúdos, tendo o mínimo para eles terem uma experiência. Claro, teria mais ainda, né, eu sempre digo que a gente está sempre querendo mais, querendo mais, tem muitas coisas que eu gostaria que tivesse aqui que ainda não tem, né. Mas enfim, não é a BNCC que me prende, aí são outras questões mesmo.

Tiago Nardon: Legal, você está no paraíso, então.

G2 Professora Sul: Sim!

G2 Professora Sudeste: Então, essa pergunta é como mesmo? Podia repetir, Tiago?

Tiago Nardon: Claro! Nessas situações que vocês narraram, vocês sentiram que vocês tinham liberdade para decidir o que fazer? Como proceder?

G2 Professora Sudeste: Então, eu sou da época que não havia dinheiro direto na escola. Então a gente fazia rifa para conseguir material e quando eu entrei, para eu conseguir algum material, eu tive que participar de uns jogos. E aí eu comecei, foi quando eu peguei um amor pelos jogos. Então inscrevi as crianças que aí a gente ganhava o material depois. E quando surgiu o dinheiro direto na escola, eu fazia parte do conselho de escola, faço até hoje. E aí a primeira coisa que eu fiz, eu falei: “quero um dinheiro para comprar o material de Educação Física bom”. Eu comprava a melhor marca. Porque existe uma coisa chamada esquema motor, né? Você aprende com uma bola... aprende o vôlei com uma bola de soprar, aí quando a pessoa pega... a criança pega uma bola de vôlei, mesmo que seja a mais leve, ela não vai saber devolver

aquilo. Ela não vai aprender. Então mesmo que seja um pouco, às vezes é melhor ter duas bolas de vôlei oficial, né, uma bola de vôlei de verdade, que existe as mais baratas também, do que você ter várias bolas daquela bem levinha e que a criança não vai aprender... vai fazer um esquema motor diferente e quando ela precisar daquilo ela não vai saber usar. Então aí, aos poucos, né, hoje em dia eu não reclamo. Eu tenho todo o material que eu peço, porque eu trabalho. Se eu peço material ao diretor... ele adora comprar material para mim. Eu sei, quando fui diretora, eu também... tudo que pedia comprava, porque eu detesto o professor falar que não trabalhou porque não tinha material. Então, peça o material ao seu diretor, que a obrigação dele é comprar. Recebe dinheiro para comprar... quem não tem aí faz favor de pedir, porque o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)⁵⁵ é federal e é para gastar com as crianças. Peça, compre bolas boas, não compre nada ruim. E existe um grupo que existe aqui em Vila Velha existe sim um grupo que vigia a gente, se a gente tá de acordo com o que tem na BNCC para que ela... então eu já, espertamente, eu vejo o que tem na BNCC naquilo e faço minhas adaptações dentro daquele... coloca o que tem que ser colocado e faço minhas adaptações nas aulas, né? E aí eu consigo. Nunca ninguém me chamou atenção, sempre trabalho tudo aquilo que tem ali ao longo do ano, né? Mas eu consigo trabalhar e eu assim, eu tenho essa liberdade também de escolher a ordem que eu vou trabalhar. Eu costumo trabalhar, como eu falei, atletismo no primeiro trimestre, porque normalmente o material chega a partir do segundo trimestre, material que a gente pede, né, para comprar, então eu... primeiro trimestre, não precisa de material, né? Eu tenho a quadra, não tem uma pista, mas eu tenho a quadra. Então eu tenho bastão que é fixo, que é de cabo de vassoura, né? Mas pintadinho, bonitinho, tem a bola de meia que eu uso pro peso. Mas usa as manobras, né, oficiais do arremesso do peso. Então eu consigo... as corridas que não precisa de nada, só deles mesmo correndo... então eu assim eu consigo trabalhar. Alguém falou aí no *parkour*... então eu trabalhei, eu não tenho... aí os meninos falaram “eu sei, eu sei...” eu falei então vamos fazer aqui, eles botaram umas cadeiras, aí eles vinham pisava na cadeira, pisava aqui e iam, faziam aquelas manobras, né, aí assim, não é um *parkour*, né? Mas assim, eles tinham uma noção pelo menos que quem tinha noção, eu também pego os alunos que sabe. E o ano passado eu fiz, eles me pediram, esse ano vou fazer daqui a duas semanas um jiu-jitsu. Eles querem... o ano passado, eu fiz só com 8º e 9º ano que eles são, né, uma manobra uma de cair, mas aí botei um tapete, que eu tenho GR, tem aquele tapete mais fofinho, coloquei então assim, eu também chamo um aluno que sabe

⁵⁵ Programa do governo federal que destina aportes financeiros suplementares para escolas públicas de Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pdde>. Acesso em: 26 out. 2025.

para fazer e fico ali vigiando, né? E esse ano outra turma vai repetir com os 8ºs anos que vieram do sétimo e não tiveram no passado, para assim, para eles ter uma noção, né? Então eu faço isso também, uso a experiência do aluno para ele poder me ajudar, porque assim que a gente vai, né? Vai caminhando, eu vou dessa forma.

Tiago Nardon: Perfeito, professora. Obrigado.

G2 Professora Centro-Oeste: A minha internet está caindo, vocês tão me ouvindo?

Tiago Nardon: Sim.

G2 Professora Centro-Oeste: Aí eu acho que a autonomia a gente tem sim, em todas as disciplinas que eu dei até hoje eu tinha bastante autonomia na sala de aula, porque não tem, não sei se é porque é gleba e é longe da cidade, dá uns 100 km, e não tem quase contato com o pessoal da cidade, então a gente não tem fiscalização nenhuma. É o que a gente faz mesmo então... e a responsabilidade da gente é muito grande, por isso, né? Porque daí você sabe que você tem que dar e de acordo com a realidade que você tem. Então, eu acho que a autonomia a gente sempre tenta fazer o melhor que pode com a realidade que tem, e pedindo sim material do tempo inteiro, mas não é sempre que a gente é ouvido, né? Porque cada realidade também tem uma dificuldade. Aqui, no caso, a gente é extensão de outras escolas, então a gente tem sempre esse problema de ser salas anexas e aí a busca pela autonomia da escola também. Então, eu acho que a nossa autonomia, enquanto professor, tem como se fazer sim.

Tiago Nardon: Legal, obrigado. Pensando no cotidiano da escola, sempre tem uma distância entre o currículo oficial e o currículo real. Ou seja, aquilo que está colocado nos documentos oficiais e aquilo que, de fato, acontece na prática. Como é que vocês percebem essa relação, essa distância nas aulas de vocês?

G2 Professora Norte: Repete aí, Tiago!

Tiago Nardon: Vamos lá... no cotidiano escolar existe uma distância entre o currículo oficial e o currículo real, ou seja, uma distância entre aquilo que tá no currículo da escola e aquilo que acontece no chão da quadra. Como é que vocês enxergam essa distância nas aulas de vocês? Como vocês percebem essa tensão, essa distância?

G2 Professora Nordeste: Essa tensão, essa distância, ela não existe na Educação Infantil. Na Educação Infantil não existe porque, como eu te falei, os documentos para a Educação Infantil, a BNCC é muito vago. Ele fala ali... é um parágrafo que não chega nem uma página sobre campo de experiência corpo gesto e movimento. Então, assim muita coisa e também nada pode caber aí dentro desse campo corpo gesto e movimento. Então, tudo que você fizer você consegue encaixar nos campos de experiência. Então, para a Educação Infantil, né, não existe essa distância entre o que o documento diz e o que acontece na realidade.

Tiago Nardon: Legal. Obrigado.

G2 Professora Sul: Eu vejo essa tensão para mim marcada pela questão do tempo, né? Então eu tenho lá os esportes, as danças, as lutas, a prática de aventura, como a gente já disse, né, então eu também eu... a minha... a maioria das minhas aulas vai, pensando de 6º ao 9º, a questão do esporte, um pouquinho mais de ginásticas. A parte de dança, lutas práticas de aventura, então, elas vão aparecer em uma ou outra aula ali realmente para cumprir o currículo oficial. Talvez por falta de, um pouco nosso também, como já foi comentado, do conhecimento, do trabalhar as lutas ou do trabalhar, né, a dança, mas também pelo tempo. Quantas aulas eu vou dedicar a trabalhar práticas de aventura comparadas à prática esportiva? Que eles amam aqui, pelo menos na minha região, eles gostam muito da prática esportiva, né? Então para mim essa tensão se resume ao tempo que eu tenho disponível para trabalhar com eles.

G2 Professora Norte: Bem, eu não sou muito diferente assim da G2 Professora Sul, não. Eu também, quando eu vejo o conteúdo, eu já vou organizando quantas aulas eu vou ministrar. Mas eu não deixo de ministrar. Eu passo para o aluno para ele conhecer de várias formas, tem algumas que eu vou para a prática? Não. Deixo só mesmo para ele conhecer, porque eu vou te falar uma coisa, Tiago, eu me sinto mal como professora eu ver algo que tá ali que é da competência do 6º ano e eu não ministrar. É igual 8º e 9º, a colega até falou, a G2 Professora Sudeste, a questão do atletismo, né? É o primeiro que eu inicio, com todos! Claro, que com atividades diferentes, né? Por conta que o que que é Educação Física sem correr? Tem que correr! Então não importa se eles estão no 9º ou se eles são da EJA, você fazendo uma brincadeira competitiva, meu Deus, você ganhou o dia e a participação dos alunos. Então assim, eu não deixo de ministrar, mas eu fico organizando de como eu vou ministrar, porque como tem conteúdo que eu conheço mais, né, como eu já falei, eu não sei nada de luta. O que eu sei

é um aluno que me ensina um movimento ali. Eu gosto da capoeira, mas eu não sei... eu sei o movimento, mas eu não sei aquele... tem aluno que dá é show para mim que eu falei cara vai ser meu professor agora, a gente inverte os papéis, né, mas é isso a gente agarra com o que tem. E professor é isso, né?

Tiago Nardon: Entendi. Perfeito.

G2 Professora Sudeste: Eu concordo com a G2 Professora Sul, eu a única coisa que, como é que fala, me pressiona são os alunos que só querem fazer futebol. Eles pressiona o ano inteiro, aí eu... essa prática eu faço somente no segundo trimestre, quando eu faço o interclasse, depois eu falo que não tem mais. Essa parte das práticas de aventura, eu não... trabalhei uma vez porque eu tinha uns estagiários da Universidade de Vila Velha e então eles traziam um material, um negócio assim de...

Tiago Nardon: *Slackline?*

G2 Professora Sudeste: Isso mesmo! Eu tinha um *slackline* também, tinha um... falsa baiana. Aí, quando eles trazem né... mas assim, eu lá na escola esse material não tem, então assim é muito específico, né? E a gente não também como a gente não consegue sair com os meninos da escola, né, para ir para uma prática de aventura no campo no parque, tem um parque aqui perto, então eu não faço. Essa parte de acrobacia também, assim, nem eu consigo fazer. Não consigo também colocar para eles, mas eu trabalho os esportes mesmo. E trabalho agora, eu faço assim quatro aulas para um esporte, quatro aulas para o outro. E dança eu faço às vezes um pouquinho mais, mas assim só na época da festa junina, fora isso, não faço dança porque, até eu gostaria imensamente de dar dança de salão, acho que eles iam gostar, para 9º ano, né, mas eles não conseguem... não dá, eles ainda são muito fechados, né, para essa abertura, né. Os pais também passam, fica olhando pra quadra e fica às vezes dando opinião, então eu ainda não me sinto à vontade. Mas só essa pressão dos meninos que só querem futsal. Mas eu sou firme também. Não deixo.

Tiago Nardon: Tá certo

G2 Professora Centro-Oeste: Eu esqueci qual que é a pergunta, acredita...

Tiago Nardon: Como você percebe, nas suas aulas, a distância entre o currículo oficial e o que acontece na prática?

G2 Professora Centro-Oeste: Eu acho que já foi contemplada com a G2 Professora Sul falando do tempo... que a minha angústia sempre é que não dá tempo de fazer tudo. Poucas aulas e muita vontade de fazer. Então por isso que eu faço, o que eu faço é assim: eu pego tudo que tem lá para ser trabalhado e mando eles fazer seminário, então esses aqui a gente divide a turma e aí por tipo esse daqui agora é esporte de aventura. Então vamos fazer os do ar, da terra, os da água e vamos dividir em grupos e cada um vai pesquisar e trazer slide. Aí eu pego a parte de digital e mando eles aprender aí quando eles não sabem, eu ensino, é 7º ano, geralmente eu vou trabalhar até o Ensino Médio, do 6º ao médio. Aí a gente trabalha essa parte da tecnologia junto para eles fazerem os slides que eles vão ter que fazer sobre cada grupo de apresentação. E aí eu vou no futsal, que todo mundo fala meu Deus, se não der futsal, eles morre, e eu vou trabalhando com eles. Olha é o seguinte: tem que apresentar o trabalho, se não ficar perfeito então não a gente não vai ter futsal, aquele negócio lá não, vamos fazer e aí eles apresentam lindo, maravilhoso nas primeiras momentos da aula e daí a gente vai pra quadra e joga e vamos intercalando, né? Vamos fazer vôlei também, depois a gente joga. Depois vamos fazer as primeiras corridas, vai fazendo as brincadeiras e vamos intercalando todos e um pouquinho do que eles gostam também, porque se deixar, se tirar totalmente, eles não querem fazer o resto, fica emburrado nos cantos. Então eu vou trabalhando um pouco de cada para eles não perder a graça. Então eu faço e o registro é o que tem para ser registrado. Não sei se posso falar isso aqui, tipo, eu registro como deve ser registrado e faço do jeito que dá para ser. É isso.

Tiago Nardon: Você vai fazendo acordo com eles, né?

G2 Professora Norte: A negociação é grande...

Tiago Nardon: Bem, nós estamos nos encaminhando pro final, temos só mais duas perguntas, ok? Pensando em documentos curriculares anteriores, como os PCN ou alguma outra proposta estadual, vocês enxergam alguma diferença fundamental entre o que esses documentos apresentam e o que a BNCC propõe?

G2 Professora Norte: A grande diferença... eu gostava dos PCN, eu gostava que ele tinha os objetivos, né? Que os objetivos, então quando você pegar, vai achar um objetivo, você já ia

direto do que era para ser aplicado. Hoje, tem algumas habilidades que você tem que... eu particularmente, eu paro assim e eu tento colocar um verbo na frente para eu poder, na minha cabeça, organizar para eu poder pensar na atividade. Deu para entender? Por conta assim, eu ainda tô muito centrada em objetivos, eu ainda não deixei um pouco de lado não, sabe? Querendo ou não, eu posso ver a habilidade ali, mas em cima daquela habilidade, eu construo ela com o objetivo. Mas eu, particularmente, eu gostava da do PCN, mas porque ele era mais claro, mais direto. Ela trouxe, a BNCC, ela trouxe também de benefício, eu acredito que teria que ter uma junção de ambos assim, para construir... Vou dar ideia não, então podem querer construir outro, né? E é isso.

