

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
E REABILITAÇÃO

Fabiane Rossato Manfio

**A BNCC E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR E DA
PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Santa Maria, RS
2024

Fabiane Rossato Manfio

**A BNCC E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR E DA PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação *Strictu sensu* em Ciências do Movimento e Reabilitação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Ciência do Movimento e Reabilitação.

Orientadora: Prof. Dra. Maristela da Silva Souza

Santa Maria, RS
2024

MANFIO, Fabiane Rossato
A BNCC E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR E DA PROFESSORA
DE EDUCAÇÃO FÍSICA / Fabiane Rossato MANFIO.- 2024.
98 p.; 30 cm

Orientadora: Maristela da Silva SOUZA
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação Física e desportos, Programa de
Pós-Graduação em Ciência do Movimento e Reabilitação, RS,
2024

1. BNCC 2. Professor e professora de Educação Física 3.
Competências I. SOUZA, Maristela da Silva II. Título.

Fabiane Rossato Manfio

**A BNCC E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR E DA PROFESSORA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu sensu* em Ciências do Movimento e Reabilitação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Ciências do Movimento e Reabilitação**.

Aprovada em 20 de fevereiro de 2024.

Maristela da Silva Souza, Dra. UFSM
(Presidente/ Orientador)

Adriana Claudia Martins, Dra. UFN

Ecléa Vanessa Canei Baccin, Dra.
Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC) (por vídeo conferência)

Santa Maria
2024

Se tentares viver de amor,
perceberás que, aqui na terra,
convém fazeres a tua parte. A outra,
não sabes nunca se virá, e não é
necessário que venha. Por vezes,
ficarás desiludido, porém jamais
perderás a coragem, se te
convenceres de que, no amor, o que
vale é amar.

Chiara Lubich

RESUMO

A BNCC E AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR E DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

AUTOR: Fabiane Rossato Manfio

ORIENTADORA: Maristela da Silva Souza

Este estudo tem como objetivo identificar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a concepção de Educação Física e as competências que o professor e a professora de Educação Física devem seguir para materialização da proposta preconizada na BNCC em sua prática pedagógica cotidiana. Para tanto, mapeou-se a produção científica através do estado do conhecimento que visa identificar e sistematizar o que já foi produzido acerca da temática em um determinado tempo e espaço. Nos objetivos específicos buscou-se identificar a concepção da BNCC e os determinantes teórico-metodológicos apresentados no documento, as competências do professor e da professora de Educação Física na materialização da proposta do documento no contexto da formação básica. Enquanto método de pesquisa, utilizamos-nos do materialismo Histórico Dialético. A revisão bibliográfica com análise do documento BNCC, e em particular, a análise das competências gerais e competências específicas da Educação Física. Constatou-se que a concepção de Educação Física apresentada na BNCC está pautada na adaptação dos educandos à sociedade atual, através da aquisição de competências e habilidades que estruturam o novo pensamento educacional dando sustentabilidade ao processo de reestruturação produtiva. A BNCC preconiza a ação do professor e da professora de Educação Física por competências, de forma a dialogar com as novas condições do mundo do trabalho. Dessa forma, o documento efetiva uma ligação entre as competências a serem desenvolvidas nos educandos ao longo da sua trajetória escolar e as competências que o professor precisa desenvolver na atuação pedagógica cotidiana. Dentre as competências específicas para o professor e professora de Educação Física destacam-se planejar e empregar estratégias para resolver desafios, interpretar e recriar valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, valorizar o trabalho coletivo e o protagonismo no desenvolvimento, experimentação e apreciação das diferentes práticas corporais. Outrossim, este tema de pesquisa está relacionado com questionamentos por parte da pesquisadora derivados dos estudos de grupo (LEEDEF) e questionamentos pessoais quanto às suas estratégias de ensino e de colegas.

Palavras-chave: BNCC. Professor e professora de Educação Física. Competências.

ABSTRACT

THE BRAZILIAN BNCC AND THE UPDATING OF THE FEMALE/MALE PHYSICAL EDUCATION COACH'S COMPETENCIES

AUTHOR: Fabiane Rossato Manfio

ADVISOR: Maristela da Silva Souza

The present master thesis has the objective of identifying in the Brazilian Common Curriculum National Bases (BNCC, 2018) the Physical Educational Conception and the competencies that the Physical Education coach/teacher has to follow to materialize the proposition established in the BNCC in her/his pedagogical practice. In order to do this, the scientific production through bibliographical research was carried out aiming to identify and analyze what has already been produced concerning Physical Education professional practices within a determined slot of time and space. One of the specific objectives was to identify the conception of BNCC and the theoretical/methodological determinants presented in the document, the Physical Education coach/teacher's competencies in materializing the proposition of the document (BNCC, 2018) from primary level to senior high (12 years of study). In terms of methodological research, Dialectical Historical Materialism was employed, Bibliographical Review was done based on the BNCC and, in particular, an analysis of general and specific competencies of Physical Education. It has been noticed that the conception of Physical Education presented in the BNCC is based on learners' adaptation to modern society through the acquirements of competencies and abilities that structure the new educational thinking giving sustainability to the process of productive re-arrangement. BNCC establishes Physical Education coaches/teachers' pedagogical activities according to competencies, establishing a dialogue with the new working conditions. Thus, BNCC establishes a relationship between competencies which learners have to develop along their school years and the competencies the Physical Education coach/teacher needs to develop in her/his classes. Among specific competencies that Physical Education coaches/teachers need to develop in their classes, one can point out planning and employing strategies to solve challenges, interpreting and re-creating values, meanings and signifiers attributed to different corporal practices, valuing collective work and pointing out self-involvement in developing, experimenting and appreciating different corporal practices.

Key words: BNCC. Physical Education coach/teacher. Competencies.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.2 OBJETIVOS	12
1.3 O ESTADO DO CONHECIMENTO	13
2 METODOLOGIA	23
3 A BNCC E A FORMAÇÃO BÁSICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	27
3.1 BNCC: HISTÓRIA E DETERMINANTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS.....	27
3.2 A BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA	31
3.3 ANÁLISES PRELIMINARES SOBRE A FORMAÇÃO BÁSICA DO PROFESSOR E DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	43
4 O PROFESSOR E A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: CONCEPÇÃO E COMPETÊNCIAS NORTEADORAS	59
5 SÍNTESES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	92

1 INTRODUÇÃO

O processo da educação, que é histórico, propicia uma determinada forma de compreender o desenvolvimento dos acontecimentos da natureza e das relações sociais. Dessa forma, as pessoas acessam os conhecimentos, habilidades, valores que se constituem em patrimônio, produzido e acumulado ao longo da história da humanidade, contribuindo para que o indivíduo se construa como membro da sociedade humana.

Portanto, a educação é fundamental em qualquer sociedade, pois é por meio dela que as pessoas se apropriam dos conhecimentos produzidos por outras gerações, dos valores, das formas de se organizar, de pensar e de agir no mundo. Desse modo, o ato de educar também está no plano da transmissão e produção das ideias e de conhecimentos. Descobrir de onde surgem os conhecimentos e o porquê das coisas é algo que exige muito esforço.

Nesta perspectiva, Marx (2004) refere que, se a verdadeira essência das coisas aparecesse claramente aos nossos olhos, não seria necessário estudar, pesquisar e produzir conhecimento. Pode acontecer que as aparências, muitas vezes, nos enganem. Para Marx e Engels, o Método Histórico Dialético possibilita superar as aparências e compreender a construção histórica do conhecimento, que não é fruto puramente do pensar humano, mas, sim, das relações sociais de produção da existência. Com base no referido método, entendemos ser importante compreender o porquê da necessidade da escola para a humanidade e como ela se estrutura no interior das sociedades de classes.

Sendo a escola uma instituição clássica nas sociedades de classe, é importante lembrar que o acesso universal à escolarização dos trabalhadores ficou, em um primeiro momento, apenas no plano das ideias, e o acesso ao conhecimento científico, filosófico, artístico e da cultura corporal mais avançado não era oferecido ao povo trabalhador, mas aos filhos das classes dominantes. No entendimento de Saviani (p. 14, 2013), “a apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessárias a existência da escola”.

Pode-se entender as razões da negação do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas aos trabalhadores, fato que persiste nos dias atuais. Saviani (2013) afirma que “[...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização

do saber sistematizado. Em suma, a escola tem a ver com problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (p.14)”.

Pode-se dizer que a escola sempre esteve conectada às formas de produção e na sociedade capitalista necessitava de um novo tipo de trabalhador. “Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isto continuasse necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para outro e fazê-lo nas condições que esse outro lhe impusesse” (ENQUITA, 1989, p.113). O autor esclarece que no desenvolvimento do capitalismo, as necessidades deste em termos de mão de obra foi o fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar. Ademais, o capitalismo deu forma à escolarização devido a vários fatores, a seguir descritos:

[...] em primeiro lugar, as grandes empresas capitalistas sempre exerceram uma grande influência sobre o poder político, quando não foram capazes de instrumentalizá-lo abertamente. Em segundo lugar, além das autoridades públicas foram apenas os "filantropos" recrutados ou auto recrutados entre as fileiras do capital os que puderam prover de fundos um grande número de iniciativas privadas e, de preferência, como é lógico, as que mais se ajustavam a seus desejos e necessidades. Em terceiro lugar, os supostos beneficiários das escolas ou os que atuavam em seu nome sempre viram estas, essencialmente ou em grande medida, como um caminho para o trabalho e, sobretudo, para o trabalho assalariado, aceitando, por conseguinte, de boa ou má vontade, sua subordinação as demandas das empresas. Em quarto lugar, as escolas, como organizações que são, tem elementos em comum com as empresas que facilitam o emprego das primeiras como campo de treinamento para as segundas. Em quinto lugar, as empresas sempre apareceram na sociedade capitalista como o paradigma da eficiência e gozaram sempre de uma grande legitimidade social, seja como instituições desejáveis ou como instituições inevitáveis - exceto em alguns períodos de agitação social, os mesmos em que também se viram questionadas as escalas -, convertendo-se assim em um modelo a imitar para as autoridades educacionais. E, em último lugar, mas não por sua importância, convém recordar que as escalas de hoje não são o resultado de uma evolução não conflitiva e baseada em consensos generalizados, mas o produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos, organizativos e, em um sentido amplo, sociais. (ENQUITA, 1989, p.131)

Neste processo, o Estado, através das políticas educacionais, historicamente, fortalece o atendimento aos ditames do capital e, através da escola, direciona a formação dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Vale destacar, de acordo com Ramos e Souza (2017), que um dos principais problemas das políticas públicas para a educação brasileira é a educação entrar na pauta das reformas econômicas de forma a incorporar as necessidades do sistema produtivo configurando uma relação entre sistema educacional e mundo do trabalho. Para os autores, essa relação vai além de uma mera aparência e ultrapassa as fronteiras do conhecimento pois envolve práticas sociais. A escola passa, então, a ser formadora de trabalhadores não

conhecedores do mundo do trabalho, e sim, formadora de mão de obra para este. Tais reformas devem ser compreendidas no campo das mudanças paradigmáticas globais, pois o atual estágio do modo de produção capitalista requer trabalhadores que se adaptem às necessidades do fluxo de produção das mercadorias atendendo à demanda do mercado global.

Nesse cenário, atualmente, a maior expressão da formação da educação básica encontra-se no documento oficial chamado Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Faz-se necessário deixar claro o que é e para que serve este documento. A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2018).

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio em todo o Brasil estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica, a Base se soma aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018).

No que se refere à Educação Física, componente curricular obrigatório no ensino fundamental, o documento apresenta as competências específicas da Educação Física para o ensino fundamental, bem como as habilidades essenciais para que se atinjam as competências descritas. Dentro das unidades temáticas temos as práticas corporais como: esportes, lutas, jogos e brincadeiras, danças, ginástica e práticas corporais de aventura. Vale salientar que para cada prática corporal a ser desenvolvida são propostas habilidades, refere-se à aprendizagem daquela prática corporal podendo ser recriada pelos alunos, valorizando a importância do patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas.

Já para o Ensino Médio, a Educação Física compõe a área de Linguagens e suas Tecnologias, com competências específicas e habilidades a serem trabalhadas integrando os conhecimentos dessa área. O que se pode destacar nesta etapa, relaciona-se à reflexão sobre as práticas corporais vivenciadas, o autoconhecimento,

autocuidado com o corpo e a saúde, socialização e entretenimento, favorecendo e ampliando a compreensão dos estudantes a respeito das dinâmicas sociais envolvendo as práticas corporais e a gestualidade.

Diante disso, conhecer a BNCC e sua estrutura se faz necessário, pois muitos estudos apontam e sinalizam temas variados de acordo com A organização da Educação Física na BNCC (PINHEIRO et al., 2020), A concepção de Educação Física proposta na BNCC (MOREIRA et al., 2016), A identificação dos discursos que permeiam o campo da Educação Física: tensionamentos e demarcações (LORO, NUNES, 2021) e ainda A Educação Física e a BNCC: antigas e novas problematizações (PRIETTO, 2021).

Quanto à relevância acadêmico-científica deste estudo, está na análise crítica da BNCC, identificando a concepção de Educação Física e as competências pedagógicas que o professor e a professora de Educação Física devem seguir para a materialização da proposta em sua prática cotidiana. A relevância social, propõe-se pensar o papel do/a professor/a de Educação Física na concretização da proposta do documento no contexto da educação básica. Entendemos que esse/a professor/a quando concretiza a proposta da BNCC, não é um mero reproduzidor, e sim alguém que está contribuindo para um tipo de formação e conseqüentemente para um projeto de mundo. Compreender quais as suas competências para o desenvolvimento da prática pedagógica que a BNCC propõe, faz-se de extrema relevância social, para que esse/a professor/a possa ter consciência da sua prática pedagógica e tomar posição frente esta.

Entendendo-se que a BNCC é um documento para a formação básica, ela não se restringe à formação de alunos e alunas da escola. É necessário não só pensar nos educadores que estão se formando para atuar nessa escola como também, os professores que já estão atuando nela.

Diante disso, faz-se necessário questionar a) como essa proposta chegou para tal professo/a; b) se houve momentos de formação para esse profissional de Educação Física; c) qual a forma dessa formação; d) se ela foi suficiente; e) além de se apropriar do conteúdo da BNCC, quais competências por parte do/a professor/a de Educação Física se fazem necessárias para aplicar o que preconiza a Base em suas aulas e f) qual concepção de formação e de mundo essas competências expressam.