Tiago Nardon: Legal. Obrigado, professora. Quem mais quer nos contar suas impressões?

G2 Professora Sudeste: Bom, eu também gostava, eu gostava muito dos PCN também... gosto, né? Também participei do estudo dos PCN e quando a BNCC veio, eu também... eu sinto dificuldade. Eu não vejo... você perguntou as diferenças, né? Acho que esse... a questão do objetivo, tô indignada! Eu queria saber se nas outras disciplinas também é assim, é habilidade em vez de objetivo. Você sabe dizer se Matemática, Português são habilidades?

Tiago Nardon: Sim, são habilidades.

G2 Professora Norte: Habilidade.

G2 Professora Sudeste: É porque assim, na Educação Física é um pouco difícil você... antigamente era assim: em 10 toques tem que acertar 9, né? As avaliações que a gente fazia uso, né? Ah, vai alcançar o objetivo. Claro que a gente faz um objetivo diferente hoje em dia, mas assim, eu também fico presa ao objetivo, essa questão da... não sei, eu acho que habilidade todo mundo tem. É só você treinar. O objetivo a pessoa tem que alcançar. Você tem que botar sempre além para você poder caminhar... vai só ter essa habilidade de pular corda, ah, vamos pular corda... então já aprendeu, pronto! Não tem... qual que é... só pular corda, né? Por que habilidade é só pular corda? E qual é o objetivo? Ah, vai ter que pular corda andando, correndo, vai até lá e volta, tem que pular cem vezes... eu ainda sinto falta dos objetivos dos PCN. Eu coloquei um... deixa eu ver se eu... depois quando eu me lembrar aqui eu vou falar, que eu escrevi um negócio aqui... Ah, lembrei! A gente tem os temas integradores que são a antiga

parte diversificada, né? Não, não é parte diversificada, não. É quando a gente juntava tudo, trabalhavam todo mundo, trabalhava o mesmo. Como é que era o nome?

Tiago Nardon: Temas Transversais?

G2 Professora Sudeste: É, isso aí. A gente aqui manteve os temas integradores em vez de temas transversais no nosso do Espírito Santo. Temas Integradores que é a mesma coisa que os Temas Transversais, só que aí é onde eu trabalho a parte ecológica, parte da coleta seletiva, a parte da natureza, né, da água, da economia, né. Brigo à beça com os alunos que joga a garrafinha de água inteira fora e eu mando molhar as plantas. Então assim, a gente tem reaproveitamento de água do ar-condicionado, de água da chuva na escola. Toda escola que eu trabalho tem, porque eu vou caminhando para isso. Então essa é uma das diferenças. Na BNCC tem os Temas Integradores?

Tiago Nardon: Com essa denominação havia na segunda versão do documento. Na versão da BNCC, que foi homologada em 2017, houve um enxugamento.

G2 Professora Sudeste: Então, porque o PCN tinha os Temas Transversais, né, que seria os Temas Integradores. Essa é uma grande diferença.

Tiago Nardon: Entendo.

G2 Professora Nordeste: Eu acredito que a maior diferença realmente seja o caráter de caráter normativo, né? Eu acredito que esse foi o grande... para muitas pessoas, isso foi negativo, mas eu acredito que como área, para a Educação Física, esse caráter normativo deu mais validade à nossa disciplina dentro do currículo. Porque a Educação Física tá sendo, ali, equiparada às outras disciplinas, tendo o mesmo tratamento e não mais sendo um apêndice, né, dentro da escola. Então, eu acredito que o caráter normativo da BNCC, mesmo que com todas as dificuldades que isso tem a trazido para algumas pessoas, né, e mesmo que tenha sido um pouco limitador para alguns, né, para outros foi um assim ó, tem muito mais coisas da Educação Física para você trabalhar, além dos esportes de quadra. Mesmo que traga alguma dificuldade para a gente trabalhar, por falta de material, por falta de espaço, né. Mas são situações e situações, então eu acredito que o caráter normativo e a ampliação dos conteúdos foi algo muito, muito positivo.

G2 Professora Sul: Eu concordo plenamente com a G2 Professora Nordeste. Mas assim, não vou nem comentar mais porque acho que as suas palavras era bem o que eu tava pensando em falar. Só vou acrescentar aqui que o que eu colocaria a favor do PCN é o texto, tenho a impressão que a forma como PCN era escrito era melhor, assim. Mais prazeroso de ser lido, relido e estudado. Mas essa parte do caráter normativo, eu acho que é super importante também.

Tiago Nardon: Ótimo, obrigado, pessoal.

G2 Professora Centro-Oeste: Eu acho que eu... quando a gente trabalhava com os PCN, era tudo impresso. Nós não tínhamos internet na escola, e eu dava aula de Língua Portuguesa. Então, não tem como falar sobre isso. Daí, quando ela chegou, a BNCC, já era tudo digital. Então dá para você entrar lá e fazer. Então na minha cabeça, parece que a BNCC é mais fácil de mexer porque imagina, né, você tinha que ler o livro lá e coisa... mas assim, a única diferença que eu vejo agora, olhando, né, assim por cima, é que ela é mais obrigatória, parece. Me dá essa impressão. Parece que o outro era mais ideias que você poderia usar ou não. E que a BNCC é para ser usada mesmo. Mas como não tem uma fiscalização para ver se a gente tá usando ou não, meio que ficou... meio que assim... é para usar, mas... né, não sei.

G2 Professora Sudeste: Usa quem quer, né?

Tiago Nardon: Bom, agora a gente vai para nossa última pergunta. Se vocês pudessem dar um conselho para quem está planejando a Educação Física escolar no Brasil, o que vocês diriam? E para quem planeja os cursos de formação continuada, que é que vocês diriam? Que conselhos dariam para esses dois grupos?

G2 Professora Nordeste: A Educação Infantil existe! Nossa, eu acho que, como eu falei, né, a Educação Infantil, ela foi um grande marco divisório na minha trajetória como professora de Educação Física. E hoje assim, o meu mestrado, a pesquisa é sobre Educação Física da Educação Infantil. Eu trabalho como formadora de Educação Física da Educação Infantil e eu vou me especializar nessa área porque é isso, tipo, e a Educação Infantil, ela precisa ser vista, ela precisa ser lembrada e eu sempre digo, né. Que a Educação Infantil, ela é um território educacional que ela precisa ser conquistada por professores de Educação Física. Então o conselho que eu daria realmente é esse: vamos olhar para a Educação Infantil, porque ainda em

muitos lugares não temos a presença de professores de Educação Física nessa etapa da Educação Básica, né. Fortaleza é uma das seis maiores capitais do Brasil e apenas em 2023, eles começaram a lotar professores de Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, anos iniciais. Então assim, na Educação Infantil não se pensa o planejamento, não se pensa... não, não se tem orientações para essa etapa. E para a formação continuada, né? É isso, precisamos de cursos de Educação Física que pensem a realidade da Educação Infantil, porque a carência ela é muito grande e os professores se sentem muito perdidos, realmente a palavra é essa, né. Os professores de Educação Física na Educação Infantil estão perdidos. E é isso.

G2 Professora Sudeste: É formação continuada e Educação Física escolar? É isso? Então eu vou... G2 Professora Nordeste, vou te falar do material que aqui, quando eu vim para... quando eu voltei para o Espírito Santo, sou de Cunha, SP e quando eu fui... morei no Rio, estudei aqui, passei por Vitória, Cachoeiro e Cunha, Vitória, Cachoeiro e depois fui para o Rio. E quando eu fui para o Rio, tava no quinto ano, quarto ano terceiro, sei lá... e aí quando cheguei lá não tinha Educação Física de primeiro ao quinto, primeiro ou quarto. E aqui no... aqui no Espírito Santo sempre teve, na Educação Infantil não. Mas lá não tinha, eu senti essa diferença. Depois no ginásio, que era de 5ª a 8ª, agora 6º ao 9º, a gente tinha Educação Física obrigatório. Mas, então essa é uma diferença aqui, quando eu vim, voltei para cá, eu trabalhei no Colégio Marista, tinha passado no concurso, tava esperando ser chamado, enquanto isso arrumei um emprego no Colégio Marista e tinha um primeiro, um nível 5, que é meninos de 5 anos 4 e 3 para eu dar aula e eu não sabia nada, porque na UFRJ você também não tem nada sobre Educação Infantil no currículo, no curso de formação de professores. E eu aí, eu tinha uma colega que ela trabalhava com... aqui no Espírito Santo tem um professor chamado Paulo, eu não sei o sobrenome dele, eu não me lembro, e ele tinha um livro de psicomotricidade em que era só para Educação Infantil e ela tinha esse livro, uma apostila, que na época ainda não tinha virado livro e depois eu fiz alguns cursos para poder aprender a trabalhar com Educação Infantil. E aí, esse livro eu acabei conseguindo, xerocando e depois emprestei e nunca mais vi. E é só sobre... se você pesquisar acho que você vai achar esse Paulo aqui no Espírito Santo. Você vai gostar era uns brinquedos cantados eram muita coisa sobre Educação Infantil. E eu acho assim, para a Educação Física escolar eu falo, eu falo isso com meus alunos, eu não quero que ninguém seja atleta, eu quero ensinar. O menino precisa aprender o básico um pouquinho de cada coisa, da luta, dos jogos, os esportes, né, das brincadeiras, né? Porque a queimada... eu não gosto muito de queimada que é muita bolada, mas assim, eles amam, mas assim, eles têm que

aprender um pouquinho de cada coisa e saber diferenciar, saber nos jogos esportivos são as regras que diferenciam. Então assim, na escola quando eles chegam, ah, porque eu sei, eu quero, não sei o quê... gente, nós vamos... eu vou ensinar depois vocês vão escolher o que vocês querem fazer, né? Então acho que o conselho é esse: ensine o básico... gradativamente, né, aumentando o ritmo e aumentando a dificuldade, né? Porque o menino de 6º ano, ele dá um toque mais ou menos, muito, muito ruim, quase não consegue jogar vôlei. No 7º vai melhorando, no 8º já tá aprendendo a cortar e no 9º ele já faz aquelas jogadas, né? Às vezes, um pouquinho antes. Então seguir assim sequência pedagógica sem exigir ah, o aluno tem que saber que... não, o aluno vai aprender, cada um no seu tempo. E, para a formação continuada, acho que a gente tem que ser coletivo mesmo. Uma construção coletiva daquilo que a gente vai fazer e o que eu queria, que eu me lembrei, que é muito difícil a gente ter um currículo de Educação Física, uma vez nós tentamos aqui em Vila Velha. Ah, o aluno sai do primeiro ano faz isso, isso e isso... no segundo, no terceiro, no quarto. Aí quando chega, aí ele troca de escola, ele tá aprendendo a mesma coisa, eu nunca consegui fazer isso. E eu não sei se alguém aqui, em algum lugar, conseguiu. Por isso que eu trabalho os esportes de quadra, porque isso aí em qualquer lugar que ele vá, ele já viu um pouquinho, né? Agora, por exemplo, lutas, eu não sei se ele sai daqui vai lá para o Mato Grosso ou para o Amazonas, que ele vai, se ele já tenha visto, se ele vai ver, entendeu? Agora os esportes, eu tenho certeza que ele vê em todos os lugares do Brasil. Então assim, a BNCC foi muito bom mesmo. Deu uma visibilidade, né, que as pessoas achavam que a Educação Física não valia nada, ainda acham, né? Uma pena, mas assim é, é uma pena, eles não dão valor, né, ao que a gente tem. E quantos alunos aprendem ali na quadra aquilo que na sala de aula não consegue ensinar, né? Às vezes, aprende ali na quadra. Então na formação continuada, acho que a gente, assim, para ter um currículo unificado a gente teria que ter uma luta muito grande, eu acho que isso seria o ideal, né? Todo lugar do Brasil que você fosse eu tinha visto um pouquinho de cada coisa, né? Mas ter Educação Física é muito ampla, né? Tem de tudo, né? Tem até teatro. Essa é a minha contribuição.

Tiago Nardon: Obrigado.

G2 Professora Norte: Bem, eu lembro só da segunda, a pergunta foi da formação, né? A primeira qual é?

Tiago Nardon: Se vocês pudessem dar um conselho para quem planeja a Educação Física escolar do Brasil e para quem planeja os cursos de formação continuada, que conselho vocês dariam?

G2 Professora Norte: Primeiro lugar, eu acredito que tem que escutar os professores, né? Escutar porque a gente que sabemos, que estamos ali na batalha, o que é... não o que seria melhor, mas como vai direcionar esse conteúdo. Eu acho que ter uma escuta seria primordial. Não sei de que forma, mas poderiam pensar nisso porque, assim, a nossa colega G2 Professora Sul fiquei até admirada por ela falar que ela tem até uma pista de skate. Aqui só tem na praça. Aqui só tem na praça e olha, isso são contadas praças, né? E se eu tivesse uma na escola, eu nem me arriscaria levar porque eu não queria levar um processo não. Porque tudo que acontece foi na aula de Educação Física. A escola não quer saber se o aluno pode cair e se machucar. Na aula de Educação Física há riscos ao aluno. Ele não vai estar sozinho. Pelo menos, aqui no nosso estado, no nosso município, as turmas são com 35 a 39 alunos. Não tem menos. Depois da imigração, nossa, tem turma que é cinco brasileiros, o restante é todos venezuelanos. Então é cheia, cheia as turmas. Então é assim, escutar quem tá lá na frente que somos nós professores. E a formação, né, primeiramente nós professores, como qualquer outro profissional, não sabemos de tudo. Nós estamos aí, nossa colega G2 Professora Sudeste que tem 45 anos de profissão, né, e tá aprendendo cada vez mais. Eu aprendo muito com meus alunos. Eu sou hoje, atualmente, a G2 Professora Norte é totalmente diferente de quando eu entrei em 2002. Sou totalmente diferente. Eu penso naquela Educação Física escolar básica, eu não pretendo no alto rendimento. Ah, se eu percebi que o aluno tem um bom rendimento assim, ele pega o basquete, o vôlei, eu já falo para a mãe, para a mãe procurar uma escolinha porque ali na Educação Física ele não vai progredir muito. Porque ali ele vai ser igual para todo mundo, igualitário, aquele movimento, aquele fundamento. Eu tenho muitos alunos, assim que eu já indiquei para escolinha de vôlei, de basquete. E quando a professora G2 Professora Sudeste fala que seria muito bom a gente ter o aluno que aprendeu aqui e no segundo ano aí foi para outra escola... isso é maravilhoso. Eu procuro fazer isso nas minhas turmas. Eu pego de 3º ao 5º. Então veja a progressão desse aluno. Quando chega no 4º ano eu não preciso nem fazer seletiva no turno da tarde, vespertino, os alunos que vão para os jogos municipais porque eu já eu conheço. Já sei aqueles alunos que têm aquela habilidade, aqueles movimentos que eu vou pegando mais um pouco pesado com eles, alguns fundamentos, eles vão desenvolver bem. Mas é isso: primeiro escutar nós que estamos ali na frente como, a nossa colega disse, escutar a Educação Infantil. A Educação Infantil aqui no nosso município, ela é diferente. Toda a escola de

Educação Infantil ela tem professor de Educação Física. Eu nunca fui para a Educação Infantil e fujo, não vou mentir. Porque é trabalhoso. Eu vejo pelo que os colegas falam as turmas super lotadas. E a outra questão é dar formação para os professores para os professores conhecer além da faculdade, da universidade, porque ali ó, por exemplo, o badminton, ele já é um esporte muito antigo. Eu não conhecia o badminton. Eu vim conhecer na BNCC nos esportes de rede e hoje eu sou apaixonada pelo badminton, né? E quem é meu aluno acaba se apaixonando mais ainda porque o básico que eu faço com materiais adaptados, aquilo vai conquistando o aluno para ele poder fazer as atividades? É isso.

Tiago Nardon: Obrigado, professora.

G2 Professora Sul: Eu vou... eu daria uma sugestão assim, pensando agora no meu trabalho, na minha prática, né, para quem organiza a Educação Física, talvez pensar numa organização diferente do currículo, dos objetos de conhecimento dentro da BNCC. Eu acho, não acho legal essa forma como ele está organizado por anos. Então 6º ano vê tal coisa, 7º anos uma coisa, 5º ano vê uma coisa. Eu acho que a Educação Física ela poderia estar lá tudo que tem para ser trabalhado em algum momento. Porque qualquer prática que a gente fizer, qualquer modalidade esportiva ou lutas ou dança, qualquer coisa, a gente pode trabalhar, desde lá do 1º ano, de forma lúdica, de forma adaptada. Então eu tiraria esse gesso do que 6º ano tem, o 7º ano tem, o 8º ano tem. Eu acho que a forma como era o PCN antes, era mais interessante do que agora que cada ano ter um conteúdo específico para ser trabalhado. Eu acho que a Educação Física tinha que ser estruturada de forma diferente ali dentro do documento.

Tiago Nardon: Perfeito, obrigado.

G2 Professora Centro-Oeste: Eu? Tá, eu ia falar para a gente... porque Base Comum Curricular em comum, eu acho que é difícil você fazer comum sendo que tem muita diversidade. A gente tem educação do campo, né? Igual aqui a nossa realidade temos os quilombolas, tem ribeirinhos, tem indígenas. E aí tem muitos outros jogos, muito outras coisas que cada realidade vai precisar. Então eu acho que o conselho seria assim: ser mais adaptável para cada realidade, não ser assim tão seco. Eu também sou totalmente contra e não, nunca usei cada coisa na sua caixinha separado, porque eu acho que não funciona, então seria um conselho também deixar mais, tipo, todo mundo tem que ver dança, vai ver luta, todo mundo vai ver jogos, vai ver as brincadeiras. Tem que ter tudo, mas não assim, separado e viu um ano, outro

ano não vê mais. E aí o conselho da parte da formação, eu acho que teria que ser assim: tipo, botar o povo que tá formando para fazer também, porque às vezes a gente vai fazer a formação, o povo nem alongamento, eles não querem fazer. Aí então, tipo assim, vamos fazer para ver como é gostoso, como é bom, como é difícil para daí você poder falar o que que tem que ser feito. Então eu acho que usar também essa parte importante, mostrar o corpo, né, nas formações e que as aulas fossem interdisciplinares. Então na hora da gente pensar em Educação Física, juntar as turmas, entendeu, juntar para projetos interdisciplinar com outras áreas de ensino para a gente poder fazer uma Educação Física, tipo, vocês estão trabalhando o corpo humano? Vamos trabalhar o corpo humano junto com a Educação Física. Outras áreas para a gente fazer coisa diferente aí as turmas vai fazer junto. Porque gente que é bom no futebol na turma do 6º ou 7º podia juntar num time legal e aí eles estão sempre separados. Então eu acho que só nas gincanas ou nas brincadeiras, tipo, duas, três vezes, uma vez no ano aqui a gente consegue juntar eles para fazer hoje. Ou quando a professora falta, aí todo mundo fica feliz porque juntou com a turma para poder brincar e fazer atividade junto. Então acho que seria uma ideia de pensar na hora do planejamento fazer uma coisa assim, mais interdisciplinar com outras matérias e outras turmas. É isso.

Tiago Nardon: Certo, obrigado. Muito bem, chegamos ao final do nosso encontro. Eu quero aqui nesse momento agradecer demais a participação de vocês, a colaboração e todo esse momento de troca. É muito legal ouvir a fala de vocês, é muito prazeroso, mas, acima de tudo, é muito reconfortante me sentir, de algumas formas, representado pelas falas de vocês. Muito obrigado pela disposição para colaborar com a minha pesquisa. Não tenho palavras para agradecê-las. Deixo agora livre para quem quiser se manifestar.

G2 Professora Sul: Já agradeço também, porque a pesquisa é tua, mas a gente aprende um pouquinho com cada um, né? Muito legal conversar com pessoas de outras regiões com tanta experiência, né? Pessoas que estão começando e pessoas que estão já se aposentando, né? Então isso, acho que é bem legal ter essa troca. Então agradeço muito e quando tu enviou, enfim, o convite, fez o pedido, na hora eu pensei: só quem faz uma pesquisa, né, quem faz um mestrado, quem faz um doutorado sabe como é importante ter quem colabore com a gente, né? Então espero que a gente possa ter contribuído com a tua pesquisa, com o que tu precisava de dados, informações, né? E muito sucesso daqui por diante. Muito obrigado.

G2 Professora Centro-Oeste: Ah, eu também quero dizer que foi legal, adorei, gente, prazer conhecer todas. E que você continue desenvolvendo isso aí e depois mostra para a gente como é que ficou.

G2 Professora Norte: Bem Quero Agradecer o convite né? Prazeroso participar porque, como a nossa colega falou, é difícil, né? Eu tô nessa vibe aí... tô no comitê de ética, tô aguardando para fazer minha pesquisa. Mas eu já comecei ter o impasse com a pessoa do local, onde vou fazer e não quero nem pensar nisso agora. Tenho até janeiro para ver como é que vai ser. Muito obrigado, foi um prazer conhecer vocês, né? Se a gente puder manter o grupo para poder a gente ficar trocando figurinhas, né, de ações da Educação Física, o Tiago apresentar, não sei como é que vai ser a defesa dele, né? Se vai ser online, vai ser presencial, não sei, de repente a gente poder assistir. É interessante a gente ver o resultado final. E é isso, obrigada.

G2 Professora Nordeste: Bom, pessoal, para não me alongar muito, né, quero agradecer pela oportunidade de participar. Quando você enviou o convite, Tiago, eu não pensei duas vezes porque tô nessa fase da coleta de dados de precisar estar no WhatsApp, assim, e responde aí o meu formulário, por favor, né? Responde aí, né? Eu tô há seis meses da minha defesa do mestrado. Então entendo aí pelo que você tá passando, eu te desejo muito sucesso, né? Seu trabalho tá sendo muito necessário. Realmente, meninas, quem tiver na rede municipal ou na estadual de vocês, se tiver o documento sobre a Educação Infantil, né, e puderem me enviar depois, eu agradeço. Porque eu tô fazendo essa busca, já tive acesso a alguns outros documentos, né, de outras redes municipais da Educação Infantil. Mas se vocês tiverem também, agradeço. Podem me enviar, viu? E é isso.

G2 Professora Sudeste: Eu também foi muito bom, gostei. Eu tava esperando, tava ansiosa que eu falei quero fazer meu planejamento, mas primeiro vou ver o que eles têm a dizer. Que a gente tem a dizer em relação, né? Os objetivos que continuam aqui angustiados e foi muito bom, né, ver todas vocês, cada um de uma área, de um lugar do país, né, do nosso do nosso querido, Brasil, e como cada um trabalha. Obrigada, gente.

Tiago Nardon: É isso, pessoal. Assim que finalizar a pesquisa, que forem publicados os artigos, eu compartilho os resultados com vocês. Mais uma vez, muito obrigado. Boa noite e bom descanso.

APÊNDICE G – Transcrição do Grupo Focal 3

Início da reunião: 23/10/2025, 19:52:32

Duração: 130 minutos.

Número de participantes: 05 (Professoras das regiões Norte e Sudeste, professores das regiões Nordeste, Centro-Oeste e Sul)

Tiago Nardon: Pessoal, boa noite. Vamos começar, senão a gente acaba esticando muito nosso horário, né? Primeiramente é um prazer conhecê-los virtualmente, né, pois temos nos falado pelo WhatsApp já há algum tempo. Quero também aproveitar essa oportunidade para agradecer-los por terem participado da primeira etapa da minha pesquisa, respondendo ao questionário e agora agradeço novamente por aceitarem contribuir nesta nova etapa. Muito obrigado!

Tiago Nardon: Muito bem, para a gente começar, eu peço que, rapidamente, cada um de vocês se apresente e nos conte sobre sua trajetória como professor de Educação Física: onde atua? Há quanto tempo? Tem algum acontecimento que marca a sua experiência profissional? Fiquem à vontade, vocês é que vão ditar o ritmo da nossa conversa.

G3 Professor Sul: Vou começar então aí para agilizar. Me chamo G3 Professor Sul, sou professor da rede estadual de Santa Catarina. Entrei em 2021, via concurso de 2017. Sou mestre em educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), né? Tô fazendo doutorado agora também em educação pela UFSC na mesma linha, mesmo orientador etc. Então acho que cinco anos a gente está numa experiência ainda pouca, acho que é pequena ainda. Há muitas, muitas dúvidas que vão sempre surgindo nesse trabalho com a Educação Física. Enfim, a gente vai conversando aí sobre essas impressões referentes à BNCC.

Tiago Nardon: Legal, obrigado.

G3 Professor Centro-Oeste: Pessoal, boa noite, tudo bem? Meu nome é G3 Professor Centro-Oeste. Sou professor da rede privada aqui no estado de Goiás. Trabalho em escolas desde 2020. Por enquanto eu só tive experiências em escolas de rede privada. Nesse período, já trabalhei com Educação Infantil e o Ensino Fundamental, anos iniciais. Nessa minha experiência de escola, já passei por duas, três escolas em âmbitos bem diferentes, né? Escolas assim mais de alto padrão, escola assim, mais tranquila, mais de bairro. Sou professor licenciado e bacharel

também. Acabei agora uma pós-graduação pela UFG em Educação Física escolar e estou iniciando agora, tentando daqui a pouco, né, entrar no mestrado também aqui pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Se Deus quiser, daqui a pouco!

G3 Professora Sudeste: Boa noite, pessoal, meu nome é G3 Professora Sudeste, tô aparecendo com outro nome aqui porque tô usando o computador do meu marido. Bom eu formei em 2009 em licenciatura e bacharelado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), eu coleí grau em janeiro e em fevereiro eu já consegui passar numa seleção para o Colégio Aplicação, né, que eu acho que fala no restante do país, que é o colégio da própria Universidade Federal que é o COLTEC (Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais). Então, fiquei no COLTEC ali por três anos e depois passei um concurso para a região metropolitana de Belo Horizonte, numa cidade que se chama Betim. Então estou lecionando na cidade de Betim desde 2012. E nesses quase 14 anos que eu estou em Betim, oito deles foram na gestão da escola. Então saio da gestão em 2023. Quando fui para gestão, não existia BNCC e voltei em 2023 já com a BNCC já estabelecida, né? E tô reaprendendo a estar nas quadras, mas vou ver, tem aí algumas pós-graduações, né, na área de neuro aprendizagem. E é isso. Tô velha de guerra já, vocês estão tudo querendo mestrado e eu tô querendo aposentar.

G3 Professor Sul: Eu esqueci de falar também que eu trabalho em Santa Catarina, mas eu sou paraense. Então eu comecei minha graduação no Pará, me mudei para Curitiba. Aí onde eu continuei a licenciatura na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e depois me mudei para Florianópolis por conta da pós-graduação. Então eu conheço pelo menos três diferentes realidades da escola.

Tiago Nardon: Legal, legal. O G3 Professor Centro-Oeste, desculpa, não sei se você falou e eu me perdi, que cidade você tá?

G3 Professor Centro-Oeste: Eu sou de Goiânia, Goiás.

Tiago Nardon: Ah, que bacana. Opa, tá chegando aqui mais uma professora. Boa noite, G3 Professora Norte. Você me ouviu bem? Pessoal, vamos só voltar um pouquinho. G3 Professora Norte, a gente já começou, a gente fez aqui uma rápida apresentação então, se você puder contar para a gente de onde é que você tá falando, há quanto tempo você tá na área. Enfim, se tem

alguma coisa que marca a sua experiência como professora de Educação Física, fique à vontade.

G3 Professora Norte: Ok. Boa noite, sou G3 Professora Norte, falo da cidade de Itacoatiara no Amazonas. Estou trabalhando na educação há uns 9 anos mais ou menos. E assim, eu não tive uma experiência muito muito grande, né? Tô trabalhando com 5º ano, um desafio. E aí tô trabalhando com essa turma do 5º ano que tá para fazer a prova do Saeb, né? Que a gente tá tendo essa avaliação. Então tá sendo bem puxado, né? Porque aqui, no meu contexto da região, eu peguei uma turma do 5º ano que é da zona rural, onde teve um impacto muito grande no decorrer da pandemia. Então esses alunos que eu peguei agora estão muito defasados no ensino e na aprendizagem. Está sendo um desafio para mim esse ano com eles, né? Mas estamos aí, firme e forte.

Tiago Nardon: Legal. Agora vamos falar um pouco sobre planejamento. Como é a rotina de planejamento? Quando se sentam para planejar, que materiais, documentos costumam utilizar como referência?