Norteadas pelas referidas questões, o presente estudo se situa na temática da formação continuada dos professores frente a BNCC apresentando o cerne desta

pesquisa, a) qual a concepção de Educação Física e b) quais competências pedagógicas que o professor e a professora de Educação Física deveriam seguir para materializar a proposta da BNCC em suas práticas pedagógicas?

1.1 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

Ao iniciar essa dissertação de mestrado, considero importante apontar, ainda que de modo breve e sucinto, o que representou, enquanto professora de Educação Física da educação básica de escola pública, a realização do mestrado, configurando-se numa experiência fundamental no processo de formação continuada.

Após a formação inicial, ingressei no mercado de trabalho e logo vieram as primeiras oportunidades de cursos de aperfeiçoamento na área educacional. Alguns em forma de palestras, workshops, seminários locais, regionais e nacionais e outros com formações específicas na forma de especialização.

Com o passar do tempo, ingressei na educação escolar através de concurso público e pude participar das formações continuadas oferecidas pela secretaria de educação do município. O caminho percorrido nesse período permitiu vivenciar diferentes espaços de formação e, a partir destas vivências, nasceu a necessidade de continuar estudando.

Desse modo, através do ingresso como preceptora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFSM) e a participação no grupo de estudos denominado Linha de Estudos Epistemológicos e Didáticos em Educação Física Escolar (LEEDEFE), a oportunidade de dar continuidade a pesquisas e a estudos. Nesse período também estava sendo homologada, implementada e aplicada a proposta da BNCC tendo como foco o desenvolvimento de competências.

Concluindo, é importante registrar que as diferentes formações continuadas somadas ao que foi estudado no grupo de estudos foram primordiais para que fosse possível estabelecer a temática proposta nesta dissertação. Esse período vivido intensamente estimulou e continua a instigar-me a seguir os estudos sobre a formação continuada de professores e suas competências.

1.2 OBJETIVOS

A presente dissertação de mestrado está organizada em objetivo geral e objetivos específicos. O primeiro é identificar na BNCC a concepção de Educação Física e as competências pedagógicas que o professor e a professora de Educação Física deveriam seguir para materializar a proposta da BNCC em sua prática

cotidiana, ao passo que os objetivos específicos são: a) analisar o contexto histórico de elaboração e implementação da BNCC; b) identificar a concepção teórica-metodológica da BNCC; c) Identificar os determinantes teóricos-metodológicos apresentados pela BNCC para a prática pedagógica da Educação Física; d) identificar o papel do professor e da professora de Educação Física na materialização da proposta da BNCC no contexto da formação básica.

1.3 O ESTADO DO CONHECIMENTO

A caracterização deste tipo de estudo, Estado do Conhecimento, de acordo com Morosini et al. (2021) busca identificar, registrar e categorizar o que existe de produção, permitindo a reflexão e a síntese da produção científica de uma determinada área, em um determinado tempo, sendo estes, periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica e que tal metodologia contribui para a construção do campo científico. Nesta perspectiva, (re)conhecer, sistematizar e analisar o que foi produzido no campo disciplinar, torna-se importante para fundamentar o que será produzido na pesquisa ou estudo.

De acordo com as autoras, parte-se da crença de que o fato científico é conquistado, construído e verificado e, dessa forma, ao se iniciar um trabalho científico, o/a pesquisador/a pode estar minado de crenças e saberes sobre o tema escolhido a ser investigado. Para ocorrer a transformação deste fato social em científico, busca-se um afastamento deste cotidiano, ou seja, há uma ruptura com os pré-conceitos. Portanto, o Estado do Conhecimento tem como finalidade a construção e a compreensão do campo científico de um determinado tema num determinado espaço (MOROSINI, et al., 2021).

Assim, pode-se, através da leitura, não apenas rever os apoios teóricos que fundamentam a temática a ser pesquisada, mas também identificar o que já foi produzido em matéria de pesquisa sobre a mesma (MOROSINI, et al., 2021). Para estas pesquisadoras (apud CHAMPENHOUDT, QUIVY, 2005, p.50), afirma que “todo o trabalho de investigação se inscreve num continuum e pode ser situado dentro de, ou em relação a, correntes que o precedem e influenciam”.

Nesse contexto, pode-se identificar determinadas etapas na elaboração do Estado do Conhecimento. Ao dar início à pesquisa, foi preciso definir o objetivo geral

para a construção do mesmo, que auxiliará na definição dos termos ou descritores para a realização da busca. No presente estudo, do Estado do Conhecimento, é proposta a análise de publicações a nível de pós graduação que apresentem a BNCC e as competências do/a professor/a de Educação Física. A próxima etapa está relacionada à escolha da base de dados (funciona como um repositório de publicações: teses, dissertações e artigos científicos). Três bases foram selecionadas sendo elas: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (BTD)

A Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) “integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações no meio eletrônico (IBICT,2020)”. Nesse portal é possível pesquisar teses e dissertações publicadas e defendidas em programas de Pós graduação Brasileiros que possuem sua biblioteca vinculada ao IBICT. O acesso é gratuito, basta acessar o endereço eletrônico: <https://bdttd.ibict.br/vufind/> , aparecendo na página inicial um contador numérico de teses e dissertações, onde consta o número de instituições, dissertações e teses e o número de documentos disponíveis.

O portal Scielo – Scientific Electronic Library Online (<https://www.scielo.org/>) é uma biblioteca digital científica de acesso livre e gratuito. A biblioteca funciona com um modelo colaborativo de publicações, que reúne periódicos científicos brasileiros e alguns estrangeiros. A plataforma, que nasceu como um projeto, objetiva ter uma metodologia comum de armazenamento, avaliações e formato para os periódicos que fazem parte da Biblioteca. Assim a Scielo é uma excelente base de dados para busca e seleção de artigos científicos de qualidade, uma vez que possui rigorosos critérios de seleção, política e procedimentos para admissão e permanência de periódicos. Fazem parte da Biblioteca periódicos do Brasil, em sua maioria, e também da África do Sul, Argentina, Portugal, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Espanha, México, Paraguai, Peru, Uruguai, Equador, Índias Ocidentais e Venezuela.

O Catálogo de Tese e Dissertações (BTD) da Capes é “uma plataforma que tem por objetivo facilitar o acesso à informação sobre teses e dissertações defendidas junto aos Programas de Pós Graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca deste tipo de produção intelectual, e faz parte do portal de

periódicos da Instituição” (CAPES, 2020). Além de permitir a busca de teses e dissertações, também possui um painel de informações quantitativas. Neste painel, ficam disponíveis para consulta informações quantitativas organizadas por orientador, Programa, IES, área de avaliação e de conhecimento, região e UF. Para acessar o Catálogo de Teses e Dissertações (BTD), o endereço do link é: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>, sendo que, na página inicial, está disponível o espaço correspondente para realizar a busca.

Na plataforma Scielo, procurou-se utilizar os termos na barra de busca: BNCC/professor de educação física/competências, colocados entre aspas, e nenhum resultado foi encontrado. Optou-se, então, a colocação dos termos separadamente e aplicou-se filtro com ano de 2022 e idioma português. Este ano foi escolhido para compreender-se o que estava sendo produzido pela área na temática BNCC/professor de educação física/competência. Foram encontrados 23 trabalhos, mas apenas um relacionado ao assunto, mais precisamente a BNC - Formação de professores. O texto apresenta os impactos da BNCC e da BNC - Formação na tentativa de padronização dos currículos e do trabalho docente. Os achados apontam para a reconfiguração da formação continuada da RME de Goiânia subsidiada pela premissa pragmática e tecnocrata de educação e de formação docente prescrita pela BNCC e pela BNC - Formação (XIMENES E MELO, 2022). As proposições emergentes do estudo sinalizam para uma reformulação das políticas de formação continuada pautadas pelas necessidades dos professores que atuam diretamente na educação básica. Quando os termos professor de educação física e competências, idioma português e ano de publicação 2021, tipo de documento: dissertação, foram colocados, foi detectado apenas um trabalho como resultado e o mesmo aborda a dimensão das competências digitais, currículo e formação docente em educação física. A temática sinaliza os documentos curriculares dos cursos superiores de formação inicial, analisando a realidade brasileira, da Austrália e Nova Zelândia. Destaca-se que não houve busca para anos anteriores devido à escassez do assunto na produção acadêmica.

A segunda base de dados a ser utilizada para a realização da busca foi o Catálogo de Teses e Dissertações (BTD) da Capes. Inicialmente os termos BNCC/professor de educação física/competências, sem filtro, no idioma português foram colocados, sendo 1501914 resultados obtidos. Devido ao grande número de publicações, continuamos a busca aplicando filtros para refinar ainda mais os

resultados. Aplicando o filtro, foram demarcados os anos de 2015-2022, tipo de documento – teses e dissertações, obteve-se 572123 trabalhos publicados. Conforme mencionado anteriormente, o período estabelecido diz respeito ao lançamento da primeira versão da BNCC. Devido ao grande número de publicações continuou-se a busca aplicando filtros para refinar ainda mais os resultados.

Na terceira busca, continuou-se com os anos 2015 – 2022, utilizando os termos BNCC/professor de educação física/competências, aplicou-se o filtro, e selecionou-se somente dissertações, obtendo um total de 397411 publicações. A seguir, na quarta tentativa, foi ainda mais refinada a busca, delimitando os anos de 2020 - 2022 e como tipo de documento – dissertação, 138190 trabalhos foram encontrados. A escolha desse tempo está relacionada à implementação da BNCC nas escolas de todo o país.

Na quinta tentativa, somente o ano de 2022 foi selecionado tendo como ênfase o tipo de documento: dissertação, grande área de conhecimento – ciências da saúde, tendo-se 6821 trabalhos como resultado (educação física faz parte da área da saúde). Já na sexta busca, precisou-se aplicar os filtros marcando o ano de 2022, tipo de documento: dissertação, ciências da saúde, área de conhecimento Educação Física, obtendo 508 resultados. Na sétima tentativa, continuou-se no ano de 2022, dissertação, ciências da saúde, Educação Física, e área de concentração – teoria e prática pedagógica em EF, dois resultados foram encontrados. Destaca-se que a busca dos termos BNCC/professor de educação física/ competências, quando estabelecida, deveria aparecer no título do trabalho. Cabe ressaltar que nenhum desses trabalhos publicados estão de acordo com o objetivo proposto na pesquisa do estado do conhecimento e dessa forma não foram analisados.

Prosseguiu-se na busca, com os mesmos dados acima citados, porém, agora utilizando outra área de concentração: estudos pedagógicos e socioculturais, obtendo-se 15 resultados. Desses, somente um estudo tem relação com a temática da presente dissertação. Esse estudo (BARCELOS, et al., 2022) apresenta e discute a Educação Física escolar, fazendo uma análise comparada das Bases Nacionais Curriculares do Brasil e do Chile. Os achados do estudo sinalizam que as regras prescritas nas Bases Nacionais vão de encontro à formação integral do estudante, necessitando de uma análise crítica, e sobretudo percebe-se a existência de uma tensão nos documentos para atender as Leis Gerais da Educação, os interesses políticos e econômicos dos governantes e dos tratados internacionais. O que se pode inferir é que, além disso, esses documentos servirão para atualizar, enriquecer e reorientar os currículos

escolares ajustando-os às mudanças de conhecimento e atender as exigências da sociedade.

Já na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram definidos os termos de acordo da temática do presente estudo: BNCC/professor de educação física/competências, entre aspas - isso significa que o sistema entende que o pesquisador está buscando apenas trabalhos que apresentem a expressão exata, e o idioma escolhido português. O período estipulado foi de 2015 a 2022. A demarcação desse tempo foi proposital tendo em vista que foi neste período que ocorreu todo o processo de construção, promulgação, implementação e concretização da BNCC. Em junho de 2015, foram escolhidos os primeiros redatores; em julho, a construção do documento foi começada; em setembro, foi lançada a primeira versão, e em outubro, a sociedade pode opinar e contribuir com o documento.

Nessa busca, nenhum resultado foi encontrado, com relação aos termos buscados. Ao refinar-se a busca utilizando os mesmos termos, porém ampliando o período de 2008 a 2022, para poder-se encontrar mais estudos relacionados ao tema, foram encontrados somente dois (2) trabalhos sendo uma dissertação e uma tese. Salienta-se que em 2008 foi instituído o programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo infantil, do ensino fundamental e ensino médio. Para melhor organização dos resultados encontrados seguiu-se as seguintes etapas denominadas por Morosini et al., (2021) tais como, bibliografia Anotada, bibliografia Sistematizada, bibliografia categorizada e bibliografia propositiva. A bibliografia anotada, consiste em uma leitura dos resumos, dos quais foram extraídas algumas informações como o ano de publicação, nome do autor, título da pesquisa e resumo na íntegra, ou seja, nesta etapa, conseguiu-se organizar as referências bibliográficas dos resumos das duas publicações encontradas.