G3 Professor Centro-Oeste: Cara, eu posso começar, Tiago? Então, de praxe, a gente já pensa assim: escola privada, né, que eu trabalho mais na rede privada, então as coisas são mais flexíveis com relação ao planejamento. Eu já peguei escola em Goiânia, onde eu estou, que não cobra nada de planejamento, escola assim, de renome em Goiânia que não tinha nada, nada, nada, nenhum planejamento na Educação Física. E já peguei escola também que cobra muito o planejamento. O nosso planejamento, geralmente, a gente faz um planejamento anual, um bimestral e o mensal. O anual a gente usa mais as diretrizes da BNCC, então ali a gente pega, senta, a gente olha cada um, qual o item a gente vai colocar da BNCC. Porque aqui a gente divide, Tiago, em habilidades, né, habilidades estabilizadoras, igual eu falo pra minha coordenadora, não é que a gente vai deixar de trabalhar as outras, mas em cada bimestre a gente dá foco em alguma. Então, por exemplo, no primeiro bimestre a gente pegou habilidades estabilizadoras. Então a gente vai lá no nosso planejamento anual e coloca foco nessa habilidade, no segundo bimestre foca nessa outra habilidade. E assim a gente vai procurando na BNCC os itens que vão se encaixando até para a gente ter um norte dentro das nossas aulas. No plano bimestral, que a gente também coloca alguns itens da BNCC, a gente já coloca de forma mais resumida. No planejamento mensal, a gente já não coloca, a gente coloca mais o descritivo das aulas. Então, quando a gente, os professores da escola, que hoje atualmente

estou, a gente senta para trabalhar o anual, que a gente discute o que a gente vai trabalhar, os itens da BNCC que nós vamos colocar dentro do plano, junto com a coordenadora da escola. Na minha escola a nossa coordenadora, a gente não tem uma da área específica de Educação Física, a gente tem uma geral, mas ela senta com a gente também e a gente vai colocando item por item, né? Porque ela também, ela pega muito com relação a isso. Ela já sabe bastante, ela cobra muito. Então nessa escola atualmente que eu tô, o pessoal é bem exigente com relação ao planejamento. Se você tiver alguma dúvida...

Tiago Nardon: Legal, G3 Professor Centro-Oeste. Obrigado. Quem mais quer contar sobre a sua rotina de planejamento? Fiquem à vontade.

G3 Professora Sudeste: A gente podia seguir a ordem que começou naturalmente, né, G3 Professor Centro-Oeste, G3 Professor Sul, eu e G3 Professora Norte, pode ser?

Tiago Nardon: Claro, façam como for melhor pra vocês.

G3 Professor Sul: Tá, eu vou falar então. A minha realidade é a seguinte: primeiro que eu dou aula, diferente de muitos e muitos colegas do estado, acho que a maioria deles, eu dou aula somente em uma escola. Então tem uma realidade que muitos pegam, às vezes, duas, três escolas para completar carga horária, para conseguir também uma carga horária um pouco maior, por conta da renda mesmo. Aqui no estado a gente tem uma realidade que tem uma carga horária de 40 horas, mas se você pega uma certa quantidade de aulas a mais, já te dá um bônus por carga horária excedente. Mas assim, para manter a minha sanidade, eu tentei isso aí uns dois anos e aí larguei de mão. Hoje tô em uma escola só, que é uma escola em que eu completo toda a minha carga horária. Além disso, tem eu e outro professor de Educação Física. Mas é uma escola muito pequena, então, ela atende de 1º ao 9º ano. O outro professor pega os 1ºs e 2ºs anos e eu do 3º até o 9º ano. Então é sempre uma turma, duas turmas, uma turma, duas turmas, uma turma, duas turmas de um ano para outro. Então eu dou aula do 3º ao 9º ano. E é o terceiro ano que eu estou nessa escola, que eu solicitei e entrei por remoção, antes era lotado em uma certa unidade de ensino e fui para essa, estou nessa. E durante esses três anos, eu posso dizer que falar em rotina de planejamento, é um planejamento que eu venho elaborando há três anos. Porque a cada ano que entra eu já tô, no geral são os mesmos alunos, com exceção daqueles que estão chegando do 2º para o 3º ano, que são alunos novos pra mim. Então eu já tenho planejamento mais ou menos organizado, tanto o anual quanto o mensal. E aí eu vou

aprimorando, ao longo do processo vou aprimorando. Não tenho uma exigência em nível de direção para sentar junto, etc. É uma coisa que eu faço sozinho. Faço sozinho e apresento para a direção da escola, para coordenação pedagógica e vou organizando ali dentro do dentro do meu processo. Eu busco, em termos de materiais utilizados, eu utilizo as diretrizes curriculares do Estado de Santa Catarina, que tem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e é baseado na BNCC, utilizo a BNCC e utilizo também um compilado, um estudo, uma busca que eu faço pelas tendências pedagógicas da Educação Física. E aí eu vou tentando ali articular aquilo que eu identifico como mais interessante, que dá para trabalhar com determinados objetivos e vou esquematizando um planejamento. Que acredito que para alguns, principalmente para aqueles que defendem a sua tendência pedagógica assim, a ferro e fogo, seria... criticaram, né? Porque eu acabo pegando um pouquinho ali de várias coisas, mas é também muito da minha, da dificuldade que eu tenho de encontrar também como trabalhar. Até aí tem muitas críticas sobre a BNCC, mas a BNCC ela acaba sendo uma boa muleta, no sentido de te dar algumas informações ali que te ajudam a sistematizar as coisas. Então acabo quando bate... apertou o tempo e tem que apresentar, tem que entregar o planejamento, pega lá uma coisa que já tá pronta ali das habilidades e competências, do conteúdo que tem que ser apresentado que já tá ali na BNCC e coloca ali na documentação e vai. E aí eu costumo trabalhar, tanto trazer ali algumas coisas gerais da BNCC que você vai trabalhar, quanto colocar ali um pouco detalhado sobre o roteiro de aulas para a semana ou para o mês. Tá um pouco nesse sentido aí o que eu organizo.

G3 Professora Sudeste: Ok, bom pessoal, tão me ouvindo? Sumiu o áudio. É que G3 Professor Sul desligou o microfone e deu impacto aqui. Bom, rotina para mim não tem como falar da minha rotina sem falar sobre como que é a organização do sistema de ensino de Betim, né, que é a cidade que eu leciono já desde sempre na mesma escola há quase 14 anos. Betim ela tem uma organização de módulo, aulas e módulos de estudos, né? Os estudos são... aqui chama estudos, né, mas é aquele tempo para o planejamento que a gente tem. E em Betim, a gente tem um dia inteiro com cinco módulos, são um turno inteiro e mais dois módulos picados aí durante a semana, isso é referente a 1/3 da carga horária de aula. Então, atualmente no ano de 2025... todo ano a gente falta um dia pois a gente tem cursos, algumas coisas que são por área de ensino, então é importante que os professores, tipo todos os professores de Educação Física, tenham o dia de estudo igual para quando a prefeitura ofertar esses cursos a gente possa comparecer por área. Então, em 2025 o nosso dia de estudo é a quarta-feira, né, que foi ontem. E os dois módulos eles acontecem em horários picados ali durante a semana nos outros dias

que a gente tá em sala de aula. Eu, como professora efetiva, lá na escola a gente tem essa diferença entre contratados e efetivos, mas os professores efetivos, eles têm os direitos de solicitar a realização desse horário de estudo, o dia em casa, mediante realização de cursos. Então eu tô nesse momento realizando uma pós-graduação e aí eu tive a liberação para realizar o estudo em casa. Então assim, a minha rotina de planejamento é a quarta-feira, embora eu não esteja na escola, esteja em casa. Mas, durante a quarta-feira é o dia que eu alimento esse sistema, é o dia que eu planejo as aulas da semana, né, agendo o que for necessário de agendar, envio matriz... tudo funciona bem redondinho assim. “Ah, tem que ver a matriz para o xerox...” eu como meu estudo é na quarta, eu só posso enviar na quarta-feira. E aí na outra quarta-feira eu recebo o material que eu enviei na quarta anterior. Então assim, essa rotina ela é bem estabelecida dentro da escola, né, dentro da rede toda, não é só na nossa escola. Então é o dia que eu sento para planejar e Betim também tem um sistema que a gente precisa alimentar esse sistema. Ele tá linkado com a BNCC através do Currículo Referência de Minas Gerais, né? Então Minas... tem aquela questão que a BNCC ela, como que eu posso dizer, ela respeita a regionalidade, né, e Minas Gerais preparou um currículo referência, o Governo de Minas via Secretaria de Educação através desse diálogo com a BNCC e os municípios, eles puderam optar se eles vão criar uma referência própria ou se eles vão se adequar ao Currículo Referência de Minas Gerais. Então Betim se adequou ao Currículo Referência de Minas Gerais e esse currículo, ele é todo espelhado no nosso sistema do professor. Então eu já sei cada etapa, quais as habilidades que eu devo trabalhar, qual grupo de conteúdo que devem ser trabalhados em cada etapa, em cada ano de ensino. Então assim, a gente faz, enquanto escola, a gente se organizou para enviar planejamentos trimestrais, dizendo dentro daqueles conteúdos que vieram para aquele grupo geral o que eu vou trabalhar de forma específica, quais habilidades que eu vou trabalhar e de qual maneira. Mais ou menos é isso nosso planejamento trimestral. O sistema eu preciso alimentar de 15 em 15 dias dizendo daquilo que eu planejei, o que que foi o real que eu efetivamente consegui trabalhar em sala de aula. E para mim nessa quarta o que eu faço é um semanal, mas esse eu não preciso remeter a ninguém. Ele é só para mim é organização própria. Então eu organizo cada turma que eu vou entrar, o que que eu vou fazer, né? Então eu uso como referência todas essas normativas que a gente tem, tanto o currículo referência de Minas, adaptado pelo sistema do município de Betim, em termos de referência normativa, mas como eu contei para vocês, eu sou de século passado, então assim, eu como me formei em 2009, eu tenho é muito livro para referência de atividades, como abordar um outro conteúdo, eu sempre tô com meus livros aqui, né, e utilizar bastante. Meu marido também é professor de Educação Física e a gente têm uma biblioteca vasta, né. Mas sim, como o G3

Professor Sul falou, a gente teve que se adequar às tendências, né, fazer esse diálogo com as crianças, o que que eles estão no momento de interesse. E assim, eu esbarro muito na questão material mesmo, porque às vezes tem lá um conteúdo que deve ser trabalhado pelo Currículo Referência de Minas Gerais, mas na minha escola, por exemplo, eu não tenho aquele material. Então assim, o meu maior desafio tem sido esse e a minha maior adaptação, porque às vezes, igual ao ano passado, eu não tinha material de tênis de mesa. E esse ano eu recebi, então consegui incluir esse currículo trimestral que a gente faz ele é um pouco, como é que eu posso falar, a gente faz poucas revisões nele, só no que for necessário mesmo. Ele é meio que cada professor... é muito comum na minha escola, minha situação tá gente, de pessoas que são concursados estão na escola há anos como a referência da área. E atualmente eu sou a referência da área, ano que vem só que abrirá uma outra vaga para Educação Física por aumento de turno. Mas atualmente só tenho eu e as aulas picadas que os professores às vezes dobram lá da escola e pegam, né? E assim, a gente como referência, desenhou mais ou menos baseado no histórico da comunidade no, que a gente tem de material, no que é possível ofertar, como que são esses planejamentos trimestrais dialogando com as normativas, né? E aí eu faço atualizações, basicamente o que eu tenho feito são atualizações pensando ah, esse ano, por exemplo, teve uma organização que ofereceu uma trilha, assim, numa serra que tem em Belo Horizonte e a gente se inscrevia como escola e tinha ônibus e tinha guia, era uma trilha de orientação, por exemplo. Então, isso foi uma coisa deste ano, eu fiz a inscrição com a escola foi aprovada eu fui lá e atualizei o planejamento incluindo nos esportes de aventura o trekking de regularidade, que era algo que não teve no ano anterior. Então só mexo algumas atualizações ali e essa coisa de incluir no planejamento essas questões da escola municipal tem muito projeto, muitas coisas fechadas. A gente precisa da prova teórica, a gente precisa dar um trabalho, precisa ter nota de caderno, então eu fico fazendo esse diálogo também com os instrumentos avaliativos que a escola definiu como único para todas as áreas de ensino, né? Então é isso.

G3 Professora Norte: Já? Boa noite novamente, né? É que eu entrei assim meio assustada, perdi o horário e quando eu vi a mensagem, meu Deus do céu! Esse ano tá sendo o que eu falei para vocês... um desafio, né? Eu tô com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, né? Nunca havia trabalhado. E nessa turma eu assumo todas as disciplinas, eu sou a professora regente de todas as disciplinas, né. Aqui no município de Itacoatiara a gente é muito precário em relação a formações voltado para a área em todos os sentidos. E na área de Educação Física é uma área que deixa muito a desejar, né? Quando eu trabalhava nos anos

anteriores com Ensino Fundamental, anos finais, eu trabalhava tanto com a parte da Educação Física quanto a formação em ciências, eu ministrava a disciplina de ciências, só que anterior...

Tiago Nardon: Me permita te interromper rapidinho: mas você tem formação em Educação Física? Você é professora de Educação Física?