Tabela 1 – Bibliografia Anotada

Bibliografia Anotada				
Numero	Título	Ano de publicação	Autor	Resumo
1	Competências do professor de educação física: um estudo com professores da rede	2008	Rodrigo Nuno Peiró Correia	Este estudo tem como objetivo identificar as competências necessárias aos professores de Educação Física da educação básica, na perspectiva dos docentes da rede pública de ensino do estado de São Paulo, licenciados e egressos da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo a partir de 1995. Em se tratando de um diagnóstico inicial, foram convidados a participar

	pública.			todos os professores licenciados pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo a partir da reestruturação curricular ocorrida no ano de 1995. Isto se justifica na medida em que essa reestruturação, elaborou um projeto pedagógico de formação de professores específico e posterior ao curso de bacharelado. O questionário aplicado constitui-se de quatro aspectos: aspectos da graduação; atuação profissional; atualização profissional e cursos de pós-graduação e realização profissional. Com a entrevista pretendeu-se aprofundar a identificação e as formas de apreensão das competências profissionais necessárias à ação docente. Os cursos de formação de professores (inicial e continuada) não podem prescindir do conhecimento da representação que os professores já têm sobre seu trabalho, suas competências e conhecimentos, daí a relevância desse estudo.
2.	As competências do professor de EF: um olhar acerca das atitudes.	2013	Júlio Cesar Schimitt Rocha	o objetivo deste estudo: identificar as competências contempladas na organização curricular da formação do professor de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina com um olhar sobre a dimensão atitudinal. Os dados foram coletados na análise documental de trinta planos de ensino e do Projeto de Reformulação do curso que originou a construção e a aplicação de questionário a vinte e três professores sobre as dimensões orientadoras da intervenção pedagógica agrupados em eixos curriculares do curso. Os achados evidenciaram o predomínio do conhecimento conceitual na dimensão do conteúdo e da orientação acadêmica na formação inicial. Os objetivos almejados para o curso se sustentam naqueles vinculados à habilidade, e nas competências preponderam aquelas relacionadas ao conhecimento. No que se refere às atitudes presentes e fomentadas no fazer pedagógico, reconheceu-se a sua importância e influência. Conclui-se que a atitude é o atributo valorativo que determina a competência em busca de um saber fazer bem. Diante da complexidade do tema, as futuras investigações nesta área necessitam aprofundar ainda mais o papel desempenhado pelas competências atitudinais na formação do professor.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na etapa seguinte, os trabalhos de tese e dissertação foram selecionados a partir dos seguintes itens: ano de defesa ou publicação, autor, título, nível, objetivos, metodologia e resultados. Pode-se perceber que um dos trabalhos relaciona-se com as competências necessárias ao professor de Educação Física na perspectiva dos docentes da educação básica e o outro com a formação inicial dos professores de Educação Física e, essa planilha se denomina Bibliografia Sistematizada.

Tabela 2 – Bibliografia Sistematizada

Bibliografia sistematizada							
Número	Título	Autor	Ano de publicação	Nível	Objetivos	Metodologia	Resultados
1.	Competências do professor de educação física: um estudo com professores da rede pública.	Rodrigo Nuno Peiró Correia	2008	Dissertação	objetivo identificar as competências necessárias aos professores de Educação Física da educação básica, na perspectiva	Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza não experimental, consistindo em dois estudos (diagnóstico e aprofundamento). Como instrumentos,	Os cursos de formação de professores (inicial e continuada) não podem prescindir do conhecimento da representação que os

					dos docentes da rede pública de ensino do estado de São Paulo, licenciados e egressos da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo a partir de 1995.	foram utilizados questionário e entrevista semiestruturada. Em se tratando de um diagnóstico inicial, foram convidados a participar todos os professores licenciados pela Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo a partir da reestruturação curricular ocorrida no ano de 1995.	professores já têm sobre seu trabalho, suas competências e conhecimentos, daí a relevância desse estudo.
2.	As competências do professor de EF: um olhar acerca das atitudes.	Júlio Cesar Schmitt Rocha	20013	Tese	o objetivo deste estudo: identificar as competências contempladas na organização curricular da formação do professor de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina com um olhar sobre a dimensão atitudinal.	A investigação caracterizou-se como estudo de caso, aplicado quanto a sua natureza que se sustentou nas abordagens quantitativa e qualitativa. Compreendeu um estudo descritivo exploratório quanto aos seus objetivos que foram sistematizados em duas categorias: conhecendo as competências na estrutura curricular e desvelando as atitudes na formação. Os dados foram coletados na análise documental de trinta planos de ensino e do Projeto de Reformulação do curso que originou a construção e a aplicação de questionário a vinte e três professores sobre as dimensões orientadoras da intervenção pedagógica agrupados em eixos curriculares do curso	Conclui-se que a atitude é o atributo valorativo que determina a competência em busca de um saber fazer bem. Diante da complexidade do tema, as futuras investigações nesta área necessitam aprofundar ainda mais o papel desempenhado pelas competências atitudinais na formação do professor.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Bibliografia Categorizada está relacionada a uma análise mais aprofundada do conteúdo das publicações e seleção do que se pode chamar de temáticas representativas de um conjunto de publicações. Utilizada como base, a tabela da

bibliografia sistematizada foi organizada com as informações necessárias e já contém apenas as publicações que foram analisadas, portanto, aquelas que são aderentes ao objetivo proposto. Os dados levantados puderam ser trabalhados de forma a facilitar uma análise detalhada e a apresentação dos resultados obtidos. Nessa etapa, a proposta é organizar os estudos encontrados por categorias pode-se perceber que um dos trabalhos se relaciona com as competências necessárias ao professor de Educação Física na perspectiva dos docentes da educação básica e o outro com a formação inicial dos professores de Educação física.

Categoria 1: Educação Básica e formação continuada

Diante do panorama atual em que se encontram as aulas de Educação Física da rede pública de ensino (ao baixo aproveitamento, deficiências na aprendizagem, escassa retenção de conteúdos por grande parte dos alunos), somado às precárias condições de trabalho enfrentadas pelos professores (baixos salários, extensa jornada de trabalho), o autor buscou investigar as competências necessárias aos professores para que esse quadro possa ser melhorado. Ao analisar-se os trabalhos, pode-se perceber que este estudo mostra a importância da formação continuada para os professores de Educação Física em serviço, mas o mesmo não se relaciona com a BNCC, propósito do presente estudo. O primeiro estudo apresenta a seguinte problemática: quais são as competências que o professor de Educação Física escolar deverá possuir diante de uma sociedade em constante transformação. Para tanto, buscou-se identificar as competências necessárias aos professores de Educação Física da educação básica, na perspectiva dos docentes da rede pública do Estado de São Paulo. Foi utilizado questionário e entrevista semiestruturada para a coleta dos dados. O levantamento apontou que os cursos de formação de professores (inicial e continuada) não podem deixar de levar em consideração o conhecimento da representação que os professores já possuem sobre seu trabalho, suas competências e conhecimentos. Este trabalho possibilitou a observação que o termo “competências” pode assumir diferentes conceituações quando aplicado ao contexto da educação e formação continuada de professores.

Categoria 2: Formação Inicial

No segundo estudo, os dados obtidos por Rocha (2013), partindo da compreensão do papel e da vivência de professor, entende que, quanto maior a

clareza e a dinamicidade sobre as competências almejadas na formação, melhor e mais significativas estas se darão para os próprios formadores e para os estudantes. O referido autor analisou as competências que estão contempladas na organização curricular da formação do professor de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina com olhar para a dimensão atitudinal. O estudo apresenta como problema central quais as competências (conhecimento, habilidade e atitude) estão presentes nos eixos curriculares do curso de formação de professores de Educação Física da UFSC e quais competências atitudinais são fomentadas no processo de ensino/aprendizagem do curso de formação de professores de Educação Física da UFSC. A metodologia se caracteriza como estudo descritivo exploratório, com análise documental de planos de ensino e do Projeto de Reformulação do curso. Foi realizado questionário com os professores e alguns foram selecionados para serem entrevistados. Também foi realizado grupo focal com estudantes formandos que forneceram informações sobre a presença e desenvolvimento de atitudes no processo de ensino. Os resultados encontrados evidenciaram o predomínio do conhecimento conceitual na dimensão do conteúdo e da orientação acadêmica na formação inicial. Concluiu-se que a atitude é o atributo valorativo que determina a competência em busca de um saber fazer bem. Esse estudo possibilitou a observação da temática envolvendo as competências, mesmo que imbricada com outros aspectos da formação inicial, poderá se fazer presente na atuação profissional do educador no cotidiano escolar. Da mesma forma, o estudo aborda a temática competência, mas não relacionada à BNCC.

O objetivo da última etapa do Estado do Conhecimento, denominada Bibliografia Propositiva, é elaborar inferências propositivas em relação às publicações analisadas. Essas inferências, de acordo com Morosini et al. (2021), são de dois tipos: a proposições do estudo e as proposições emergentes que se fará a seguir nos estudos encontrados nesta busca.

Tabela 3 – Bibliografia Propositiva

Nº	Achados	Proposições do estudo	Proposições emergentes
----	---------	-----------------------	------------------------

1.	A investigação verificou que os docentes julgaram importante mobilizar determinados conhecimentos didáticos pedagógicos, conhecimentos técnicos e bagagem cultural.	Ficou constatado a relevância da formação continuada para os professores de Educação Física, que a consideraram imprescindível à formação inicial.	Inferimos que o processo de formação continuada foi e continua sendo preceito de um ensino de qualidade, na qual os professores sejam os protagonistas ativos de sua aprendizagem.
2.	Os achados evidenciaram o predomínio do conhecimento na dimensão do conteúdo e da orientação acadêmica na formação inicial. Os objetivos almejados para o curso se sustentam naqueles vinculados à habilidade, e nas competências preponderam aquelas relacionadas ao conhecimento.	Os limites para a formação/transformação das atitudes concentraram-se nas deficitárias condições pedagógicas e no desinteresse dos professores. Conclui-se que a atitude é o atributo valorativo que determina a competência em busca de um saber fazer bem.	Inferimos que a definição de competências e suas variações ficam claras e bem definidas nos documentos oficiais, mas nem sempre são compreendidas e aplicadas no campo da educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Portanto, a construção do Estado do Conhecimento permitiu analisar a produção científica da área da Educação Física relacionada à formação continuada de professores, BNCC, professor/a de educação Física e competências, em um determinado tempo. Essa análise demonstra que essa temática está carente de estudos que esclareçam/abordem como esse professor está materializando a proposta da BNCC na prática pedagógica cotidiana, bem como as competências necessárias para o professor e professora de Educação Física. Diante disso, o presente estudo se torna relevante tanto socialmente quanto academicamente contribuindo para o campo científico da área.

2 METODOLOGIA

A teoria de conhecimento em que se baseia este estudo é o Materialismo Histórico Dialético entendido como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação, existindo um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento novo e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 1989). Ainda, para o autor:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (p.81).

A partir dessa base epistemológica, faz-se, necessariamente, categorizar a pesquisa e de acordo com Kuenzer (1998), as categorias são como fios condutores da investigação, da análise e da exposição e, dessa forma, apresentam uma diferenciação sendo: metodológicas, que correspondem às categorias universais do próprio método dialético, constituídas pela totalidade, mediação, contradição, práxis e historicidade; de conteúdo, relacionadas à especificidade do objeto investigado e dos fins da investigação, respeitando o recorte temporal e a delimitação do tema pesquisado. A autora considera ainda que:

O limite e o fundamento do conhecimento é a prática, e assim, o objeto concebido como atividade subjetiva, como produto da ação do sujeito sobre o objeto, não nega a existência de uma realidade independente do homem e exterior a ele; o que esta concepção nega é que o conhecimento seja mera contemplação, à margem da prática; o conhecimento é o conhecimento de uma realidade que deixa de ter existência imediata, externa ao homem, independente dele, para ser uma realidade mediada pelo homem. (KUENZER, 1998, p. 59).

Dessa forma, a autora destaca que “o critério de verdade da teoria é seu caráter prático, sua eficácia para a compreensão e para a intervenção da realidade” (p. 57). A autora segue argumentando que é na prática que o homem deve mostrar a veracidade do seu pensamento, a discussão sobre a realidade do pensamento isolada de seu caráter prático é um problema puramente escolástico, próprio dos filósofos que se propõem a contemplar a realidade sem a transformar. Nessa direção evidencia que: “a realidade é um todo indivisível de entidades e significados, só é possível isolar uma dimensão para análise, através de um modo específico de apropriação, mediante a abstração” (KUENZER, 1998, p. 59).

A autora também destaca que “o método de investigação é caótico e desordenado, marcado por idas e vindas, decisões e negações, clareza e confusão e,

principalmente porque são únicos para cada investigação” (1998, p. 62). Neste sentido, a pesquisa deve apoiar-se em outro tipo de categoria, não apenas da base filosófica do materialismo histórico dialético, mas também as categorias de conteúdo.

A autora apresenta as categorias em a) metodológicas, que correspondem às categorias universais do próprio método dialético, construídas pela totalidade, mediação, contradição, práxis e historicidade, e b) de conteúdo, relacionadas à especificidade do objeto investigado e dos fins da investigação, respeitando o recorte temporal e a delimitação do tema pesquisado.

Ao realizar o estado do conhecimento, sobre o tema selecionado, este demonstrou a produção científica da área a partir de alguns recortes, aqui já explicitados. Contudo o referido momento, apresentou carência de estudos que indiquem como o professor e a professora de Educação Física estão conseguindo materializar a proposta da BNCC em seu cotidiano pedagógico e as competências necessárias para isso, demonstrando a necessidade de mais pesquisas relacionadas a essa temática. Portanto, o processo de categorização se expressou como fundamental para realizar nossas análises e apresentar a resposta de nossa problemática de pesquisa de maneira mais aprofundada.

Neste trabalho, utilizou-se as seguintes categorias de conteúdo: Educação Física, Políticas Educacionais, Formação de professores em serviço ou continuada, professores de Educação Física; competências, objetivando analisar os fatores interdependentes que existem entre elas. O documento analisado representando a categoria de política educacional será a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – com ênfase no componente curricular Educação Física, enfocando a concepção de Educação Física e as competências pedagógicas que os professores devem seguir para materializar a proposta em sua prática pedagógica.

Para analisar as categorias de conteúdo, foi empregado o Método de Análise de Conteúdo. Este método se constitui num meio de estudar as comunicações entre as pessoas com ênfase no conteúdo de mensagem. Permite, também, o desvelar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que muitas vezes não se apresentam com tanta clareza (BARDIN, 2011). Foi estabelecido um roteiro para essa etapa do estudo: iniciou-se com a pré-análise, caracterizada pela leitura geral, seleção e organização do material a ser analisado, especialmente os que se referem às fontes primárias; em seguida, descrição analítica, que já inicia na pré análise, e se configura na exploração aprofundada do material que compõe o

corpus do trabalho; e por último, busca-se a reflexão e a interpretação do conteúdo exposto, caracterizado pelas informações contidas nos documentos e do conteúdo latente, possibilitando diversas perspectivas para analisar as ideologias e as tendências do fenômeno estudado. Esta etapa é denominada interpretação referencial.