G3 Professora Norte: Não. Eu sou formada em Pedagogia, sou formada em licenciatura em Química e Biologia pela Universidade Federal do Amazonas. Inclusive agora eu passei no mestrado e tô fazendo mestrado em Ciência, Tecnologia e Saúde. Só que eu fiz umas formações e quando eu fui chamada para dar aula no município, pelo processo seletivo, eles me colocaram para ministrar aulas de Educação Física. Então, desde quando eu entrei, eu ministro na aula de Educação Física para complementar minha carga horária. E aí já ficou, entendeu? Aí, ou seja, eu pego Ciências e Educação Física, só que o meu planejamento é só voltado na área da Ciências. Eu tenho um dia de planejamento e esse ano já foi totalmente diferente, né? Por exemplo, eu entrei com Fundamental 1, né, que é totalmente diferente, até porque eu tenho a formação na pedagogia, né? E aí me colocaram no Fundamental 1 e o meu planejamento é na quinta-feira. Então, nessa quinta-feira eu tenho que planejar todas as minhas aulas para mim ministrar na semana, entendeu? Só que aqui no município de Itacoatiara a Secretaria de Educação ela desenvolveu o que chama de currículo priorizado, né? O que que ele pegou? Ele pegou, foi lá na BNCC fez tipo.... foi destrinchando sabe, colocando algumas coisas para pontuar, para fazer esse currículo priorizado que tem 300 folhas e a gente quando a gente vai olhar a gente não consegue compreender como pode fazer. Até as pessoas que propuseram esse currículo priorizado não conseguem explicar para nós professores, entendeu? E aí, foi numa formação que a gente teve, até falei assim: “olha gente, por mim a gente segue a BNCC”, porque estavam tentando fazer, do meu ponto de vista, eles tentaram fazer um Frankenstein sabe, assim, pegar uma coisinha daqui, uma coisinha dali e acabou que não deu em nada, não serviu para nada. Só mesmo perda de tempo. Então, como eu ministro aula ainda para zona rural, aqui é totalmente diferente, né? Na zona rural, a gente tem escolas que são chamadas escolas de campo, então as escolas de campo a gente não tem quadra, a gente não têm uma área para trabalhar com as crianças, para fazer aula prática. Então a gente pega a proposta conforme... eu pego minha proposta, né, conforme a BNCC e vou desenvolvendo conforme o que eu posso. Usar com minha realidade, né? Por exemplo, o meu 9º ano que tinha que ter, vamos só fazer um exemplo, basquete e essas coisas, não consegue desenvolver. Então eu tinha que fazer algo, que meus alunos não ia ter aula prática, né? Eu tinha que desenvolver alguma

outra habilidade com eles, porque eu não conseguia totalmente trabalhar isso. Então a parte de Educação Física aqui no Amazonas, no sentido nas escolas municipais, ela é muito carente, muito carente mesmo, sabe? Não tem. Eles não consegue ver a Educação Física com uma parte fundamental e importante dentro da educação, infelizmente. Inclusive os professores daqui do estado, eles têm esse foco assim bem legal, sabe? Eles têm a disciplina de Educação Física, ela é bem importante em todos os sentidos, né? Mas do município é muito complicado, né? A proposta vem muito defasada para a gente. O que eles colocam para ser trabalhado... e é um dia só... a gente ministra todas as disciplinas... por exemplo, até agora eu não consegui ministrar uma disciplina de Educação Física por conta do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), né, que é o sistema de avaliação. Então o que que eu tô fazendo? Eles me colocaram: “olha você vai ter que trabalhar Português e Matemática até o dia da prova” e nossa prova é dia 31 de outubro. Durante o início desse ano letivo desse ano, eu só planejei mas não executei nenhuma atividade de Educação Física. Porque a orientação é de que você vai preencher o seu diário como se tivesse feito, entendeu? Então é um pouco complicado aqui. Aqui, na minha cidade, eu fico olhando assim, propostas fantásticas que tem, que dá para trabalhar do nosso jeito, mas esse com meus alunos do 5º ano, que é uma turma nova que eu peguei, né, mas foi só trabalho o conteúdo de Português e Matemática, já com foco no Saeb, e as aulas de Educação Física, elas não estão sendo feitas. A mesma coisa acontece do 6º ao 9º ano na mesma escola. Esse ano foi só focado no Saeb, as outras disciplinas, elas foram deixadas de lado, né, só foi Português e Matemática. E isso acontece rotineiramente, digamos, quando tá nessas épocas de avaliações, né, Saeb, SADEAM (Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas), tem uma outra lá também, então eles fecham foco para umas e abre o foco para outras e vai deixando. E a formação aqui ela é muito carente, muito carente mesmo em relação à disciplina de Educação Física. E aí, como eu caí, né, pelo seletivo, então eu tinha que complementar essas minhas aulas. Eu peguei, fui fazer curso, né, umas capacitações para mim trabalhar Educação Física, né? É uma disciplina difícil? Não é, mas você tem que ter conhecimento na área, né? E aí eu, desde quando comecei a trabalhar, trabalho com Educação Física e Ciências, mas eu planejamento sempre tinha, como a carga horária de Ciências é maior, o meu planejamento era maior era sempre voltado para Ciências. E agora esse ano tá mais complicado ainda porque eu sou professora regente da turma toda, de um 5º ano, eu tenho que fazer o planejamento de todas as disciplinas, mas, estamos indo aí, né? Eu acho que também o que leva é que na nossa secretaria de educação, todo ano muda a equipe. Aí, eles têm que formular coisas, assim, de uma hora para outra... não dá certo, sabe? Acho que é falta de organização mesmo, dentro da estrutura da secretaria de educação daqui de

Itacoatiara, né? Mas, uma realidade bem diferente da de vocês, né? Pelo que eu tô vendo aí bem diferente mesmo, mas, enfim, é isso.

Tiago Nardon: Perfeito. Obrigado, professora pela contribuição.

G3 Professor Nordeste: Pessoal, boa noite. Desculpa aí o atraso. Também me perdi na questão do tempo. Eu sou professor do Ensino Médio aqui na cidade chamada Morada Nova, fica no interior do Ceará. Vocês estão me ouvindo? Na rotina, a gente divide, a gente faz um plano anual para as primeiras, segundas e terceiras séries em cima da BNCC e DCRC (Documento Curricular Referencial do Ceará) que são matrizes estaduais e habilidades para o ENEM, né? A gente trabalha isso, por exemplo, na turma de primeiro ano, no primeiro bimestre eu trabalho a questão das práticas corporais e funções do contexto históricos, práticas corporais para a saúde e hábitos saudáveis, tudo assim bem divididinho por bimestre. Além de dividir pelos bimestres, a gente tem um guia. O que é o guia? É aquilo que a gente vai trabalhar. Por exemplo, eu vou trabalhar quinta no primeiro ano, sexta no segundo ano e assim sucessivamente e a gente faz um guia do bimestre, na data tal vou trabalhar isso aqui, na data tal vou dar uma aula prática sobre jogos, a data tal vou trabalhar esportes coletivos, aí na outra seguinte vou trabalhar uma parte prática dos jogos coletivos, vou fazer uma roda de conversa com os meninos na aula seguinte, saber o que ficou daquela atividade. Fica bem melhor da gente ter um planejamento. Se, por acaso a gente faltar, alguém da coordenação, a gente deixa já deixa o guia para eles, o conteúdo e o material para alguém aplicar essa atividade que já está estabelecida no guia. Assim é a minha rotina na Educação Física.

Tiago Nardon: Legal, legal. Bem, agora falando especificamente sobre a BNCC, todo mundo aqui já teve contato com ela, seja por meio de cursos, formações ou mesmo lendo por conta própria. Quero que me contem como foi essa experiência e o que vocês conhecem do documento.

G3 Professor Centro-Oeste: Vamos seguir na ordem então, né Tiago. Como eu já relatei, eu já tive algumas experiências em escola que a gente não tinha todo esse planejamento na Educação Física, as aulas eram bem soltas. Recentemente, de uns dois, três anos para cá que eu fui entrando em algumas escolas que a gente tinha que fazer o planejamento. E a gente acabou de formar, a gente não tem muito conhecimento ainda da área. Então a gente fazia um planejamento, mas por conta própria. A gente foi estudando um pouquinho aqui e ali e a gente

teve o contato com a BNCC. E a BNCC, ela é diferente, né? Porque ali você encontra um conteúdo, um direcionamento para todas as fases do ensino. Então ali também te ajuda a ter um norte também para quem tá começando. Lógico que a BNCC é um documento que vai ajudar o professor da Educação Infantil até o Ensino Médio. Então, quando eu tive contato com a BNCC, eu tive mais facilidade de também entender o que trabalhar com cada turma. Hoje também a gente trabalha com Educação Infantil, então de certa forma têm professores que têm muita dificuldade de trabalhar com essa turma, de ministrar conteúdo e acaba que, a gente lendo a BNCC, a gente consegue acompanhar também, porque quando eu entrei na Educação Infantil, eu fiquei meio perdido, né? É lógico que a gente tem conhecimento, a gente estuda, mas a Educação Infantil, às vezes é um pouco vago de conteúdo que a gente aprende, né? Então a BNCC ela vem para ajudar a gente também a ter norte, um estudo mais de qualidade direcionado para cada faixa etária. Então ela ajudou bastante a dar assim, esclarecer várias dúvidas que a gente tinha com relação ao planejamento dentro da escola, né? Porque a gente não é só chegar e colocar o que a gente pensa que tem que colocar para aquela turma, né?

Tiago Nardon: Maravilha. Muito obrigado.

G3 Professor Sul: Bem, o que que eu uso da BNCC? Assim, primeiro a BNCC para mim ela acaba servindo como um diálogo e ao mesmo tempo um exemplo de sistematização de alguma coisa que eu tento encontrar e ao mesmo tempo que eu tento sistematizar nos meus planejamentos dentro das perspectivas pedagógicas da Educação Física. Então, quando eu olho ali para as habilidades e competências, que é uma coisa que eu sempre coloco nos planejamentos, as habilidades e competências da Educação Física de acordo com a BNCC. Aí eu sempre utilizo duas, pelo menos duas das habilidades e competências para dar um encadeamento da ideia. Por exemplo, quando você pega ali uma habilidade, uma das habilidades vai falar sobre... da ampliação do conhecimento histórico e cultural das modalidades, etc., não exatamente essas palavras mas com essa ideia, é uma coisa que eu acabo usando, né, quando vou abordar... quando eu quero abordar sobre a história das modalidades ou o impacto cultural de uma certa modalidade. Então acabo utilizando um pouco. Outro exemplo, se apropriar das modalidades ampliando sua autonomia para o lazer, eu acabo utilizando isso como argumento dentro do planejamento quando a gente vai trabalhar, por exemplo, uma modalidade e quer que os alunos tenham autonomia pra ser árbitro, para organizar um campeonato dentro da aula, etc. Então as habilidades e competências e a outra coisa é aquela estrutura geral que já vem de outros de outras perspectivas, matrizes

organizativas pedagógicas de Educação Física, desde lá da Crítico-superadora que vinha esportes, jogos, ginásticas. Então eu pego ali da BNCC essa estrutura também e aí eu organizo meu planejamento anual dentro dessas perspectiva. Então, cada momento ali do ano, eu vou... um é para esportes, outro para jogos e brincadeiras, outro para lutas, outro para ginástica, esporte de aventura e outro para lutas. Então, teço esse diálogo também com a BNCC nessas matrizes aí. No geral é isso o que eu aproveito também, no fim das contas é isso aí. E quando eu pego os documentos do estado que são baseados da BNCC, os documentos do estado, eles vão te dar aquilo, essas perspectivas de qual é o conteúdo, aí do conteúdo, o objeto de conhecimento, assim como o estado divide: objeto de conhecimento, por exemplo, esporte, conteúdo é esporte de precisão ou esportes de marca ou esporte de invasão. Aí vai te dar as habilidades, então o documento do estado, baseado na BNCC, ele estrutura isso. E quando eu vou montar o planejamento, coisa que acabei não falando, mas tem a exigência do planejamento, de preencher o sistema do estado, que é o mínimo lá de 30 dias e você tem que preencher dentro de um padrão de 30 dias. Então o primeiro planejamento do ano vai ser a partir do primeiro dia do ano até o dia 30, aí depois tem que colocar o planejamento a partir daquele dia 30 até mais 30 dias, sempre respeitando essa regra. E aí a gente utiliza todo esse encadeamento e o diálogo que as diretrizes do estado fazem com a BNCC. A gente vai montando nesse sentido aí, basicamente isso.

Tiago Nardon: Obrigado.

G3 Professora Sudeste: Então, pessoal, essa questão do contato com a BNCC, eu não vou saber dizer em detalhes assim porque na vida do professor 10 anos é muita coisa, muita água passou debaixo dessa ponte. Mas eu recordo que a gente tinha... eu participava de um coletivo de professores, né, aqui da Universidade Federal de Minas Gerais. Surgiu aqui, mas na verdade ele se ambientou em várias instituições, né, de ensino não só a UFMG, que chama, ele ainda existe, chama Pensando a Educação Física Escolar. E nessa época eu estava ativa nesse coletivo, e existiu, Tiago, talvez você possa me corrigir ou complementar, mas existiu um processo de consulta, né? Em algum momento, em alguma fase de construção do BNCC existiu um processo de consulta. Se eu não me engano 2015 por aí. E eu participava do coletivo e a gente se organizou para enviar pareceres mesmo, sugestões, análises, né, que a gente fez. A gente se organizou por, se eu não me engano, por conteúdos, grupos grandes de conteúdos, né? Então eu participei mais sobre consulta nos conteúdos de ginástica e jogos, brinquedos e brincadeiras, que era como a gente chamou na época e que eu acho que hoje nem chama isso

mais na BNCC, né? Mas então, meu primeiro contato com a BNCC, foi na própria construção do documento, vamos dizer assim, né? Então assim a gente se organizou para participar de processo. Como eu disse para vocês, nesse interim, 2015 final de 2015, eu já me candidatei, né, para assumir a gestão escolar e fiquei até 2022. E então eu acabei me afastando enquanto professora de Educação Física, mas me aproximando enquanto gestora que precisou fazer essa entrada da BNCC nesse momento escolar. O município se organizou com muito curso, né, muita formação. O sistema mudou, esse sistema que eu narrei para vocês, que a gente precisa alimentar quinzenalmente que ele é baseado no currículo referência de Minas. Porque eu acho que é BNCC ela embasa o currículo, né? E aí os estados os municípios ficaram a par de construir esse currículo. Então assim, isso tudo aconteceu a nível da secretaria de educação e a gente, como gestores, fomos trazendo isso para a escola, organizado cursos, escalas para os profissionais participarem dos cursos. Então a minha primeira aproximação, né, pós documento pronto, né, que eu nem sei se ele tá pronto porque teve várias versões, foi como gestora. E aí, a partir de 2022, eu comecei a ter uma aproximação do dia a dia como profissional de Educação Física da escola. E aí o que eu posso dizer que a minha aproximação ela é via currículo. Eu realmente não fico consultando o documento, embora ele existe, ele tá lá biblioteca da nossa escola, o documento físico, a minha consulta, ela é indireta atualmente, né? Tudo que eu preciso estudar, analisar e cumprir, porque é normativo então a gente precisa realmente cumprir, ela é via currículo que é o currículo referência de Minas Gerais. Como eu falei com vocês, em Betim eles proporcionam pouco, mas eles proporcionam encontros por área. E a maioria desses encontros que aconteceram, principalmente no ano passado 2024, eles tiveram como tema o currículo e a BNCC. Para a gente, profissional da Educação Física, realmente levar essas questões que a gente acha da inadequação, que estava difícil de trabalhar, que estava repetitivo. Acho que eu não lembro muito do que eu preenchi nesse questionário seu não, Tiago, mas assim, talvez até preciso retomar uma das coisas que eu mais reclamo que é sobre repetição, né? Muitas coisas repetitivas e engessadas e às vezes uma liberdade pequena, institucional, para a gente inserir coisas e demandas que talvez apareçam ali, mas não tem um nome para elas dentro do sistema. Por exemplo, eu que trabalho alimentando um sistema, né. Mas então é isso assim, a gente tem, tanto por essas iniciativas da secretaria municipal, da qual faço parte aqui em Betim, né, essas iniciativas para a gente discutir um pouco ou mais desabafar porque não tá saindo nada de concreto ali, mas pelo menos a gente tá se encontrando como área de ensino e dizendo um pouco das nossas angústias ali, do dia a dia da escola com relação aos documentos. Mas ela é indireta, eu não realmente consultando a BNCC não, porque agora nós temos um currículo. Então, minha referência é mais é esse currículo mesmo. Nosso sistema é

todo embasado nele e é ele mesmo que tem me norteado. Lógico que eu sei de todo o processo de construção, né, fiz parte em algum momento e sei que esse currículo ele é um currículo que ele veio, né, nesse escopo da Base Nacional, né? Mas, realmente ficar só ali... Ah, vou pegar o documento BNCC, isso não acontece não, tá. E é isso.