Estas categorias, quando entendidas de forma dialética, possibilitam compreender a possível interferência das legislações que regem a Educação Física na prática pedagógica docente. Como declara Frigotto:

É possível considerar, antes de responder como se produz a realidade social responder qual a concepção que temos da realidade social, a ruptura radical da filosofia da práxis, em relação ao pensamento filosófico anterior, é exatamente que a preocupação fundamental é refletir, pensar, analisar a realidade com o objetivo de transformá-la (1989, p. 77).

O autor sinaliza ainda que o trabalho e as relações sociais de produção se constituem, na concepção materialista histórica, nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência (1989). O método de análise, para Neto e Bezerra (2010) está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida, funcionando como mediador no processo de entender a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, dos objetos que investigamos.

Nessa direção, Kosik (1976) contribui afirmando que a realidade social dos homens se cria como união dialética entre sujeito e objeto na prática: “o homem só conhece a realidade à medida que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo, como ser prático” (p.22). A dialética materialista será utilizada como método de análise ao passo que a pesquisa bibliográfica e análise documental serão empregadas como técnicas de pesquisa.

Para delinear-se o percurso deste estudo, será necessário o emprego de abstrações, que são determinações que constituem essa totalidade. No primeiro capítulo, apresentar-se-á, inicialmente, o percurso histórico da BNCC, o processo de estruturação, construção até sua implementação e seus determinantes teóricos-metodológicos.

No segundo capítulo, apresentar-se-á a BNCC e a Educação Física enfatizando as competências desse componente curricular preconizadas no documento a serem desenvolvidas nos educandos ao longo da educação básica.

No terceiro capítulo buscar-se-á fazer análises preliminares sobre a formação básica do professor e da professora de Educação Física. As referidas análises se expressam como preliminares devido ao fato de serem fundamentadas em estudos já existentes sobre a BNCC e que irão aprofundar análises e sínteses finais da autora desta dissertação de mestrado, no que se refere a responder a problemática de estudo escolhida.

No quarto capítulo, tratar-se-á sobre o professor e professora de Educação Física na BNCC avançando no entendimento das concepções de Educação Física apresentada no documento, bem como identificar as competências pedagógicas que se tornam necessárias ao professor/a de Educação Física para materializar, em sua prática pedagógica, a proposta descrita na BNCC.

Já no quinto capítulo, buscar-se-á elaborar as sínteses finais, apresentando as intermediações da BNCC com a Educação Física e identificando a concepção presente no documento bem como as competências necessárias que o/a professor/a devem seguir para materializar a proposta da BNCC em sua prática pedagógica, indicando quais as principais mudanças para a área a partir da análise das competências desenvolvidas pelo/a professor/a na formação do aluno.

3 A BNCC E A FORMAÇÃO BÁSICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo apresentar-se-á, inicialmente, o percurso histórico do processo de construção da BNCC. Na sequência, será evidenciado a estrutura do documento e a área Educação Física como componente curricular da educação básica, e por fim, o capítulo apresenta, também, análises preliminares sobre a formação continuada do professor e da professora de Educação Física. As fontes utilizadas nestes tópicos foram buscadas no documento referência que embasa todo o estudo – a BNCC.

3.1 BNCC: HISTÓRIA E DETERMINANTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil que prevê, em seu Artigo 210, a necessidade de “[...] se fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

No ano de 1996 foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, faz referência a uma organização curricular para a educação básica determinando a construção de uma “[...] base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (BRASIL, 1996). No ano seguinte, foram entregues os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira. Elaborados para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo e “[...] que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1996).

Em 1998, consolidados, em dez volumes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 8º ano. A intenção foi ampliar e aprofundar um debate educacional que envolvesse escolas, pais, governos e sociedade. Foram lançados, no ano 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), em quatro partes, com o objetivo de cumprir o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias.

De 2008 a 2010, foi instituído o Programa Currículo em Movimento que busca melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.

O ano de 2010 é bastante marcante na educação, entre 28 de março e 01 de abril é realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) com a presença de especialistas para debater sobre a educação básica. O documento sinaliza a necessidade da Base Nacional Comum Curricular como parte de um Plano Nacional de Educação. A Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a educação básica (DCNs) com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. A Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e a Resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

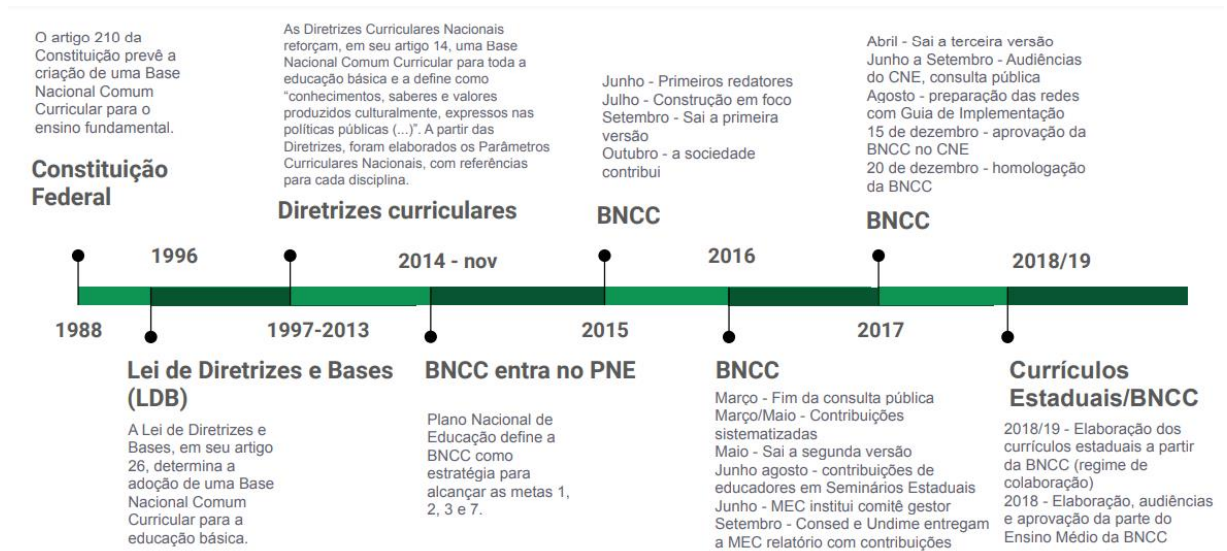
Avançando para o ano de 2014, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, em que é regulamentada o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de dez anos. O PNE tem vinte metas para a melhoria da qualidade da educação básica e quatro delas fazem referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre 17 a 19 de junho daquele ano, aconteceu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC. Esse Seminário foi um marco importante no processo de elaboração do documento, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é disponibilizada e em dezembro do mesmo ano houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar da BNCC.

Em 3 de maio de 2016 foi disponibilizada a segunda versão da BNCC. Em abril de 2017, o MEC entregou a versão final do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Este órgão elaborou parecer e projeto de resolução sobre a BNCC, que foram encaminhados ao MEC. A partir da homologação da BNCC, começou-se o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares.

Em 20 de dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 06 de março de 2018, educadores do Brasil inteiro se debruçaram sobre a Base Nacional Comum Curricular, com foco na parte homologada do documento, correspondente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com o objetivo de compreender sua

implementação e impactos na educação básica brasileira. Em abril daquele ano, o MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão do documento referente ao ensino médio. A partir daí, iniciou-se um processo de audiências públicas para debatê-la.

Figura 1 – Linha do Tempo BNCC e suas diretrizes



Fonte: Instituto Reúna (2023).

Assim, a BNCC é uma política pública amparada em determinação legal e legítima. Seu objetivo é estabelecer um conjunto de conhecimentos e aprendizagens essenciais a todos os alunos brasileiros, isto é, todos devem ter acesso a tal conjunto ao longo das etapas e modalidades da educação básica a qual compreende a educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Contudo, o período de construção da BNCC foi marcado por conflitos e eventos políticos complexos na história do Brasil. Para exemplificarmos essa situação, registra-se que, nesse período, nosso país teve três ministros da Educação. É preciso registrar, também, que o período de instalação das comissões, pelo MEC, para a elaboração da Base, ocorreu somente em abril de 2015, de forma tardia, se pondera sobre tudo que um projeto dessa magnitude envolve. Foi nesse ano que o Ministério da Educação iniciou as ações, objetivando a construção da Base Nacional Comum Curricular. Tais ações visavam à arquitetura de uma política pública com um conjunto de orientações para situar os currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

Em 2016, vivenciou-se, no Brasil, o processo de impeachment da Presidenta da República Dilma Rousseff, bem como uma mudança significativa das orientações políticas e do curso das ações do governo. Tal fato ressoou no Ministério da Educação e na mudança da equipe que liderava a pasta. As decisões em relação à construção em andamento da BNCC foram desconsideradas pelos dirigentes. Contratou-se outra equipe para construir uma nova proposta. Foi nesse contexto, em dezembro de 2017, que a terceira versão do documento foi encaminhada para o CNE, aprovada e homologada pelo MEC, o qual, optou pela publicação de dois documentos separados, um para a educação infantil e o ensino fundamental, e outro para o ensino médio (MARSIGLIA *et al.*, 2017). Este fato gerou acirradas críticas à condução do processo, pois ele acabou por fragmentar o sentido de integração entre as etapas da educação básica.

A BNCC foi gestada, portanto, em um contexto político nacional conturbado, de instabilidade e conflito, o que gerou muitos questionamentos por parte dos profissionais do campo da educação, dentre outros. Marsiglia *et al.*, (2017) referem que uma das críticas contundentes é que o processo de elaboração da BNCC foi marcado pelas circunstâncias políticas, pelo acirramento das divergências e pela imposição de determinados grupos, resultando em uma reduzida participação dos docentes, dos profissionais da educação e da sociedade em geral. Nesse sentido, as autoras salientam que a proposta foi, portanto, centralizadora e se configura como um currículo prescrito que será implementado na ação docente e escolar.

Além disso, há uma forte indicação de que o processo foi marcado por um caráter conservador e reflete os interesses do mercado e de grupos privatizantes dos setores relacionados à Educação. Ademais, há interesses mercadológicos que envolvem de maneira proeminente a educação básica no Brasil. De acordo com o Censo Escolar da educação básica, divulgado em 2021 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o Brasil possui 185.133 escolas, 2.190.943 professores atuando na educação básica, 1.373.693 alunos matriculados no ensino fundamental e 726.991 no ensino médio.

Tais dados são suficientes para evidenciar que há haver interesses comerciais por parte de empresas visando escolas, programas de formação de professores, materiais didáticos, tecnologias educativas, avaliações de larga escala, etc. Os representantes dos setores empresariais são ávidos para se atrelarem ao Estado, objetivando tornar plausíveis as suas demandas e interesses, sendo assim, a BNCC

deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Sendo assim, a BNCC deverá nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Para tanto, o documento está estruturado em: textos introdutórios (geral, por etapa e por área); competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da educação básica; competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares; direitos de aprendizagem ou habilidades relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos) que os alunos devem desenvolver em cada etapa da educação básica — da educação Infantil ao ensino Médio.

3.2 A BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico, será apresentado o documento Base Nacional Comum Curricular enfatizando os aspectos relacionados às competências gerais da educação básica, os fundamentos pedagógicos da BNCC, o pacto interfederativo e a implementação da mesma. A presente dissertação de mestrado prioriza elucidar a área de Linguagens, principalmente o componente curricular Educação Física, nas etapas educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Vale destacar que foi utilizado o próprio documento como aporte referencial para estruturar este tópico.

A BNCC foi entregue ao Brasil em 2017, como sendo um documento normativo com aplicação na educação escolar definido na LDB 9394/96. Desde a educação infantil, ensino fundamental até ensino médio, as aprendizagens essenciais estabelecidas no documento devem assegurar ao estudante o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Para tanto, o próprio documento define o conceito de competência como sendo:

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

Nesse sentido, as competências gerais para a educação básica devem inter-relacionar-se e articular a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de

habilidades e a formação de atitudes e valores. Ao definir essas competências, o documento reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2018). Essas competências estão alinhadas com tratamento didático proposto para as etapas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p 10).

No que se refere aos fundamentos pedagógicos da BNCC, o foco está no desenvolvimento das competências. Ao adotar esse enfoque, o documento indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas nessa direção, por meio da indicação clara do que os alunos devem saber (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem saber

fazer (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). Desde o final do século XX e início do século XXI, estados e municípios brasileiros¹ tem focado no desenvolvimento de competências para construir seus currículos.

A educação integral é um dos compromissos explicitados nos fundamentos pedagógicos da BNCC e reconhece

que [...] o conceito de educação integral com a qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017).

Outro aspecto relevante que está caracterizado no documento é o pacto interfederativo e a implementação da BNCC. Considerando o Brasil um país caracterizado pela diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Diante disso, a BNCC expressa e explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes da educação básica devem desenvolver, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. No quesito equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes e diante disso, as rotinas escolares, o planejamento anual das instituições escolares devem levar em consideração a superação dessas desigualdades.

Sobre a BNCC e os currículos, ambos possuem papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais que estão definidas para cada etapa da educação básica, visto que tais aprendizagens se materializam por meio de decisões conjuntas que retratam o currículo em ação. É também atribuição das unidades da federação reconhecer o currículo já existente nas instituições escolares, visto que, nas

1 Segundo a pesquisa elaborada pelo Cenpec, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais claramente derivado dos PCN” (p. 75). CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos. São Paulo: Cenpec, 2015. Disponível em: <http://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatorio_Pesquisa_Curriculos_EF2_Final.pdf>

últimas décadas, muitos estados e municípios estão (re)elaborando seus currículos para atender às especificidades das diferentes modalidades de ensino. Nas redes de ensino e suas escolas haverá a incorporação de abordagem de temas como direitos da criança e do adolescente, educação ambiental, educação para o trânsito, entre outros, aos currículos e às propostas pedagógicas.

A estrutura da BNCC apresenta as competências gerais e as aprendizagens que devem ser desenvolvidas em cada etapa da escolaridade e ao longo de toda a educação básica, que pretendem assegurar, como resultado de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na primeira etapa da educação básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para que as crianças tenham condições de aprender e de se desenvolver. Esses direitos são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: o eu, o outro, o nós, corpo, gestos e movimentos, traços, sons, cores e formas, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Em cada campo de experiência, são definidos objetivos e aprendizagens de desenvolvimento organizados em três grupos por faixa etária. Essa se organiza em três colunas, relativas ao grupo por faixa etária, nas quais estão detalhados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

O ensino fundamental está organizado em cinco áreas de conhecimento. Estas áreas como aponta o parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes campos curriculares” (BRASIL, 2010, p. 27). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes. Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências humanas), também são definidas competências específicas do componente

(Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização.