Tiago Nardon: Tá legal, obrigado.

G3 Professora Norte: Ok. Eu vejo a BNCC como um documento que ele norteia mesmo a gente assim, no meu sentido, né, falando de mim. Todas as vezes, que eu falei para vocês que montaram esse currículo priorizado aqui, ele ficou muito difícil de trabalhar com ele. Então o que eu tenho, assim, como base mesmo, como referência é a BNCC. Porque às vezes eu me deparava, às vezes eu tava numa turma anterior, no ano passado uma turma de nono ano, e eu verificava que as habilidades que a gente tinha que trabalhar no 9º ano, ela não, como é que eu vou falar para vocês, não tinha como trabalhar aquela habilidade com o 9º ano, né? Então eu ia lá na BNCC verificava qual habilidade que eu poderia trabalhar conforme aquele contexto, ali daqueles alunos que eu estava verificando a necessidade deles. Então a BNCC Ela sempre me norteou nessa parte, tanto na parte da Educação Física, como Ciências e agora como de Língua Portuguesa e Matemática. Por exemplo, a minha turma de 5º ano, só um exemplo, né, as habilidades que estão lá para o 5º ano, são para alunos que já são alfabetizados, que conseguem fazer leitura e interpretação de texto, né? E não é essa minha realidade. Então, a BNCC quando eu vou olhar lá, eu já vou procurar uma habilidade, uma competência, para que eu vá trabalhar junto com esses alunos esse tipo de habilidade, né, para que realmente eu atenda às necessidades dele. Então, ah colocar no meu currículo priorizado que eu tenho que trabalhar isso e isso, mas não contempla a necessidade dos meus alunos, porque a gente conhece a realidade dos nossos alunos, né, e aí eu vejo ela com um documento que norteia mesmo que eu posso trabalhar. Por exemplo, ah, eu posso pegar uma habilidade lá do 3º ou 4º ano que eu posso desenvolver com meu 5º ano. Eu posso pegar uma habilidade lá do 6º ano que eu posso trabalhar no meu 9º ano conforme a necessidade dos meus alunos. Então, para mim, e principalmente agora nesse período, ela tá sendo um norte para mim em todos os sentidos. Então a BNCC pra mim, ela me ajuda bastante, né? Ah, chegou aqui nossa proposta pedagógica, você tem que trabalhar isso e isso com seus alunos. Inicialmente a gente faz o teste diagnóstico com os alunos lá na escola, né, para verificar qual o nível de aprendizagem que eles estão. Aí a gente já vai olhando, né? Quais são as habilidades e competências que eu vou poder trabalhar. Há também nessa parte de interdisciplinaridade, né? Eu gosto de trabalhar a

parte interdisciplinar, tentar alinhar uma disciplina com a outra também. E nisso também traz um norte muito grande, né? Eu digo que para mim ela é um documento ali que já vem... já tá te dando o bolo pronto, né? Só tem que saber dividir as fatias para saber onde é que você vai aplicar direitinho. Então no meu planejamento ela é o meu documento fundamental, né? Porque é através dela que eu vou realmente trabalhar a necessidade dos meus alunos, né, a dificuldade deles. E é isso gente.

Tiago Nardon: Legal, obrigado.

G3 Professor Nordeste: Bem, eu conheci a BNCC através da atuação como professor, né? E, de forma mais aprofundada, foi através das formações que a secretaria, as coordenadorias regionais de educação do estado fazia dos conteúdos relacionados. E a partir daí comecei a utilizar essa questão das referências, promover não só a integração, não só pensando no desempenho físico, né, a gente tem que pautar que a Educação Física o cotidiano tem que trabalhar a questão da reflexão crítica, do corpo, da saúde. Por exemplo, se eu tô trabalhando o esporte na minha comunidade, eu vou trabalhar a questão social dos alunos, a formação social do aluno, a refletir sobre aquela questão. Aí sim, eu não estou trabalhando só a prática em si do esporte, eu tô pedindo para refletir: quais são os esportes que têm na sua comunidade? Porque que o voleibol ou o futsal é mais forte na sua comunidade? Vamos recriar um esporte? A gente tem a capacidade de recriar? Vamos refletir sobre isso aqui? E a BNCC nos ajuda bastante nessa relação, como o G3 Professor Centro-Oeste disse inicialmente, chegar sem o planejamento na aula, isso não é foco. Apesar de que têm muitos gestores que não sabe a essência da Educação Física ainda. Precisa aprender qual é a essência da Educação Física. Quais são ferramentas? Qual o poder que a Educação Física tem na transformação de vida de muitos alunos. Obrigado.

Tiago Nardon: Legal. Muito obrigado, professor. Então seguindo, pensando no dia a dia da sala de aula, no nosso caso quadra, como a BNCC aparece na prática? Vocês podem me contar uma situação em que a BNCC interferiu no planejamento ou realização de uma aula, seja ajudando ou atrapalhando? E o que, na experiência de vocês, ajudou a lidar com essa situação?

Professor Centro-Oeste: A verdade é que a gente da Educação Física, a gente sempre tem que estar... com tanto problema que a Educação Física tem, né? A educação de forma geral tem, né? A falta de material, a falta de condições, né? Muitas escolas não têm quadra então a gente

precisa às vezes improvisar, né? Seja material, seja por condições de quadra, seja por condições de turma cheias demais, né? Então acaba que às vezes a gente tem que improvisar dentro da nossa aula de Educação Física. Mas a BNCC às vezes já contribuiu também, mas eu concordo muito com o que a professora falou agora pouco, né? Às vezes a BNCC é muito engessada. Talvez ela não é tão simplificada o bastante para conseguir atender todas as nossas condições atuais, principalmente da Educação Física. Então assim, lógico, quando a gente vai planejar nossa aula a gente encontra dificuldades para a gente talvez trabalhar algum ou outro conteúdo. Eu vejo isso trabalhando nessa escola atualmente que eu tô ainda assim, privada, trabalhar de certas atividades então, às vezes eu percebo que talvez a BNCC poderia ser um pouco mais condizente com a nossa realidade, né? Qual a pergunta mesmo, Tiago?

Tiago Nardon: Como é que é a BNCC aparece na prática? Vocês podem me contar uma situação em que o documento interferiu no planejamento ou na execução de uma aula? E o que, na sua experiência, te ajudou a lidar com essa situação?

Professor Centro-Oeste: É muito por conta disso que eu falei, essa forma de a gente planejar, mas também, às vezes usar do improviso dentro da nossa aula, né? Então às vezes acaba um pouco atrapalhando, né? Porque a gente planeja algo no nosso planejamento anual, bimestral, semestral e às vezes acaba que a gente não tem tal condição, né? Já me deparei com algumas mudanças dentro da escola que às vezes mudou certos horários, que às vezes a quadra só é possível trabalhar certo horário por conta das condições, né de sol. Essas coisas então acaba que a gente às vezes é pego de surpresa, né? E às vezes a gente não consegue seguir o nosso planejamento. Mudanças da coordenação também, com relação a horários, já passei muito por ter que juntar a turmas, dar aula para duas, três turmas ao mesmo tempo, mesmo sendo em escolas privadas, né? Por conta de mudança de calendário, essas coisas. Então é basicamente isso. Às vezes a gente planeja mas a gente não consegue seguir certinho, né, o nosso planejamento.

G3 Professor Sul: Olha, eu vou te falar que eu não consigo, eu não consigo encontrar... algo que a BNCC teria me ajudado em si. Eu posso dizer que o que colabora comigo, na prática, é um pouco mais assim da experiência acadêmica, de ter estudado sobre as teorias pedagógicas etc., as experiências enquanto graduação. Isso é mais objetivo pra mim porque eu entro na escola e ainda sinto um vazio de não conseguir encontrar como aplicar essas coisas que são abordadas. A BNCC aponta ali habilidades e competências, 10 habilidades e competências.

Como trabalhar, por exemplo, questões de saúde, referente ao doping, referente a preconceito, de corpo etc.? Mas para mim são coisas que quando você vai aplicar na realidade, eu não consigo encontrar a BNCC te apoiando muito em como aplicar isso. E é o mesmo problema, é um problema que eu vejo da Educação Física, de maneira geral. Na graduação se fala em todas as teorias pedagógicas, que são várias, mas quando você chega na escola para aplicar aquilo, sinto uma dificuldade muito grande é de materializar. Então eu realmente, no geral assim a BNCC não ajudou. Eu digo que o que eu absorvo da BNCC é isso: pegar habilidades e competências, pegar uma tendência de sistematização, de trabalhar os esportes, as lutas, de ter aquelas ideias do que é o conceito de esporte de precisão, esporte de marca, esporte de campo e taco, por exemplo, e me apoiar nisso para me dar uma referência de como trabalhar, né, aí eu vou para as tendências pedagógicas. Se eu for trabalhar lá, por exemplo, transformação histórico-social do futebol, eu vou com os meus alunos, vou trabalhar o futebol, em determinado momento vou elaborar uma proposta de pesquisa em que eles tragam um elemento sobre a história do futebol ou elementos de como futebol impacta na sociedade, dependendo do nível, né? No 5º ano é uma coisa se é 9º é outra coisa. Resumindo, para mim é um pouco isso: é muito abstrato ainda a BNCC, apesar de buscar sistematizar ideias, conceituações, fundamentações para trabalhar os conteúdos de Educação Física na escola, ainda para mim soa de forma abstrata, como trabalhar essas habilidades e competências, por exemplo, que são apontados. É um problema que é um problema não só da BNCC, mas é um problema que aparece na história da Educação Física quando se propõe formas diferenciadas de trabalhar os conteúdos, que não somente a aplicação técnica. Para mim, ainda eu busco para superar esses problemas aí com experiências pessoais, experiências de trabalhos acadêmicos, artigos de relatos de experiência, conversa com outros colegas para tentar ainda ajudar a lidar com situações de execução nas aulas. É isso.

G3Professora Sudeste: Olha eu vou tentar, eu fui pensando enquanto os professores falavam, porque realmente eu nunca parei para pensar assim nessa pergunta, sabe? Achei uma pergunta difícil. Não é uma coisa que eu já tinha parado para pensar. Mas enquanto o pessoal elaborava e eu fiquei com a ideia assim do atrapalhar, na verdade. Talvez não seja uma realidade que vá abranger todos as escolas que estão aqui representadas, mas como na minha rede é muito amarrada essa questão do currículo, eu sinto eu sinto essa questão do atrapalhar em algumas situações, sabe? Por exemplo: eu acho que a BNCC ela sim, ela buscou dialogar com as regionalidades, ela deu espaço para municípios e estados elaborarem os seus currículos. Mas eu sinto que tem uma individualidade muito importante que precisa ter um espaço maior e que

eu não sinto porque é tão amarrado para mim em torno de sistema, que é a individualidade do professor. Como que ele se aproxima das turmas, sabe? Eu acho que a gente tem uma maneira de trabalhar, a gente têm uma maneira de dialogar com os nossos alunos e que muitas vezes ela pode ficar amarrada pela norma. E o que eu acho que a BNCC tem me atrapalhado é que eu virei uma pessoa mentirosa. Tipo, eu necessito preencher o sistema totalmente amarrado, mas eu não consegui abrir mão da minha individualidade na forma de abordar, na forma de me aproximar de uma turma. Então, às vezes eu estou fazendo algo que não está naquela etapa, que não é o que está recortado naquele conteúdo para aquele ano. E eu opto por simplesmente não fazer, mas eu tenho um sistema que me obriga a preencher certas coisas e eu acabo preenchendo, por exemplo, que eu fiz daquele jeito lá e não foi daquele jeito lá que eu fiz, né? Então assim eu acho que isso é uma forma de atrapalhar, isto é, você não poder expressar essas questões. Eu vou dar um exemplo bem prático aqui: eu sou professora do 6º ao 9º ano. Existe uma ruptura, né, do fundamental 1 para o fundamental 2, o aluno sai do 5º ano, ele tem a professora, que são as pedagogas, né. Lá no meu município é uma novidade, pois é o primeiro ano que tem professor de Educação Física para alunos das séries iniciais. Então eu era a primeira experiência de profissional da Educação Física na vida dos alunos. E eu chegava com 6º ano, o documento me obrigando a começar com jogos e brincadeiras, ótimo é um ótimo tema de começar. Porém jogos eletrônicos e sedentarismo. Eu nunca comecei com isso, entendeu? Eu quero apresentar a área, eu quero fazer sim muitos jogos e brincadeiras com eles, mas de uma maneira para eles conhecerem a quadra, conhecerem as linhas da quadra, conhecer o espaço físico, conhecerem o corpo e eu conhecê-los. Então, aqueles jogos que a gente faz pergunta, que a gente mobiliza os alunos para eles darem feedback para a gente do que eles estão vivendo, ah, se eles são o caçula, se eles são mais velhos. Eu faço muitos jogos nesse sentido. E isso é uma coisa minha, é a G3 Professora Sudeste se aproximando de uma turma que eu não conheço. Eu gosto de ter uma informação a respeito de quem são os meus alunos. E o documento ele me coloca coisas, pelo menos é isso que eu sinto na minha escola com tudo que eu tenho que preencher, ele me impõe uma sequência que não é sequência que, eu como professora antes de assumir a direção, por exemplo, eu tinha. Então, o que eu tenho feito? Eu não chego com jogos eletrônicos e sedentarismo, inclusive esse ano nem trabalhei, pois é primeiro ano de proibição de celulares na escola e eu vou já chegar com os jogos eletrônicos, sabe? Eu fiquei assim, eu achei assim, nossa tá tão fora do timing. Trabalhei jogos de outra maneira, mas o meu sistema lá só abre pra oferecer jogos eletrônicos. Então tive que inventar, fazer um esforço ali para caber dentro dessa caixinha. É só para estar registrado de uma maneira correta, mas sabe, é correto? Será? Não sei. Eu acho que faltou ali a questão do profissional, olha, eu com a

professora, quero expressar esse conteúdo de tal maneira. Ou às vezes com o que tá acontecendo, né? A dança, por exemplo, é algo que me incomoda muito. A escola tem tradição de trabalhar danças no período junino. Já tá ali aí é uma coisa que eu vou trabalhar e não vou declarar em lugar nenhum? Porque o meu 9º ano é dança de salão, o meu 8º ano é dança de rua, sabe? Então assim, eu estou trabalhando com todas as turmas mas as danças tradicionais elas aparecem um ano no fundamental 2. Então fugiu também da cultura escolar a cultura escolar tradicional do período junino todo ano. E eu declaro isso onde? Então ou eu coloco como dança de rua, sabe? Conteúdo dado mas não é aquele conceito. Então por isso que eu fiquei pensando aqui essa questão do profissional ter que mentir. Acho que isso não acontece em todas as redes, em todas as maneiras de você prestar contas dessa norma que você está submetido, né? Mas, dentro do meu contexto, ele é algo que me impacta um pouco negativamente. Mas, por outro lado, para não falar que essa professora detesta a BNCC, eu acho que já me ajudou sim, em algumas situações nesse diálogo com outras áreas, com secretaria de educação, com gestores que têm uma ideia muito precária do que seja Educação Física. Eu acho que esses verbos, que a gente tem dentro das habilidades, eles são libertadores. Tipo, fruir, experimentar, vivenciar... eu já tive alguns embates, assim, do tipo: “por que que você tá fazendo isso? Está no seu planejamento? Isso é uma habilidade?” e eu falar “é, é uma habilidade, olha o nome dessa habilidade, fruir”. Olha que coisa maravilhosa. Então assim, é algo que já me ajudou nesse tipo de embate e que realmente é libertador, né? Eu acho que é uma das partes que te coloca menos pressão porque são infinitas possibilidades de se fruir, de se vivenciar, de se experimentar, né? E ela cabe dentro de muitos contextos. Então essa parte eu acho que a BNCC ajuda, já me ajudou de uma maneira prática, mas sim, eu sinto que essa questão da progressão, ela tá um pouco engessada. Ela tem desconsiderado algumas questões, tanto da cultura escolar, mas também do profissional. Porque a gente tem um jeitinho nosso de abordar uma turma, de iniciar um trabalho, de conhecer crianças novas, né? Eu acho que é injusto, a gente não tem nenhum lugar no sistema que eu possa colocar aquilo que eu efetivamente fiz porque não cabe no que tá determinado pelo currículo, né? Então assim acho que faltou ali essa possibilidade de deixar o professor também exprimir a sua particularidade do ser professor, daquelas turmas naquele momento específico. É isso. Não sei se ficou muito confuso, mas é isso.