De acordo com o documento, as competências específicas possibilitam não apenas a articulação entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, mas também articulação vertical, ou seja, a progressão entre o ensino fundamental - anos iniciais e ensino fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos considerando suas especificidades. Para garantir o desenvolvimento dessas competências, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento entendidos como conteúdos, conceitos e processos que são organizados em unidades temáticas. As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas nos diferentes contextos escolares.

Na BNCC, o Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento conforme determina a LDB. A organização por área como aponta o Parecer CNE/CP nº 11/2009, não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios, mas sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo de seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino.

Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dessa etapa, tanto no âmbito da BNCC como dos itinerários formativos das diferentes áreas. Esses itinerários possibilitam opções de escolha aos estudantes e podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, sendo: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Desse modo, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma no mundo do trabalho. Para tanto, os itinerários formativos devem garantir a apropriação de

procedimentos cognitivos e o uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil.

Essas competências explicitam como as competências gerais da educação básica se expressam nas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representa as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio.

Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental. As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas Sociais aplicadas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia) e matemática e suas tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para língua Portuguesa. A organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nessa etapa.

Considerando os pressupostos estabelecidos para a etapa do ensino fundamental, e em articulação com as competências gerais da educação básica, a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas como:

- 1) Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
- 2) Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
- 3) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação;
- 4) Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do

mundo contemporâneo; 5) Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas; 6) Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2018, p. 65).

Assim, em articulação com as competências gerais da educação básica e com as da área de Linguagens do ensino fundamental, no ensino médio, a área das Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Dessa maneira, três delas definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4,5,6 respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área, sendo:

1) Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo; 2) Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza; 3) Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global; 4) Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza; 5) Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade; 6) Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas; 7) Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490).

Até aqui foi abordada a BNCC e sua estrutura geral, observando o que o documento preconiza em cada etapa da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), e, a partir disso, deter-se-á no componente curricular específico que é a Educação Física.

Na Educação Infantil, de acordo com a BNCC, a temática relacionada à Educação Física diz respeito a um dos Campos de Experiências que trata especificamente do corpo, gestos e movimentos, entendendo que esses objetos do conhecimento são os mais próximos da cultura corporal. As experiências desse campo exigem que a instituição escolar promova abundantes oportunidades para que as crianças possam, a partir do lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, sons e mímicas com o corpo descobrindo variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo. Os objetivos, de modo geral, aparecem como preparatórios à primeira etapa do ensino fundamental. (BRASIL, 2018).

Na BNCC, o Ensino Fundamental, com nove anos de duração, etapa mais longa da educação básica, atende estudantes de seis a quatorze anos, ou seja, crianças e adolescentes que passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais. Sendo assim, a Educação Física inserida na área de Linguagens, tematiza as práticas corporais em diferentes e diversos códigos e significação social, e podem ser entendidas como manifestações das possíveis expressividades dos sujeitos sendo produzidas por diversos grupos inseridos na sociedade ao longo da história. Nessa perspectiva é que o movimento humano está inserido no âmbito da cultura. A seguir, destacar-se-á as competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental, apresentadas na BNCC:

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade

cultural dos povos e grupos. 8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde. 9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário. 10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2018, p. 223).

O documento ainda ressalta, que durante as aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno da cultura, portanto, dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Ao desenvolver as aulas nessa perspectiva, busca-se favorecer e assegurar aos alunos a possibilidade de construção e reconstrução de conhecimentos, ampliando a consciência dos próprios movimentos, do autocuidado e utilizando a cultura corporal de movimento para diversas finalidades humanas na sociedade (BRASIL, 2018).

A esse respeito, a BNCC, coloca que a Educação Física desenvolvida nessa etapa da educação oferece um vasto universo cultural que compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas, agonistas. Experimentar e analisar diversas formas de expressão que não se baseiam especificamente na racionalidade como outros saberes científicos comumente realizados nas práticas pedagógicas na escola é uma das potencialidades desse componente curricular na educação básica. A experiência das práticas corporais realizadas vai além da vivência, proporcionando aos alunos a participação em outros contextos de lazer e de saúde.

O documento sinaliza que a prática corporal vivenciada propiciaria ao sujeito um tipo de conhecimento muito particular, o qual difícil de ser vivenciado de outro modo. Para que essa prática seja significativa seria necessário desnaturalizar, problematizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais veem em diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Desse modo, as práticas culturais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (BRASIL, 2018)

Ao longo do Ensino Fundamental, o documento propõe que sejam desenvolvidas seis unidades temáticas tais como brincadeiras e jogos, lutas, danças, esportes práticas corporais de aventura e ginástica.

A BNCC apresenta a Educação Física como sendo ligada à área de Linguagens, por entender que existem alguns elementos fundamentais, a saber: movimento corporal como elemento essencial, organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica, e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ou o cuidado com o corpo e a saúde, comuns às práticas corporais e que, portanto, são

realizadas fora das atribuições do âmbito do trabalho(laborais), domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos.

No ensino médio, uma das principais metas apresentadas, além de universalizar o atendimento, é fazer com que os estudantes permaneçam nele até o final desta etapa, tenham as aprendizagens necessárias para responder às demandas que se apresentam no momento e superar os desafios que possam surgir. É importante salientar que o público alvo da última etapa da educação básica compreende adolescentes, jovens e adultos com diferentes condições e perspectivas de futuro.

As competências gerais da educação básica para o Ensino Médio orientam, na concepção da BNCC, as aprendizagens essenciais relativas a esta etapa e os diferentes itinerários formativos. Essas aprendizagens estão organizadas por área de conhecimento, sendo: Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A Educação Física, nesta etapa, tem como foco dar ao estudante a possibilidade de explorar os diferentes movimentos e gestos utilizados na vivência das práticas corporais de grupos em que a cultura se manifesta de diversas maneiras, estimulando e desenvolvendo a curiosidade intelectual, a pesquisa e a capacidade de argumentação.

O documento propõe que os estudantes sejam desafiados a refletir, compreender e aprofundar as práticas corporais que conheceram no Ensino Fundamental, entendendo a importância de garantir um estilo de vida ativo, a manutenção da saúde, reconhecendo nos espaços públicos e privados a oportunidade de vivenciar as práticas corporais apreendidas na escola podendo, dessa forma, exercer a cidadania e o protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece também o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais.

Na BNCC, está explícito logo na introdução que a mesma se torna documento referência em todo o território nacional, na organização e formulação dos currículos e das propostas pedagógicas para a educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Em vista disso, cada Estado elaborou seu próprio Referencial Curricular de acordo com seus contextos. O Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (2018) é resultado de uma construção coletiva de professores especialistas e demais profissionais da educação, juntamente com a Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul

(SEDUC/RS), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Rio Grande do Sul (UNDIME/RS), Sindicato do Ensino Privado (SINEPE/RS) norteando os currículos das escolas gaúchas desde 2018.

O RCG está organizado em seis cadernos (Educação Infantil, Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Ensino Religioso), inicialmente trazendo uma apresentação do documento mencionando a responsabilidade da educação de qualidade no Rio Grande do Sul. Segue com a introdução pontuando de onde nascem as ideias para a elaboração do documento, trazendo, em seguida, a identidade do território do estado.

Sua estrutura é composta por princípios orientadores envolvendo concepções (educação, aprendizagem, educação e formação de sujeitos no contexto escolar, currículo, competências gerais da Base, interdisciplinaridade, Educação Integral, Ciência e Tecnologia Aplicada à Educação do Século XXI, Avaliação e Formação Continuada dos Profissionais da Educação), modalidades de ensino (Educação Especial, Educação De Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação das Relações Étnicas Raciais e Educação Escolar Quilombola) além de temas contemporâneos.

Para a educação infantil, o documento prevê algumas concepções que orientam a prática pedagógica na educação infantil pontuando temas relativos ao currículo, crianças e infâncias, categorias da Ação Pedagógica (tempo, espaço, materiais, organização em grupo e intervenção do professor), diversidade, inclusão e equidade. Apresenta tópicos sobre os processos de acolhimento e a transição de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, contextos familiares, avaliação na e da Educação Infantil, direitos de aprendizagem e desenvolvimento (explorar, expressar, conhecer-se, brincar, participar, conviver). Com relação aos campos de experiências, o documento estabelece os seguintes itens: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O RCG, na etapa educação infantil, insere a Educação Física no campo de experiência corpo, gestos e movimentos e define que o movimento, o gesto e o corpo são manifestações de linguagem através das quais as crianças se expressam e se apropriam de sua corporeidade, na relação com os outros e com o meio.

Para o ensino fundamental, o RCG organizou o componente curricular Educação Física em habilidades e que deverão estar em diálogo com os componentes da própria área das linguagens e com as demais áreas do conhecimento.

No ensino médio, o RCG prevê para a área das Linguagens a integração entre os diferentes componentes – Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura e Língua Espanhola – viabilizando o pleno desenvolvimento das competências e habilidades da área por meio da interdisciplinaridade e em articulação com os campos de atuação. A Educação Física deve possibilitar aos estudantes a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, tendo como ponto de partida o diálogo, o tensionamento e a vivência das práticas corporais, dos sentidos e significados por ela atribuídos. Salienta-se que “a cultura corporal de movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são mediadores do contexto simbólico e significantes de diferentes grupos sociais” (BRASIL, 2018, p. 475).

Nesse sentido, entende-se como manifestações da cultura corporal de movimento as lutas, as ginásticas, as danças, as atividades rítmicas e expressivas, os jogos e brincadeiras, os esportes, as práticas corporais de aventura na natureza, e as das culturas indígenas, de matriz africana e quilombola, possibilitando o diálogo crítico que potencialize reposicionar a cultura corporal de movimento a partir dos demarcadores socioeconômicos e culturais, étnicos e raciais e de gênero que transitam nestas manifestações (RCG, 2018, p. 156).

O Documento Orientador Curricular (DOC) Santa Maria/RS é, por sua vez, o referencial curricular que norteia as propostas pedagógicas do município. Representa uma conquista, envolvendo diversos segmentos educacionais, construído de forma colaborativa, num processo de participação social. Nasce da necessidade e da importância de adequar a BNCC à realidade local, respeitando a singularidade e a especificidade de cada território. Expressa sua posição no tópico “O Contexto e o complexo: A Agenda 2030 e os desafios da Educação do (Presente) Futuro” ressaltando que o documento tem caráter prospectivo e consolida a proposta enquanto política de enfrentamento aos desafios do novo milênio. Apresenta as concepções de Educação, aprendizagem, escola e o sujeito em construção, currículo, competências, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e contextualização, educação integral, ciência e tecnologia aplicada à educação no século XXI, avaliação e formação continuada.

As modalidades de ensino, apresentadas no DOC, alinhadas às do RCG e BNCC estão descritas como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, educação do campo e educação das relações étnicas raciais e educação escolar quilombola. A Educação Física, inserida na área de Linguagens, estabelece que o “[..] Documento Orientador Curricular será um referencial, um ponto de apoio e de consulta para que o professor, a partir e junto dele, passe a investigar e a pesquisar mais sobre o assunto e com isso consiga enriquecer mais suas atividades” (DOC, 2018, p. 163). Quanto às unidades temáticas, o DOC convida a contemplar o desenvolvimento de habilidades e competências a partir de Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginástica, Danças, Lutas e Práticas corporais de Aventura, desenvolvidas essencialmente no Ensino Fundamental.

3.3 ANÁLISES PRELIMINARES SOBRE A FORMAÇÃO BÁSICA DO PROFESSOR E DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde junho de 2015, quando foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC e logo após a publicação da Portaria 592 que institui a Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta para a BNCC, tem se discutido a construção/elaboração e implementação deste documento que normatiza e define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos deverão desenvolver durante a educação básica em todo o território nacional.

Podemos perceber, então, que já se foram alguns anos de sua promulgação. Em meio a isso, passou-se pela pandemia do Covid-19, com forte foco nos anos de 2020 e 2021, sendo que seus impactos foram e estão sendo sentidos em todos os setores da sociedade e a educação foi e está sendo profundamente afetada. A educação, como um todo, precisou adaptar-se às novas tecnologias para continuar e, com a educação escolar, não foi diferente. O objetivo da presente dissertação de mestrado não é explicitar efeitos da pandemia como questões relacionadas ao ensino remoto, fechamento das escolas, e um avassalador número de pessoas infectadas pelo vírus. Com relação ao currículo, foram estabelecidos currículos mínimos para assegurar a aprendizagem aos estudantes da educação básica.

Essas discussões sobre a BNCC, segundo estudo de Rodrigues (2016), iniciaram desde a versão preliminar do documento em fevereiro de 2016, em resposta à comissão de especialistas do MEC, o qual solicitou um parecer crítico no sentido de contribuir com a delimitação dos pressupostos teóricos e de organização curricular

que referendaram a proposta inicial de Educação Física para o ensino fundamental e médio. A autora discute inicialmente a finalidade da BNCC e propõe algumas respostas possíveis para essa indagação:

Definir as diretrizes e o conteúdo das avaliações da educação básica para todo o País, como a Prova Brasil, que irá compor o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tendo em vista os processos seletivos do ensino médio para a entrada no ensino superior? Ou, ser a base para a padronização de conteúdos dos livros didáticos a serem publicados pelas editoras? Orientar os mecanismos de gestão da escola, do currículo escolar e do trabalho dos professores por meio da padronização nacional de objetivos e conteúdos por série? Ou ainda, ser referência para novas reformas nos cursos de licenciaturas? (RODRIGUES, 2016, p. 33).

Entendemos que essas questões e discussões são de cunho mais geral e ajudam a compreender a origem histórica e o sentido da BNCC para não ser perder a noção de totalidade do processo de construção das políticas e reformas educacionais no Brasil. Outro ponto destacado pela autora em sua análise crítica está relacionado aos conhecimentos fundamentais a serem ensinados nas redes de ensino básico, os processos de avaliação e formação de professores:

Busca-se com a BNCC alcançar diferentes metas, a saber: 1) influenciar os cursos de formação inicial e continuada de professores por meio de novas reformas curriculares das licenciaturas, tendo em vista o aumento de disciplinas voltadas para situações práticas de sala de aula; 2) servir de matriz para a elaboração dos exames nacionais; 3) oferecer elementos para a estruturação de aproximadamente 60% dos currículos das secretarias e unidades escolares de educação básica, sendo que o restante poderá ser estruturado a partir da diversidade da cultura regional e local; 4) influenciar a elaboração de livros didáticos, tendo em vista a padronização nacional de objetivos e conteúdos, a fim de oferecer uma medida de igualdade de aprendizagem para os alunos, pois, todos teriam, com a BNCC, uma mesma meta de aprendizagem a ser alcançada (RODRIGUES, 2016, p. 33).

Quanto a este aspecto, parece que há diferentes interesses públicos e privados, políticos e econômicos, para além dos interesses ligados à necessária construção de uma base nacional de saberes escolares e à melhoria da qualidade da educação brasileira. Marsiglia et al (2017) refere que, mesmo sendo disponibilizada para consulta pública entre setembro de 2015 e março de 2016, na primeira versão da BNCC, as entidades e pesquisadores, que estavam de alguma forma ligados/interessados nas alterações de orientação curricular no país, foram os mais ouvidos.

Para Marsiglia et al., (2017), nas reformas educacionais ocorridas no Brasil, historicamente, a classe empresarial tem atuado para subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais,

sugerindo que o domínio amplo do saber sistematizado seria algo supérfluo à classe trabalhadora em função de suas necessidades imediatas de vida. As autoras seguem esclarecendo que a partir da década de 90, com o desenvolvimento do neoliberalismo no país, a educação pública brasileira foi sendo ajustada às demandas da ideologia da globalização. Para a potência hegemônica, a “nova era” pressupunha que os países pobres deveriam concentrar seus esforços em economizar tanto quanto possível para honrar os compromissos firmados com os credores financeiros.

Ademais, Martins (2009), explica que líderes empresariais se reuniram em 2005 para refletir sobre a realidade educacional na nova configuração do capitalismo. Esse grupo argumentava que as políticas educacionais desenvolvidas no país até então comprometiam os interesses empresariais, dada a baixa qualidade apresentada. Diante disso, para orientar a definição da política educacional, foi criado, em 2006, o organismo empresarial “Todos pela Educação” cujas proposições sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores. Sua concepção envolve a defesa de “competências básicas”, metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação, dentre outros.

Nessa direção, Aguiar (2018) destaca que se consolidou a proposta de Base Nacional que não representava a concepção de Base Nacional Comum construída pelo movimento dos educadores ao longo das lutas por uma educação cidadã, tendo-se nesse percurso, disputas e tensões em torno do projeto de formação humana.

Desse modo, a classe empresarial, juntamente com os representantes dos aparelhos privados, manteve a formulação em suas mãos, readequando o documento aos interesses dos representantes dessa classe. Entre a segunda e terceira versão da BNCC, apenas algumas diferenças pontuais foram observadas, ficando o documento sintonizado com as ideias prevalecentes do receituário neoliberal e pós-moderno (MARSIGLIA et al., 2017). De acordo com as autoras, a BNCC apresenta-se como um *continuum*, no que diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais – os PCN, o programa Currículo em movimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN) da educação básica.

Isso fica bem evidente no documento quando são abordados os fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC, e, de acordo com o mesmo, tais fundamentos têm sua construção nos processos educativos sintonizados com “as necessidades,

possibilidades e interesses dos alunos e os desafios da sociedade contemporânea para formar pessoas autônomas e capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas” (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse sentido, Duarte (2006) afirma que as pedagogias que apresentam uma visão negativa sobre a transmissão do conhecimento científico por parte da escola, limitando este conhecimento e atrelando-o ao cotidiano, como nesse caso, acabam implicando em uma ausência de diferenciação entre essas duas formas de pensar, tendo como consequência a legitimação do pragmático e da superficialidade pertencentes ao cotidiano alienado da sociabilidade capitalista.

Para Marsiglia et al., (2017), essa concepção apresentada na BNCC, mostra que, para os alunos, apenas basta entender melhor quais as competências que o mercado exige dos indivíduos, deixando de compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais competências o mercado exige dos indivíduos.

De acordo com o documento, os conteúdos escolares devem estar a serviço das competências enquanto “[...] a possibilidade de mobilizar e operar o conhecimento em situações que requerem sua aplicação para tomar decisões pertinentes” (BRASIL, 2018, p.3) e o conhecimento se define como o somatório de habilidades que podem aplicá-lo, acrescida da atitude para refletir e utilizar as habilidades de forma adequada. Dessa forma, o conhecimento é utilizado para encontrar novas formas de ação que permitam/possibilitam melhor adaptação desses indivíduos aos interesses da classe empresarial (MARSIGLIA et al., 2017).

Para contribuir com o presente debate a colocação de Newton Duarte (2001) em seu artigo intitulado “As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento” é esclarecedora. O autor reconhece que a tal “pedagogia das competências” faz parte de uma corrente educacional contemporânea denominada pedagogias do aprender a aprender e as inclui no mesmo grupo, juntamente com o construtivismo, a Escola Nova e os estudos na linha do professor reflexivo. Ainda que tenham oposições e conflitos existentes em seu interior, têm como ponto comum a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, isto é, negação do saber sistematizado.

A BNCC propõe competências gerais que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas e componentes curriculares e devem ser desenvolvidas ao longo de toda a educação básica, sendo essas: competências sociais e pessoais,

competências cognitivas e competências comunicativas. Essas competências “[...] visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 4). Alguns princípios que fazem parte das competências sociais e pessoais(éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários), nas competências comunicativas (saber explicar, argumentar, negociar e defender ideias) e os princípios que orientam as competências cognitivas, estabelecem que a educação e a escola são importantes espaços de produção do conhecimento e não apenas de transmissão e “reprodução” (MARSIGLIA *et al.*, 2017), pois, ao longo da formação, o aluno precisa colocar em ação a curiosidade intelectual, investigação, imaginação, criatividade, análise crítica para investigar possíveis causas, elaborar e testar hipóteses baseados em conhecimentos das diversas áreas (BRASIL, 2017).

Pressuposto que corrobora o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) quanto ao ensino fundamental sendo este uma educação voltada para a formação de atitudes, valores e procedimentos e isto significa pensar a escola de forma mais flexível e aberta.

Parece interessante observar que Neira (2006) já sinalizava a referência do termo “competências” nos documentos que regulamentam a educação brasileira como também por toda a literatura relacionada ao mercado de trabalho globalizado. Um deles se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, o qual estabelece que o novo currículo está apoiado em competências básicas para a inserção do jovem na vida adulta, tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho das capacidades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável pois a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Em sua análise, o autor entende que a proposta para o Ensino Médio deveria ser a formação geral em oposição à formação específica, o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações e analisá-las. Desse modo, Neira (2006), em sua análise, enfatiza que passou a ser constante a referência a “competências” que os profissionais de todas as áreas deveriam ter. Ou competências que são esperadas dos alunos nos cursos que os formam, em diversos níveis. Nesse sentido, o uso do termo

Competências juntamente com o termo “habilidade” pode ter gerado entre muitos professores de EF o entendimento de que competências e habilidades motoras seriam a mesma coisa. Assim, desencadear um processo de estruturação de competência seria para eles possível através de um trabalho que concentrasse a repetição de atividades como correr, arremessar, saltar, driblar, etc. (NEIRA, 2006, p.44).

O autor reconhece e entende que a noção de competência tem múltiplos sentidos e tende a substituir outras noções que prevaleciam anteriormente como as dos saberes e conhecimentos na esfera educativa, ou a de qualificação na esfera do trabalho. Dessa forma “as competências utilizam, integram, mobilizam conhecimentos para enfrentar um conjunto de situações complexas. A competência implica, também, uma capacidade de atualização de saberes” (2006, p.45).

Neira (2006), define o conceito de competências como

Capacidades de natureza cognitiva, socioafetiva, e psicomotora que se expressam, de forma articulada, em ações cotidianas, influenciando, de forma significativa, na obtenção de resultados distintivos de qualidade. Competências são, portanto, capacidades que se apoiam em conhecimentos. (p.45).

O termo competências, no plural, substitui outros e toma o lugar de saberes, habilidades, capacidades na área da educação. A referência às competências, no âmbito das propostas de alguns teóricos, parece dar mais flexibilidade à formação, rompendo com modelos fechados de saberes e disciplinas. No entanto, quando é apropriada pelas propostas oficiais, poderá apenas atender a uma nova moda mantendo-se no discurso, uma vez que não se tem alterado as condições concretas do contexto educacional (NEIRA, 2006).

Desse modo, Albino e Silva (2019) entendem que a compreensão do modelo de educação baseado em competência é polissêmica, tanto no Brasil como nos países em que se tornou preceito fundamental das instituições educativas. Como conceito, é construção social e revela os interesses por parte de quem os emprega nas mais diversas políticas educativas no mundo. O modelo de educação pautado no ensino das competências não é algo novo. A partir da década de 90, no Brasil, pode-se identificar a influência e adesão à concepção de formação por competências em alguns documentos curriculares tendo como exemplo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da educação básica homologada em 1999.

Além do mais, na visão das autoras, o ensino por competências na Europa foi estimulado por políticas educacionais defendidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização do Comércio e Desenvolvimento Econômico (OCDE), bem

como pela Declaração de Bolonha, instituindo em compromisso assinado por ministros de educação de dezenas de países para que o sistema de ensino superior fosse também reformado.

Outrossim, as autoras enfatizam que o modelo de competências na América Latina surge de forma mais evidente no processo de reformas educacionais como parte das reformas estruturais do aparelho do Estado tendo em vista todos os ajustes que esses países tiveram que fazer em seu ordenamento macroeconômica na década de 90. Era meta resolver o problema da inflação e retomar o crescimento econômico da década anterior a partir da estabilização econômica e equilíbrio, implicando em cortes de gastos públicos, flexibilização do trabalho, reforma da previdência social e privatização de empresas estatais.

Para tanto, este modelo vai pleitear uma formação do homem como recurso humano e não como sujeito, o que lhe confere a feição de um “objeto do capital moderno”. A formação por competências visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho (ALBINO, SILVA, 2019).

As políticas educacionais vigentes no Brasil derivam de um padrão universal de políticas para a educação que visam o controle dos sistemas de ensino nacionais por parte de organismos internacionais. Estes reconheceram os efeitos antissociais das políticas econômicas implantadas e propuseram estratégias em relação às políticas sociais, objetivando o alívio da pobreza, e estas foram subordinadas às políticas para a educação, de modo a atender aos interesses da globalização capitalista. Verifica-se, assim, a intencionalidade moral e econômica de promover a oferta da educação visando ajustá-la às exigências de mundialização do capital, pois o aumento da pobreza teria um efeito prejudicial à globalização (LIBÂNEO, 2016).

Dessa forma, a educação básica passou a ser um instrumento indispensável das mudanças levadas a efeito no capitalismo globalizado e para êxito econômico global, principalmente aquela dirigida aos setores sociais mais marginalizados. Para o Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Portanto, cabe à escola então, solucionar problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global. Como resultado a escola fica alicerçada em princípios assentados na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, sendo esse produto e não processo. Para obter-se tais resultados são estabelecidos níveis desejáveis de

aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata (LIBÂNEO, 2016).

A escola tem a função de repassar conhecimentos elaborados pela humanidade, de geração a geração. Saviani (1999) critica e enfatiza que o movimento da Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa. Nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa, ou seja, se privilegiam os processos de obtenção dos conhecimentos por meio da resolução de problemas. Em sua análise, o autor afirma que “o ensino não é um processo de pesquisa, querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo” (p.58). Portanto, o autor entende que os “conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa” (p.66).

Contudo, a educação é um processo de ensino e aprendizagem dos saberes necessários para a vida em sociedade. Sua origem se confunde com o próprio ser humano. Este se distingue dos demais animais pois, fundamentalmente, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem necessidade de adaptar a natureza a si. Nesse processo de transformação da natureza por meio do trabalho, o ser humano se humaniza, constitui sua existência, aprende, ensina e produz cultura. Portanto, a produção do conhecimento e a educação não estão separados da forma como se constitui a sociedade, mas são, portanto, historicamente produzidos (MARSIGLIA et al, 2017). As autoras referem que, com o desenvolvimento do capitalismo, deslocou-se o eixo de produção do campo para a cidade, da agricultura para a indústria. As forças produtivas se desenvolveram e tornou-se necessária a apropriação de uma série de conhecimentos que não poderiam ser adquiridos pelo simples convívio familiar, no trabalho e na comunidade. Como consequência desse desenvolvimento, a educação escolar passa a ser a forma social de educação dominante (MARSIGLIA et al, 2017).

Nesse sentido, Demerval Saviani, em sua obra *Pedagogia Histórico-crítica: Primeiras Aproximações*, define que o objeto da educação diz respeito

[...] de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitante, a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objeto (SAVIANI, 2013, p.13).

O autor esclarece que o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, suas atividades devem ser planejadas tendo este referencial como ponto de partida. Nas palavras do próprio autor “[...] saber sistematizado; não se trata de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não o saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013, p.14).

Ademais, Saviani (2013) sinaliza que “[...] o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola (p. 14)” e ressalta “[...] é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a escola” (p. 14). Pode-se indagar a razão da existência da escola, se muitas vezes a sabedoria adquirida na vida cotidiana parece dispensar o conhecimento escolar. O autor esclarece esta inquirição com a afirmação que: “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 2013, p.14).

Vale ressaltar que esse entendimento do papel e função da escola foi e continua sendo defendida com base no desenvolvimento histórico objetivo, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana, corrente pedagógica denominada histórico-crítica que se firma no Brasil a partir de 1979. Essa teoria educacional defende e explicita a especificidade da escola quando afirma que “a escola tem a função educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 84).

Nessa perspectiva, o autor refere que para além da existência do saber sistematizado na escola é necessário

[...] viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar” (SAVIANI, 2013, p. 17).