G3 Professora Norte: Então, logo que apresentada na BNCC para gente, faz um tempo, um dos nossos palestrantes, ele falava assim que a BNCC propiciava ao professor, né, que deixa algo ali que o professor fosse fazer a escolha, né? Ah então você vai montar o seu planejamento conforme a necessidade da sua da sua sala de aula. Então você vai poder usar habilidade tal,

tal e tal que realmente às vezes isso não acontece. Às vezes acontece, às vezes não acontece. Em relação aos jogos como G3 Professora Sudeste citou, tá lá na proposta, mas como é que a gente vai conseguir trabalhar, por exemplo, nas escolas rurais aqui da minha cidade, aonde o acesso à internet a gente não tem, né? Agora que a gente implementou a Starlink e consegue ter um sinal de internet bacana. Mas como é que a gente vai conseguir trabalhar esses jogos se a gente não tem um equipamento, se a gente não tem essa parte aí que nos auxilia? Então é um pouco complicado, mas como tá lá na proposta pedagógica, a gente tem que preencher, tá lá na nossa proposta. E isso, às vezes, muito atordoa a gente porque vem a proposta que a gente tem que seguir, mas eu vou colocar lá que o assunto foi abordado, porém não foi feita a prática e a gente tem que justificar. Então, ao mesmo tempo que essa parte de contextualização regional, né, que eu vejo que ela não contempla em algumas situações. As danças mesmo, como G3 Professora Sudeste mencionou, a dança hip hop que é abordado no Ensino Fundamental 2, a gente coloca lá no plano, dá uma aula, explica tudo, mas a gente não consegue colocar em prática. Então é meio complicado, né, a gente não consegue ver realmente a BNCC desenvolvida realmente, de fato, por conta de estrutura também, né? A nossas escolas, elas não possuem essa estrutura não possuem esse amparo todo. A gente não tem esses equipamentos todos para ser trabalhados em esporte de marca, o equipamento, a gente não tem isso nas escolas. Às vezes a gente tem que fabricar, dar um jeito, mas é meio complicado. A gente consegue trabalhar o conteúdo, digamos, na parte teórica, mas na parte prática, que deveria ser desenvolvido dentro de uma quadra, a gente não consegue fazer isso, né? Então eu vejo que a gente não consegue ver a BNCC totalmente na parte prática, né? Na parte teórica a gente consegue, mas na parte prática vão ser poucas vezes realizada. E é isso.

G3 Professor Nordeste: Vou contar a situação que aconteceu agora no final do terceiro bimestre com a turma, onde eu tinha escolhido uma unidade temática de luta, onde eu fazia o relato com título “Não é briga é MMA”. Eu fiz um comparativo entre a luta na antiguidade, com o Pancrácio, e o MMA moderno, trazendo esse contexto histórico. Na aula seguinte seria um momento prático na quadra, onde eu ia mostrar as classificações da luta com algumas atividades e focar em alguns movimentos técnicos. Aí surgiu, nesse momento, uma interferência de dois alunos, quando questionaram o seguinte: “ah, mas a luta é para homem, mulher não tem força, mulher não tem resistência para encarar uma luta. Geralmente mulheres brigam puxando cabelo”. E foi aí que entrou a interferência da BNCC. E em que sentido? Achei necessário realinhar o meu planejamento que, no caso eram duas aulas. O meu coordenador pedagógico é formado em Educação Física. Aí, após aulas eu o chamei e disse: “professor no

meu guia tem duas aulas aqui, mas eu preciso fazer uma mudança aqui porque surgiu essa necessidade e eu quero problematizar a questão do preconceito, e o estereótipo dentro da luta”. Ele me respondeu “perfeito, perfeito, pode se você achar necessário”. Porque é uma visão diferenciada, né, questão do preconceito, respeito, equidade dentro das lutas, achar que as lutas é apenas para homens, né, para os meninos. Aí a BNCC atrapalhou? Sim, inicialmente por causa da carga horária no planejamento. Mas ajudou sim na transformação, porque eu mostrei que o mundo da luta não é só para homens. Coloquei, por exemplo, tanto na parte teórica, o vídeo que nós temos a Ronda Rousey, um destaque feminino. Não é só a questão da luta, é uma pessoa bela, com apelo na mídia. Mostrei os destaques brasileiros, temos aqui Amanda Nunes, mulher que tem a parte feminina, busca parte feminina e mostrei também a questão dos valores certo. E a vivência prática dentro dessa aula, mostrando que o estereótipo de gênero é importante, certo. E a BNCC ajudou a lidar com essa situação por causa da flexibilidade do espaço. E foi trabalhado a questão social que é relevante e que tá dentro da BNCC. Além da prática, trabalhei a questão social que é muito relevante para o aprendizado do aluno no contexto geral.

Tiago Nardon: Perfeito. Pessoal, eu tô um pouco preocupado com o tempo. Eu não quero me alongar e tomar muito mais tempo de vocês. Por isso peço para que a gente seja um pouquinho mais objetivo nas respostas para a gente não esticar muito o horário, tá? Já são vinte para as dez. Tudo bem?

Tiago Nardon: Vocês me narraram aqui uma série de situações. Diante disso a minha pergunta é: nessas situações vocês sentiram que vocês tinham liberdade para decidir o que fazer?

G3 Professor Nordeste: Eu posso falar? Eu sempre... liberdade, liberdade total não, né? Mas, como eu disse, o meu coordenador pedagógico, ele é formado Educação Física e a gente se alinha muito bem na questão. Se tô precisando de certas coisas, tranquilo, ele me dá, muitas vezes, carta branca, porque a gente segue também a matriz estadual e, muitas vezes, ele me dá carta branca. Quando necessito, eu procuro e a gente faz um alinhamento em relação ao que ser trabalhado e como ser trabalhado.

G3 Professor Sul: Para mim é o seguinte: eu tenho... eu me sinto com total liberdade no trabalho, na minha organização pedagógica, no trabalho a ser exercido ali. Porque o que acontece? Eu também já tive problemas em outras redes com essas fôrmulas que te pedem para

colocar até os códigos. Mas no fim das contas, eu uso de maneira genérica e trabalho dentro de uma... quando tu vai jogar na prática, tu trabalha a perspectiva de forma mais ampla. Aí eu basicamente ignoro as fôrmas e vou para o que a realidade pede. E aí se tiver algum tipo de cobrança, você vai falar lá que adaptações foram realizados por conta do contexto. Então, eu tenho muitas críticas sobre a BNCC, de rigidez, etc., mas no meu planejamento mesmo, eu coloco as coisas genéricas ali e trabalho em cima do que o que eu acredito que seja ali necessário.

G3 Professor Centro-Oeste: Por aqui também é do mesmo jeito, cara. Em partes, a gente tem liberdade para trabalhar, né? Eu penso muito igual ao G3 Professor Sul. Antão assim, ali no planejamento tá algo, né? Mas a nossa a nossa área vai muito de improviso também. Mas pensando bastante no nosso planejamento. Então assim, eu penso assim, se eu coloquei para trabalhar uma habilidade naquela aula, eu vou ter que trabalhar aquela habilidade. Mas eu posso usar outros recursos. Eu pensei em um recurso para usar naquela aula que tá indisponível no momento, então eu posso utilizar de alguma outra forma para fazer essa aula. Então, nem sempre a gente vai seguir como conforme o planejado, mas seguindo o nosso planejamento, nossa habilidade, nosso código que dá a BNCC que a gente colocou no nosso planejamento, né? Porque ela vai embasar nosso planejamento, mas nem sempre a gente vai conseguir. Com relação a essa questão, para ser mais sucinto, é em partes a gente têm essa liberdade dentro da escola, né? Eu já fui chamado atenção para fazer atividades em que as crianças corram menos, machuquem menos. Então é por aí que a Educação Física está né?

G3 Professora Sudeste: E sou um pouco na linha dos meninos, também. Eu acho que a gente dá os nossos pulos, entendeu? Ai desculpa, G3 Professor Centro-Oeste está falando ainda.

G3 Professor Centro-Oeste: Tô não, já terminei já.

G3 Professora Sudeste: Ah foi mal. Ah, eu acho que seu vídeo travou para mim e aí começou a parecer que você tava falando. Eu acho que a gente dá os nossos pulos, entendeu? Assim, enquanto professora efetiva, concursada, eu acho que sim, eu sinto liberdade. Mas o que eu sinto é mais uma falta de lastro, assim, entre a realidade e a teoria, sabe? Ou entre o que a gente faz e o que a gente é normativamente autorizada a fazer. Não que vá me bloquear, mas não deixa de ser um incômodo. Não é um incômodo do nível “você não tem liberdade para agir assim”, mas é um incômodo do nível “isso tinha que estar diferente e eu tô transgredindo

alguma norma”. Então assim, não me sinto tolhida no sentido de “ah, nunca vou transgredir”, mas também não é agradável você ficar, tipo assim, apenas na transgressão da norma, sabe? Eu acho que a norma ela tem que dialogar com o dia a dia do professor.

G3 Professora Norte: Então, em relação a essa liberdade para trabalhar, nos anos anteriores eu sempre tive isso na minha escola. Inclusive, eu achava o máximo porque dentro da escola a aula de Educação Física é hora mais esperada, né? Os alunos ali já ficam agitados para ter aula de Educação Física, parece que eles se libertam. E, conforme conseguia trabalhar o que eu planejava ali dentro das nossas adequações, né, que temos que fazer adequações para trabalhar alguns conteúdos. Mas a gestão de onde eu trabalhava, que é onde eu tô agora, só mudei de horário, eu sempre tive essa liberdade para trabalhar com os alunos. Colocar o conteúdo, vou trabalhar isso, isso e isso. Gostava muito de fazer a parte de interdisciplinaridade com alguma disciplina, ciências, por exemplo, trabalhar algumas coisas ali do corpo humano com eles. Então, sempre tive essa liberdade também com as adequações que teria tem que ser feita de vez em quando, né. Mas é isso.

Tiago Nardon: Legal. Muito bem, no cotidiano da escola, sempre existe uma distância entre o currículo oficial e o que acontece na prática. Como é que vocês percebem essa relação, essa distância nas aulas de vocês?

G3 Professor Sul: Eu acredito que o currículo oficial ele propõe uma série de conhecimentos, uma série de possibilidades e propostas que estão distantes de duas coisas: a primeira o contexto possível para o público que nós temos hoje nas escolas e a segunda o tempo escolar também. Sabe é o que eu, na minha prática, é o que eu percebo. Então tanto que no começo, digamos assim, venho organizando meu planejamento e no começo eu fazia um planejamento extenso e quando eu via chegava no fim do mês, eu tinha feito sei lá 50% do que eu tinha planejado, entende? Então se propõe muita coisa nos currículos, mas tu não consegue aplicar tudo aquilo no tempo que você tem com público que se tem, com as dificuldades escolares que tem. Porque quanto tempo, se você for colocar na ponta da caneta, quanto tempo a gente não gasta, quantas aulas nós não gastamos no fim, só para fazer os alunos ficarem... só para ganhar a atenção dos alunos? Então é fora da realidade. Então existe esse distanciamento cotidiano por conta do público, indisciplina, comportamento, organização escolar organização. público que você consegue aplicar no tempo escolar que tem e ainda temos os problemas da Educação Física que são as adaptações. E as adaptações também tomam o nosso tempo. Para você fazer as

adaptações, uma coisa é você chegar, vamos pegar aí, numa academia judô, onde já tá tudo pronto ali, o tatame, o judogui. Outra coisa é você chegar na escola para adaptar o judô na escola sem estrutura nenhuma, entendeu? Com a quantidade de alunos que tem. Acho que a especificidade da Educação Física também atrapalha... atrapalha não, na verdade não condiz com muito do que é proposto ali. Resumindo, é isso.

G3 Professor Centro-Oeste: É assim, cada escola tem sua realidade, né? Esse ano eu trabalhei em uma escola particular que eu tinha material. Tinha 40 bolas de vôlei, 40 bolas de futebol, estagiária para trabalhar comigo. Então, assim eu conseguia, de certa, forma trabalhar o conteúdo. Aí eu já pego outras escola onde eu tenho três bolas de futebol furadas, uma quadra bem pequena. Então assim, a teoria e a prática estão muito longe uma da outra, né? Mas eu creio que a BNCC é algo que veio para ajudar a gente. Essa questão das escolas que foge um pouquinho do que acontece mesmo na escola faz parte, né, infelizmente do nosso país. A teoria tá ali, agora a questão da gente ter condições, talvez com o tempo a gente venha a ter essas condições, né, questão de material, condição apoio da escola que eu também acho que é muito importante. Essa questão da escola valorizar a Educação Física, ter apoio. Então assim, tudo isso influencia bastante dentro da nossa aula, que às vezes a gente perde tempo com tanta coisa é boba, né? Que às vezes tira a nossa aula para fazer um ensaio de algo. Então assim, têm vários fatores que influenciam dentro da aula de Educação Física, talvez de uma forma negativa, né?