Este momento foi situado para ter-se em conta que a educação brasileira, inicialmente, desenvolveu-se por influência da pedagogia tradicional de orientação religiosa, com os jesuítas até 1759. Saviani (1999) destaca que a partir daí as

questões educacionais se encontram sob à luz da pedagogia tradicional leiga, ou seja, pedagogia inspirada no liberalismo clássico, pautada pelas ideias do iluminismo. Este período vai até o início do século XX, quando se torna forte a influência da Escola Nova, inspirada na concepção humanista moderna.

O movimento educacional conhecido como Escola Nova surgiu para propor novos caminhos a uma educação que a muitos parecia em descompasso com o mundo das ciências e tecnologias. Em um mundo de transformações, muitos sentiam que precisavam inovar, “aprender a aprender”. Tratava-se de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos, não mais educá-lo para a realização de sua essência verdadeira. A Escola Nova pretendeu superar a pedagogia da essência promovendo a pedagogia da existência. O caráter psicológico da pedagogia da existência apresenta o educando, ou a criança, como o verdadeiro sujeito da educação. Desse modo, a Escola Nova se recusa a considerar a criança uma miniatura do adulto, um adulto inacabado. Ela vai atender a criança a partir das especificidades da sua natureza infantil e o conteúdo gira em torno dos seus interesses (SANTOS, 2006).

No livro *Escola e Democracia*, Saviani (1999) explica que a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa, ou seja, os assuntos de que trata o ensino são considerados problemas, e, nesse sentido, o ensino seria o desenvolvimento de uma espécie de projeto de pesquisa. Cabe aqui inquirir quais consequências isso teria. De acordo com o autor, essa visão da educação posta pela Escola Nova acabou por

[..] dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem se dar conta de que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, se inviabilizava também a pesquisa. O ensino não é pesquisa, querer transformá-lo em processo de pesquisa é artificializá-lo. (p. 58).

A caracterização da sala de aula, na pedagogia nova, se apresenta com carteiras não fixas, menor número de alunos, sem a mesa do professor, paredes multicoloridas e cheia de cartazes. Isto porque quanto mais estimulado, tanto mais o aluno aprende, ou seja, as crianças aprendem em atividade, interagindo com outras crianças, respondendo aos estímulos e desafios do ambiente, tendo a figura do professor apenas como supervisor e orientador das atividades propostas (SAVIANI, 2013). Nesse sentido o autor vai mais longe, defendendo que na escola a prioridade é o ensino dos conteúdos enfatizando que os mesmos “[..] são fundamentais e, sem os conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir,

ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa” (SAVIANI, 1999, p. 66).

Vale destacar que a escola, em cada momento histórico constitui uma expressão e uma resposta à sociedade na qual está inserida. Nesse sentido, ela nunca é neutra, mas sempre ideológica e politicamente comprometida. Por isso, cumpre uma função específica. Gasparin (2009), ao se referir sobre a finalidade social dos conteúdos escolares, pressupõe que “esses conteúdos sejam integrados e aplicados teórica e praticamente no dia a dia do educando” (p. 2). Tanto o professor como o aluno são coautores do processo ensino-aprendizagem.

Com relação à formação docente para o ensino básico, a BNCC mostra que a responsabilidade cabe a União, assim:

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores e alinhá-los a BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC (BRASIL, 2017 -2018, p. 21).

Para tanto, o Ministério da Educação (MEC), em outubro de 2017, lançou a Política Nacional para Formação de Professores, que tem por objetivo acolher os princípios educativos estabelecidos na Constituição Federal, na LDB, no PNE entre outros documentos. Na apresentação, foram divulgadas as ações previstas para a formação docente, como por exemplo, a Base Nacional Docente e ampliação da qualidade e acesso à formação continuada. A Base Nacional Docente norteará o currículo para a formação de professores, cuja elaboração deverá ser articulada com estados e municípios e foi levada à consulta pública em 2018 (MEC, 2017).

Percebe-se que a BNCC trará mudanças para a formação inicial dos professores e novas propostas dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura decorrentes dos pressupostos trazidos pela BNCC se farão necessários. Dessa forma, os cursos de licenciatura, como a de Educação Física, precisam encontrar urgentemente novos rumos e se organizarem. A questão que se coloca de forma natural seria quais são as novas propostas e como isso implicará a formação inicial dos professores.

Diante disso, a Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2017, divulgou sua manifestação acerca da publicação da BNCC, trazendo argumentos, ponderações, preocupação e

posicionamentos para discussão em torno do documento e refere que se trata de tentativa clara de homogeneizar o ensino superior via BNCC:

a. A autonomia universitária é desrespeitada pela ingerência da Base sobre as definições curriculares dos cursos de formação de professores ao definir que cabe a responsabilidade a União a revisão da formação inicial e continuada de professores alinhando-as à BNCC (p.4).

Com relação à formação inicial e continuada de professores, o manifesto da CFP (2017) apresenta sua posição destacando que:

i. A formação continuada de professores será cada vez mais submetida às definições da Base e aos resultados de avaliações padronizadas, sem levar em conta o sujeito-professor e sua interlocução com o ambiente em que atua, e que auxilia na construção crítica e reflexiva (p.6).

j. A formação inicial de professores será progressivamente pautada por diretrizes padronizadas que não levam em conta iniciativas de formação diferenciadas ou quaisquer projetos que sejam fruto do questionamento e da proposição de alternativas aos modos tradicionais de se educar, e/ou políticas emancipatórias de formação (p.6).

Um dossiê composto por seis artigos apresentado na Revista Formação em Movimento, da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2021), buscou criticar e indicar caminhos para repensar o papel estratégico das Instituições de Ensino Superior (IES) no que tange a formação profissional e a construção da formação em Educação Física mais comprometida com as necessidades mais urgentes da sociedade. No artigo intitulado “Formação em Educação Física no Brasil: contribuições da ANFOPE, FORLIA E MNCR”, que compõe o dossiê “Formação em Educação Física no Brasil: realidades, contradições e possibilidades”, as autoras TAFFAREL, MORSCHBACHER, HACK e LUZ (2021) destacam que:

Com a aprovação da BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada, constatamos a ocorrência de um total menosprezo das propostas das entidades no campo da Educação por parte do CNE. Destacamos, ainda, a formação aligeirada e pragmática sustentada na pedagogia das competências para os cursos de licenciatura, bem como a adaptação dos currículos de formação de professores à BNCC (p. 548).

De acordo com o artigo, no que diz respeito à aprovação da Resolução nº 2/2019 que trata da Formação Inicial de Professores e institui a Base Nacional Comum (BNCC) - Formação de Professores, as principais críticas às diretrizes aprovadas são:

a) os fundamentos da formação de professores/as estão atrelados à BNCC que, por sua vez, responde a “competências e habilidades” para adaptação ao mundo do trabalho que, como constatamos, é o mundo do trabalho alienador e conformador ao novo ethos geopolítico e ethos geocultural imperialista; b) o esvaziamento teórico de conhecimentos clássicos da área das teorias pedagógicas críticas; c) a divisão entre formação inicial e continuada; d) a desconsideração do que determina a valorização do magistério – além da sólida formação teórica, as condições de trabalho, a

formação continuada, salários, carreira, gestão democrática, financiamento da educação, organização dos trabalhadores da educação, etc. (p. 548).

A proposta da BNCC tem por objetivo adequar a formação de professores à BNCC. Todavia, a unidade entre os documentos já está assegurada, visto que estão ancorados na perspectiva de formação por competências. De acordo com o documento, “[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro”. (BRASIL, 2018, p.7). Tal alinhamento está previsto nos artigos 5º, §1º, e no artigo 17, da Resolução do CNE/CP nº2, de 22 de dezembro de 2017, que institui a BNCC.

Na perspectiva da formação continuada de professores, o estudo de Magalhães (2019) aponta os “efeitos das discontinuidades de políticas relacionadas aos programas de formação docente, evidenciando que se mantém a preservação e repetição de velhas estratégias neoliberais nos contextos formativos (p. 186)”.

Para auxiliar no entendimento da questão, Saviani (2013), ao abordar a materialidade da ação pedagógica, coloca três grandes desafios/problemas, a saber: ausência de um sistema de educação; da prática que incorpora determinados ingredientes teóricos e o da discontinuidade. Ele deduz que as campanhas fracassam muitas vezes porque são esporádicas, descontínuas, e afirma que a política educacional precisa formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo, mas que tenham sequência (SAVIANI, 2013).

De acordo com Magalhães (2019), alguns aspectos problemáticos relacionados à formação continuada, tais como a desarticulação da relação entre teoria e prática e as concepções postas nos documentos como a BNCC e BNC - Formação refletem influências políticas, ideológicas, pedagógicas e históricas que alteram o trabalho dos professores. Em sua análise, a formação continuada necessita favorecer processos constantes dinâmicos e dialéticos que ampliem a compreensão e a complexidade do processo educacional e suas demandas de aperfeiçoamento.

A autora entende que a concepção de formação continuada envolve valorização da profissionalidade dos professores, gestão e ampliação de uma cultura profissional ideológica que promova o reconhecimento das particularidades da ação docente pela profissão, ressignificando a função social, bem como a da escola e da educação. Nesse contexto, a concepção de formação continuada defendida pela

autora reforça a ideia de que existem caminhos epistemológicos que sustentam teoricamente um ideário pedagógico – educação, escola, professor, aluno, processo ensino-aprendizagem - o qual reforça escolhas, quer seja no plano do real ou do ideal, que fazem parte da ação pedagógica.

A partir disso, entendemos e concordamos com a autora que a educação tem um caráter eminentemente político, sendo sujeito a várias condicionantes – sociais, políticas, econômicas, culturais. As escolhas epistemológicas se associam às questões balizadoras da formação continuada de docentes tais como: que tipo de ser humano se pretende formar; com qual finalidade; com qual sentido ela se dá. Ademais, a autora reforça e destaca em seu estudo a concepção de formação continuada posta na BNCC, centrada em ensinar os professores a como fazer, reforçando os modelos de uma prática educativa instrumental e tradicional, distanciando-se de princípios de uma sólida formação teórica e interdisciplinar.

Portanto, para Magalhães (2019), a BNCC está alicerçada e sustentada em princípios da epistemologia da prática, ou seja, visa manter o processo ensino-aprendizagem pragmático, não havendo possibilidade de promover uma formação continuada como práxis, bem como promover entre os professores o compromisso social, político e ético com um processo emancipador e transformador. Nos moldes atuais, de acordo com a autora, a formação continuada tem se restringido somente a participação em cursos, em palestras, em ações descontínuas, sem relação entre si, o que acaba inviabilizando a transformação de ideias e práticas docentes.

Os argumentos apresentados pela autora neste artigo, em suma, estão ancorados na perspectiva de uma formação continuada a partir da epistemologia da práxis que promove entre os professores um trabalho livre e criativo, com reflexividade crítica e posicionamento político com um viés hegemônico, aspectos estes que farão parte da identidade profissional e irão auxiliar nas escolhas de práticas de construção e reconstrução permanente do trabalho educativo.

Nesta mesma direção, buscando entender/compreender até que ponto a formação continuada de professores de Educação Física está sendo assumida enquanto fundamental nessa nova estruturação do ensino, Borges e Nogueira (2020), afirmam que o contexto neoconservador dos países reitera que a BNCC é mais uma forma de controlar os professores, avaliados pelo sucesso ou fracasso dos seus alunos. As autoras seguem sua análise, pontuando que a BNCC é um retrocesso na educação. Dessa forma, as mudanças implantadas pela nova política de formação

docente não priorizam a valorização dos professores, e mais, os objetivos e o papel da BNCC devem fazer parte dos cursos de formação continuada de professores. Reiteram que a formação continuada enquanto preceito de um ensino de qualidade torna os professores protagonistas ativos de sua aprendizagem.

Essas políticas públicas voltadas à educação abarcam reformas e a BNCC trouxe em seu bojo algumas delas que mexem com os docentes tanto em formação inicial como continuada. Com o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº02/2019 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada). Ximenes e Melo (2022) referem que “a olho nu pode-se identificar um conjunto de ações e alterações coordenadas, de modo que todas as recentes políticas educacionais estejam em completa subordinação à BNCC, entre elas a BNC – Formação” (p.744).

Não é intenção, nesse estudo, analisar da formação inicial de professores e professoras, pois o que objetivamos é a formação em serviço. Porém, faz-se importante, nesse momento de análise preliminar, entender os principais determinantes da formação inicial para que se possa avançar em análises futuras. A reconfiguração da BNCC tem como fundamento a teoria do capital humano, bem distante da teoria da formação humana, pois está calcada em uma lógica que assinala a educação como fator estratégico de desenvolvimento econômico e social, essencial para o fortalecimento do modo de produção capitalista (XIMENES E MELO, 2022).