G3 Professora Sudeste: Eu só queria complementar que não é sempre que existe uma distância, entendeu, entre o currículo e a prática. Eu acho que em muitos pontos a gente consegue sim se encontrar, né. Só acho que quando essa distância existe é tipo assim, a gente precisa ignorar institucionalmente nos nossos documentos oficiais, né, na nossa prestação de contas, vamos dizer assim. Então assim, ela é uma distância que ela tem passado invisível e talvez por isso que a gente ainda não achou métodos de lidar com ela de maneira mais institucionalizada também, né? Não é sempre que existe, mas quando existe eu acho que a gente precisa meio que fingir que não existe.

G3 Professor Nordeste: A gente vê o seguinte, certo, existe sim esse distanciamento e a gente percebe que a mudança, né, do papel do professor, que muitas vezes ele deixa de ser professor ou o mediador de reflexão. E muitas vezes também as tensões, uma dificuldade até de reflexão e debate porque o tempo de aula da Educação Física é diferenciada, né? E isso muitas vezes atrapalha o desenvolvimento do currículo e aí existe esse distanciamento. Têm muitas escolas,

como o G3 Professor Centro-Oeste disse, é a realidade de cada escola, têm escolas que são duas horas aula, têm escolas que é apenas uma. E essas tensões dificulta bastante essa reflexão e debate dentro da aula.

(G3 Professora Norte, por problemas de conexão, saiu da reunião nesse momento. Por isso não respondeu à essa pergunta).

Tiago Nardon: Muito bem, essa é a nossa penúltima pergunta, tá? Pensando em documentos curriculares anteriores, como os PCN, vocês veem alguma diferença fundamental entre o que esses documentos apresentam e aquilo que a BNCC propõe?

G3 Professor Sul: Eu particularmente não consigo ver muita coisa, mas por algum contato que eu tenho com as críticas que foram feitas sobre a BNCC, eu vejo uma sistematização maior referente aquela coisa das competências, né? E expressar mais ali a busca de habilidades e competências necessárias durante o desenvolvimento do componente curricular. Mas no geral, tirando isso, tirando essa parte da discussão de habilidades e competências, eu não vejo outras grandes diferenças.

G3 Professor Nordeste: Tiago, a diferença é que os PCN são documentos orientadores, né, enquanto a BNCC são documentos normativos obrigatórios. A maior diferença é isso aí, essa questão de caráter, que eu vejo agora, uns de orientação outros normativo obrigatórios.

G3 Professora Sudeste: É o que eu senti de maior diferença foi isso, de acompanhar essa progressão em termos de sistema, em termos de obrigatoriedade de registro. Eu sinto que era um pouco mais leve nesse sentido, colocar entre aspas, tá, era um pouco mais leve essas demandas principalmente de registro que a gente tinha e isso mudou bastante com a BNCC. Deu para sentir assim, uma forma bem... eu que estou aí há 14 anos na mesma rede, foi uma mudança bem grande assim, no dia a dia do professor mesmo, na quantidade de relatório, de coisa que a gente precisa entregar. Eu acho que era um pouco mais... não quer dizer que era desorganizado, que era cada um faz o que quer. Por isso que eu falei assim, olha era leve entre aspas. Acho que agora tem um requisito, uma formalidade maior talvez por essa questão, né, da normatividade, do peso normativo que o documento agora impõe.

G3 Professor Centro-Oeste: Tiago, a minha experiência com escola, né, ela é bastante nova, né? Então assim eu peguei muito essa fase da BNCC, já entrando, né. Mas conversando com professores, tem muito essa questão hoje da cobrança da Educação Física também, né? Como eu falei para vocês já, converso com professores que antigamente a gente só chegava não tinha toda essa cobrança de planejamento. Então assim, entendo hoje que a Educação Física vem sendo a matéria que precisa organizar mais as suas ideias também, né? Então assim, principalmente dos últimos 10, 15 anos para ele ver se a gente também dá uma dá uma importância maior para Educação Física, para que não seja só aquela matéria que é só chegar da aula e ir embora. Então assim, eu creio que essa questão também da BNCC cobrar mais veio com relação a isso talvez, né? Da gente entender a Educação Física também de uma forma mais profissionalizante, porque têm muita gente, que pensa que é só chegar e dar aula.

G3 Professora Norte: Peço perdão, meu celular descarregou aqui e eu tive que correr para tomada para pôr para carregar e acabei perdendo a questão anterior. Mas, é como o G3Professor Nordeste falou, né? Os PCN ele era meio só orientador, né? E a BNCC ela veio para formalizar né, essas orientações, para dar um embasamento digamos mais rígidos, né? Mas, até pouco tempo, eu verificava muita coisa dos PCN que eu achava legal, né? Às vezes até trazia ali uma aula já pronta. Já norteava a gente. Mas eu vejo que a BNCC ela só veio mesmo fazer esse papel de obrigatoriedade, né, Formalizar mesmo essa documentação aí para que seguisse, digamos... seja um geral, um documento geral que todo mundo se embase por ele e que tem que estar ali, né, registrado, obrigatório mesmo. E é isso.

Tiago Nardon: Legal, obrigado. Pode falar, professor.

G3 Professor Nordeste: Só pra completar, os PCN focavam muito na reflexão sobre a cultura corporal, né, nos blocos de conteúdos. E a BNCC ela traz a intervenção, ela busca protagonismo do aluno dentro das práticas corporais.

Tiago Nardon: Ótimo. Bem, chegamos na última pergunta: se vocês pudessem dar um conselho para quem está planejando a Educação Física escolar no Brasil, o que é que vocês diriam? E para quem planeja os cursos de formação continuada, que é que diriam?

G3 Professor Sul: Oh, louco, essa pergunta é difícil... mas olha, o que eu responderia, por tudo que eu tento fazer, que é olhar um pouco mais para o histórico de elaborações teóricas,

didático pedagógicas da Educação Física. Desde os anos 1980 o meio acadêmico vem tentando elaborar uma perspectiva crítica de Educação Física e existe uma linha e me parece que a BNCC ela não consegue dialogar muito com esse histórico, com essa construção histórica da nossa área. Então, ao meu ver, teria que retornar um pouco, inclusive nas formações continuadas, trazer esse embasamento histórico que a Educação Física tem.

G3 Professora Sudeste: O Tiago, eu acho que para as duas perguntas eu responderia algo semelhantes. Eu creio que isso aqui, por exemplo, isso aqui que está acontecendo aqui, né? A elaboração, a pesquisa, a formação de um trabalho acadêmico que buscou os profissionais que estão atualmente no chão da escola. Eu acho que iniciativas e oportunidades de fala que proporcionem essa ponte, assim. Não é fácil ouvir professor, né? Não é fácil. Acho que a gente tem muita coisa para falar no geral, a gente tem realmente muito a desabafar e os momentos de escuta, às vezes, eles são quase terapêuticos, mas pouco práticos. Mas eu acho que iniciativas, exercícios aqui, como o que a gente tem vivenciado, como você tá realizando a sua pesquisa, dessa escuta focada, né, em problemas. Se você salientou um problema, eu acho que fica muito mais fácil de buscar uma solução. Então acho que o conselho que eu daria era isso, olha escutem os profissionais de uma forma objetiva e tentem levantar demandas, porque elas podem ser respondidas tanto na esfera das políticas públicas quanto na esfera da formação continuada.

Tiago Nardon: Perfeito.

G3 Professor Nordeste: Vou dizer o que eu digo, às vezes, para alguns estagiários que chegam para mim, certo? Eu digo o seguinte: pegue os conteúdos que a BNCC traz, os conteúdos que vocês vão buscar e transforme em ferramentas para ensinar a cooperação, a inclusão e vamos resgatar o protagonismo e a saúde crítica desses meninos. Vamos fazer isso. É o que eu digo para os meus estagiários que chega, muitas vezes, nas minhas turmas.

G3 Professor Centro-Oeste: Tiago, é isso, né? Assim, a gente tá vivendo um mundo que evolui a cada ano. A globalização, essa questão dos celulares dentro de sala de aula. Eu vejo que cada vez mais a Educação Física tá tendo menos espaço. Pelo menos aqui em Goiás, a gente tem escolas que não tá tendo Educação Física. Cada vez menos Educação Física dentro das escolas, 1º, 2º, 3º ano eu canso de assinar ficha de alunos que não faz Educação Física dentro da escola. Então assim, creio que a gente tem que evoluir também junto com a sociedade, porque a BNCC tá aí, com os defeitos e acertos, ela tá aí para nortear as nossas aulas. Então a

gente pode pegar, pode seguir o que a gente já tem, pegar o que tem de bom e melhorar. Então eu penso que a Educação Física tá faltando essa questão de professores que queiram estudar, fazer um mestrado, fazer um doutorado. A Educação Física precisa também dar um evoluída nos professores também. Enfim, é isso.

G3 Professora Norte: Dando minha contribuição aqui aos colegas, eu creio que falta a valorização, né, do profissional de Educação Física. Concordo com a G3 Professora Sudeste que a gente tem que ter um lugar de fala, né, sobre os conteúdos que são trabalhados, né, sobre o currículo que é colocado. Então eu vejo que o professor aí é o ator principal, né, da disciplina. Já trabalhei numa escola aqui, aonde a área de Educação Física era tratada como uma área de lazer, a disciplina de lazer. Tipo, ah, não tinha professor daí pegava o professor de Educação Física para ficar com a turma tal, porque o professor faltava e levava as crianças para recreação, né? Não era desenvolvido algum trabalho, algum tipo de Educação Física, não. Era só para colocar lá os meninos correndo na quadra e tudo mais. E eu vendo que nessa escola o professor de Educação Física tava ali só para complementar horas, né? Não trabalhava realmente, de fato. Então acho que essa parte de valorização mesmo, da importância da Educação Física, do porquê que ela tem que ser trabalhada na escola, né? Dar essa importância, essa devida importância. Eu creio que isso aí é um dos fatores que tem que ser feito, tem que ser contribuído, né, para essa parte da Educação Física mesmo, do profissional de Educação Física. Dar importância para a disciplina de Educação Física. E é isso.

Tiago Nardon: Ótimo. Nós chegamos ao final da nossa conversa. Eu quero agradecê-los por terem ficado até o final, além do horário que a gente tinha combinado. Também quero agradecê-los pelas falas importantes, pela contribuição e pela disponibilidade em contribuir com a minha pesquisa. Eu também sou professor, sei que a rotina é corrida, cansativa e às vezes é difícil se colocar à disposição no horário de descanso. Por isso eu os agradeço, muito obrigado! Agora eu deixo livre caso queiram fazer suas considerações.

G3 Professor Centro-Oeste: Sucesso para você, cara, eu sei como é que é esse essa questão de estudar e trabalhar. Eu imagino tanto que seja corrido finalizar um doutorado. Minha esposa acabou de finalizar o doutorado também e eu sei que é muito complicado. Muita coisa para fazer, administrar. Mas eu tenho certeza que a gente precisa muito disso, a Educação Física precisa crescer demais essa produção científica. Então assim, só desejo sucesso para você que vai dar tudo certo e quando tiver os resultados, os artigos, manda aqui no grupo para gente.

Tiago Nardon: Com toda a certeza. Muito obrigado.

G3 Professor Nordeste: Tiago, também quero desejar sucesso, né? Que bom que pude contribuir. Como eu disse antes, muitos gestores muitas pessoas, coordenadores de escola precisa conhecer a essência que a Educação Física e espero que esse seu estudo, essa sua pesquisa sirva para engrandecer e abrir as portas de muitas escolas, muitos gestores. Valeu, cara!

Tiago Nardon: Obrigado.

G3 Professora Sudeste: Sucesso, Tiago, na conclusão do seu estudo, aí. Obrigado pessoal que participou. Bom fim de ano para todos aí e é isso. Valeu! Ah, só falar uma coisa: tem concurso para Betim saindo aí em dezembro, hein. Quem se interessou vem ser meu colega!

Tiago Nardon: Bom, gente, então, acho que é isso. Mais uma vez muito obrigado, bom descanso, boa noite.

APÊNDICE H – Prompt de comando utilizado no Google Gemini para auxiliar na análise das transcrições

Estou produzindo a minha tese de doutorado em Educação, cujo objetivo geral é analisar como os saberes docentes medeiam a construção de sentidos e significados por parte dos professores de Educação Física sobre a BNCC, enquanto documento de orientação curricular. Os objetivos específicos são: a) identificar os diferentes saberes (experenciais, críticos, curriculares) mobilizados pelos professores ao implementarem as diretrizes da BNCC; b) compreender de que modo a articulação desses diferentes saberes resulta na atribuição de múltiplos sentidos e significados à BNCC e à sua materialização na prática.

Sua tarefa é realizar a Análise de Conteúdo, especificamente a técnica de análise temática de Laurence Bardin, sobre as narrativas dos professores de Educação Física contidas nas transcrições dos Grupos Focais. Atenção:

1. Procedimento metodológico (Bardin)

a) Pré-análise: realize a leitura linear de todo o “corpus” (35 a 40 páginas), sem realizar resumos ou saltos de conteúdo.

b) Exploração do material: isole as Unidades de Registro (UR) (núcleos de sentido) e as Unidades de Contexto (UC) (cenário ou fala que dá sentido à UR).

c) Categorização (a posteriori): classifique as UR por analogia e semelhança em temas que emergem diretamente dos dados, sem criar categorias pré-definidas.

2. Matriz de Identificação Teórica: cada categoria e unidade de registro deve estar relacionada com os seguintes temas:

a) Saberes Docentes: identificando a mobilização de saberes (formação, curricular ou experiencial) segundo Tardif; processos de reflexão na/sobre a ação segundo Schön; interações profissionais segundo Nóvoa; a dimensão ética, política e autonomia segundo Freire.

b) Sentido e Significado: analisar como significado formal da BNCC é reconfigurado em sentido subjetivo, segundo Vygotsky.

c) Currículo: identificar tensões de poder e ideologia no currículo, segundo Gimeno Sacristán, Forquin, Paraskeva, Arroyo, Apple e Tadeu.

3. Regras de ouro e fidedignidade:

a) É proibido alucinar, inventar contextos, sentimentos ou informações que não estejam escritas nas transcrições.

b) Os trechos das narrativas correspondentes às Unidades de Registro (UR) e às Unidades de Contexto (UC) devem ser transcritos exatamente (*Ipsis Litteris*) como constam no documento original.

4. Estrutura da Entrega:

Para cada categoria identificada, apresentar:

a) Denominação da categoria.

b) Breve descrição da categoria

c) Todos os trechos literais das narrativas que correspondem à categoria

d) Quadro Síntese Final: | Categoria | Sujeito (Código) | Unidade de Registro (UR) | Unidade de Contexto (UC) | Trecho Literal (Citação) | | :--- | :--- | :--- | :--- | :--- |