Outro aspecto importante destacado por Santos *et al.* (2023), aponta que orientar a formação de professores por meio da BNC – Formação, sistematizada para atender as necessidades do desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos estudantes, é uma forma de centralizar a atuação do docente por meio de um viés mecanicista. As autoras entendem que as práticas pedagógicas serão influenciadas pelas exigências impostas em tais documentos, fazendo o leitor/elaboradora da presente dissertação a refletir sobre o esvaziamento do caráter humano e crítico nas situações de ensino e aprendizagem e como isso influencia no pleno desenvolvimento do estudante, visando uma educação integral e emancipadora. Outrossim, na análise das autoras, na BNC – Formação fica evidente que as competências específicas para a formação de professores se articulam por meio de três dimensões. Essas dimensões implicam quatro ações específicas que se refletem no desenvolvimento das habilidades imbricadas na práxis docente. Na Resolução CNE/CP nº 2/2019, as

competências devem se integrar e complementar a atuação do educador de forma não hierarquizada, sendo:

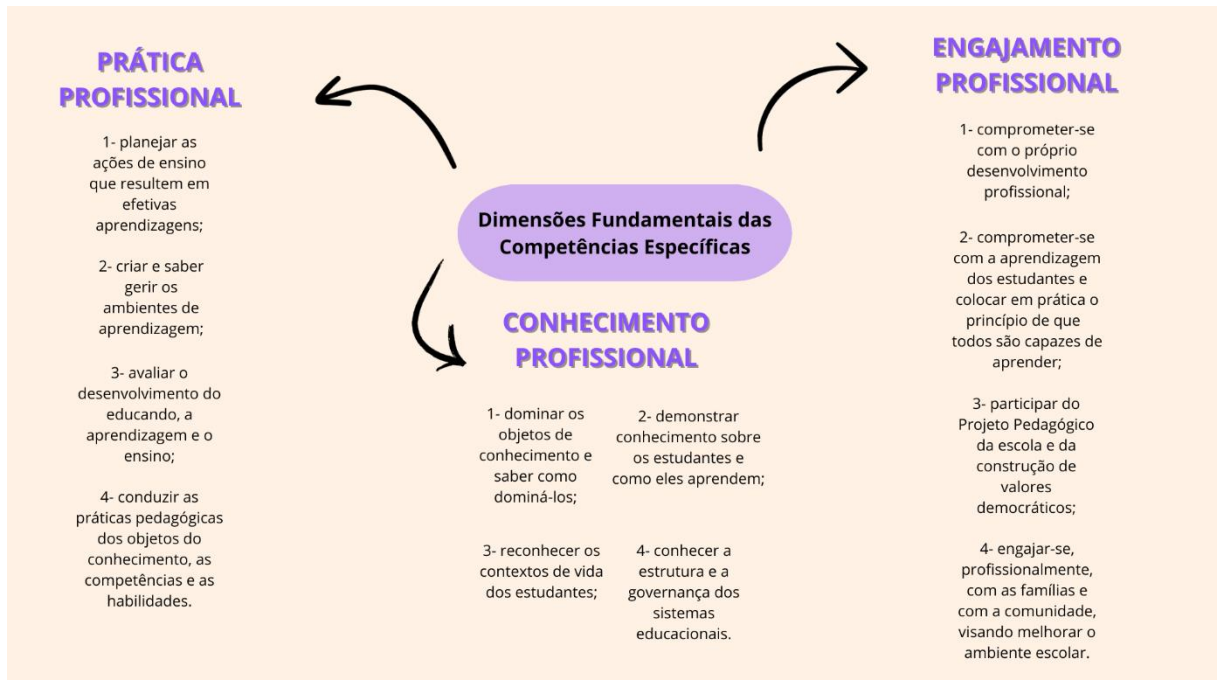


Figura 2 - Resolução CNE/CP nº 2/2019

Fonte: (Elaborado pela autora da presente de dissertação, com base na Resolução CNE/CP nº 2 de 2019).

Lavoura et al., (2020) discutem que as competências descritas na BNC-Formação são controversas e que, fundamentar o processo de formação de professores unicamente nelas, promove certo esvaziamento dos processos formativos. Os autores destacam que o contexto se torna mais inquietante quando elencam habilidades que estão associadas às dimensões e ações intrínsecas com as competências específicas na resolução acima mencionada.

A partir dessas primeiras análises, pode-se dar andamento à construção de uma resposta ao problema de pesquisa proposta pela autora da presente dissertação de mestrado: **qual a concepção de Educação Física e quais competências pedagógicas o professor e a professora de Educação Física devem seguir para materializar a proposta da BNCC em sua prática pedagógica.**

Esta construção será melhor desenvolvida no próximo capítulo.

4 O PROFESSOR E A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: CONCEPÇÃO E COMPETÊNCIAS NORTEADORAS

Neste capítulo avançar-se-á no entendimento das concepções de Educação Física apresentadas no referido documento, bem como verificar quais competências pedagógicas se tornam necessárias ao professor e à professora de Educação Física a serem materializadas em suas práticas pedagógicas de acordo com a proposta descrita na BNCC.

Para tanto, buscou-se embasamento no estudo de Correa e Ferraz (2010) o qual identificou as competências do professor de Educação Física da educação básica na perspectiva dos docentes da rede pública. O estudo verificou que os docentes julgam importante mobilizar determinados conhecimentos hierarquizados ou associados durante a prática docente, tais como: conhecimentos didáticos-pedagógicos, conhecimentos, conhecimentos técnicos e bagagem cultural. A relevância da formação continuada para os professores de Educação Física em complementação à formação inicial foi outro ponto destacado pelos mesmos.

No documento mencionado, a Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, dois eixos estruturantes estão previstos: interações e brincadeira. No texto introdutório, observa-se que a BNCC avança na concepção de infância, superando a visão de passividade das crianças em seus processos de educação e de socialização, mas, por outro lado, em seus desdobramentos para a prática pedagógica, o referido documento se apresenta de maneira bastante prescritiva, baseado em modelos universais de desenvolvimento, contrapondo-se à perspectiva de criança como sujeito histórico e social.

Na perspectiva da corrente teórica Histórico Cultural, Pasqualini (2013) destaca que o horizonte formativo é o desenvolvimento humano (processo de humanização), enquanto um movimento complexo e dialético de saltos qualitativos ampliando as aquisições psíquicas com a apropriação das elaborações culturais objetivadas e preservadas ao longo da história humana. Nessa primeira etapa da escolarização, o referido movimento é realizado a partir das atividades-guias que representam a atividade predominante em cada período de desenvolvimento, orientando as ações da criança em suas formas de ampliação de seu psiquismo e apropriação do mundo da cultura. Ao tematizar o brincar como a atividade principal da criança, Leontiev (1978) sinaliza que:

Pela sua atividade e sobretudo pelos seus jogos, que ultrapassaram o quadro estreito da manipulação dos objetos circundantes e da comunicação com os pais, a criança penetra num mundo mais vasto de que se apropria de forma ativa. Toma posse do mundo concreto enquanto mundo de objetos humanos com o qual reproduz as ações humanas (p. 305)

Nesse cenário, Scapin (2021) refere que, no âmbito do brincar da criança, pode-se destacar o movimento dialético entre realidade e imaginário, entre o conhecido e o inovador, entre o imaginado e o já dado. No bojo dessas contradições, a criança, manifestando-se ao brincar, permite se libertar-se “do” e imergir “no” real. Por isso, a reivindicação do trato (resgatar e preservar) com a atividade lúdica e do brincar na vida da criança em todos os espaços/tempos, sobretudo escolar, a partir da interação com o professor mediador da ação pedagógica, objeto da Educação Física escolar na educação infantil. Para o referido autor, essa mediação pedagógica do professor de Educação Física escolar representa a transformação da possibilidade de compreensão e representação da realidade a partir da mediação simbólica com os instrumentos culturais. A mediação pedagógica, como contraponto às mediações cotidianas, possui uma orientação de ordem deliberada e evidente na finalidade de proporcionar a aquisição dos conhecimentos sistematizados por parte dos alunos.

Ao analisar a Educação Física e a BNCC, Prietto (2021) sinaliza que na Educação Infantil os conhecimentos e habilidades relacionados à área da Educação Física se aproximam da educação psicomotora e revelam uma visão instrumental a qual serve para organizar o que a criança deverá aprender. Quanto aos objetivos elencados na proposta do documento, esses aparecem como preparatórios à primeira etapa do ensino fundamental. Ao refletirem sobre a psicomotricidade no contexto escolar, Mazo e Goellner (1991) sinalizam que “ao enfatizar as vivências corporais, a psicomotricidade valoriza a criatividade, a liberdade, a humanização, mas tratando-as de forma individual” (p.42). Todavia tais conceitos, quando trabalhados individualmente, não passam de meras abstrações, uma vez que só se concretizam na esfera do social, ou seja, a educação psicomotora leva a criança a um processo de adaptação social.

Na educação psicomotora, a concepção de movimento está relacionada com o deslocamento do corpo ou partes deste e uma relação espaço-tempo. Nesse sentido, o movimento é abordado frente ao seu caráter extrínseco, sem contemplar o significado que esse tem para o executante enquanto sujeito. Enfatizamos que, defendemos o movimento enquanto expressão, dotado de significação a orientar-se

na esfera simbólica que constitui a cultura humana, criada e recriada constantemente pelas gerações.

Na BNCC, com relação à Educação Infantil são propostos os campos de experiências relacionando a Educação Física às temáticas de como tratar do corpo, gestos e movimentos:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão (BRASIL, 2018).

Essa concepção apresentada no documento carece de uma explicação acerca da formação da criança, a qual não se dá por meio daquilo que já existe no nascimento, mas através de um autêntico processo de desenvolvimento psíquico norteado pelas condições sociais e pela educação. Tal desenvolvimento é marcado pelas relações sociais estabelecidas pelos sujeitos entre si e com a própria realidade.

Com base na teoria Histórico Cultural, a tarefa da escola, na educação infantil, é ampliar e diversificar o contato da criança com a realidade. O professor tem como função possibilitar e transmitir à criança o conhecimento objetivado sobre o mundo em que vive como forma de experiência individual e como fonte da brincadeira infantil (PASQUALINI, 2013). Na Educação Física, o professor organiza o brincar como forma de apropriação dos elementos da cultura corporal, sendo ele mesmo sua expressão e manifestação (ROCHA, 2005).

De acordo com essa perspectiva e estudos de Pasqualini (2013), o desenvolvimento humano não é um processo natural, ou seja, não é a natureza que explica as transformações qualitativas no psiquismo humano, nem é a natureza que delimita os períodos ou estágios do desenvolvimento psíquico. Além disso, o desenvolvimento infantil não pode ser explicado a partir de leis naturais universais e não se processa de forma linear, progressiva e evolutiva. A autora enfatiza que o desenvolvimento psíquico humano, em específico neste contexto, infantil, depende

das mediações que lhes serão oportunizadas, depende das oportunidades de apropriação da cultura humana que lhes serão garantidas. No desenvolvimento infantil, o elemento fundamental nesse processo é a relação criança/sociedade, ou seja, “as condições históricas concretas, o lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais, suas condições de vida e educação são determinantes para a compreensão do desenvolvimento psíquico como fenômeno historicamente situado” (PASQUALINI, 2013, p. 76). Para tanto, faz-se necessário compreender o funcionamento psíquico infantil a cada período do desenvolvimento e o vir a ser desse desenvolvimento se coloca como condição para o planejamento e condução do processo pedagógico.

Ancorada na concepção da teoria Histórico Cultural, Pasqualini (2013) defende a importância de uma sólida formação teórica do profissional (conhecimentos filosóficos, históricos, sociológicos e metodológicos) pois considera o professor e a professora de Educação Física não meramente como um profissional voltado apenas aos aspectos práticos da Educação Física, mas como um intelectual, sendo a ciência psicológica um dos conteúdos fundamentais que compõe a formação docente. Nessa perspectiva, a teoria histórico cultural contribui para a superação do caráter pragmático e naturalizante da psicologia do desenvolvimento, iluminando as possíveis contribuições para a educação dessa teoria, a qual capta o psiquismo em sua gênese e desenvolvimento como processo historicamente situado e culturalmente desenvolvido.

Percebe-se, no entanto, que a concepção posta na BNCC se alinha a uma concepção que prioriza o conhecimento das fases naturais do desenvolvimento, permitindo que o professor e a professora de Educação Física possam adaptar as atividades pedagógicas às características de cada fase, ou seja, empegar a concepção naturalizante de desenvolvimento, considerando, pois, o trabalho pedagógico como um acompanhamento do processo natural de desenvolvimento da criança, respeitando e adaptando-se às suas fases ou estágios.

A BNCC se apresenta como um carro-chefe das políticas educacionais do MEC e seus impactos na educação infantil e formação de professores são visíveis. Se de um lado, há preocupação de efetivar os campos de experiências na educação infantil quanto a direitos e aprendizagens, (BRASIL, MEC, 2018), por outro lado, pode-se observar que a BNCC reforça o enfoque antiescolar e a concepção liberal e idealista de educação, contrapondo-se a uma concepção crítica da educação infantil cidadã

como um direito e como mediação para a emancipação humana. Além disso, retorna à noção de competências, com adoção de medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, privilegiando um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência de modo a deixar claro o projeto de nação e educação desejadas. (XIMENES; MELO, 2022)

Pode-se perceber que o atual momento histórico da sociedade, denominada de pós-moderna, tem implicações no trabalho educativo. Lavoura (2016) esclarece que o rompimento das teorias pós-modernas com as teorias modernas ocorre

Por meio do advento de características como o ceticismo epistemológico, o pluralismo ontológico, o irracionalismo e o niilismo subjetivista, corresponderia ao fim da legitimação das formas de poder e de hierarquias sociais pautadas na posse de conhecimentos pretensamente universais e verdadeiros (p. 207).

Dessa forma, não se consegue distinguir o que é verdadeiro e o que é falso, pois inexistente o detentor da verdade. Seguindo seu raciocínio, o autor afirma que a teoria pós-moderna carrega consigo a ideia de que não há conhecimentos universais a serem transmitidos na escola, ou seja, o conhecimento é considerado verdadeiro em um determinado contexto cultural específico. A escola passa a ser um espaço onde há trocas e compartilhamento de crenças e saberes, onde cada indivíduo apresenta a sua verdade de acordo com a sua experiência e vivência local e cotidiana. Lavoura (2016) avança em sua reflexão, enfatizando que

Este ideário pedagógico contemporâneo dominante explicita a valorização da prática imediata e espontânea como processo condutor do conhecimento, visto que o próprio conhecimento seria resultante de um dado subjetivo experimentado pelo sujeito de forma particular e individual na sua interação com o meio. (p.209).

A partir desses apontamentos, constata-se uma centralidade na concepção do saber e do conhecer no movimento pós-moderno. A proposta veiculada é a simplificação do conhecimento produzido historicamente em níveis de informação e, portanto, para ser legitimado, deverá compor a linguagem da informática, ou seja, o conhecimento científico é como qualquer outra forma de conhecimento tendo como pressuposto para o processo formativo a prática empírica de indivíduos isolados sem referência à totalidade da vida humana (DUARTE, 2006). Essa concepção do saber e do conhecimento, elevados ao pragmatismo e ao conhecimento tácito, acaba por negar a existência do saber objetivo e a realidade objetiva, já que aquilo que se

concebe como realidade seria nada mais do que há percepção do mundo por parte do sujeito (LAVOURA, 2016).

Pincipalmente, o trabalho do professor e da professora, em específico de Educação Física, pautado em tais teorias pedagógicas, sofre implicações no processo de transmissão do saber objetivo. O processo educativo fundado nesse ideário pedagógico contemporâneo acaba por se tornar um conjunto de práticas de interação de significados individuais e subjetivos nos múltiplos espaços educativos do cotidiano escolar, assim como o currículo acaba se transformando em conversações curriculares (LAVOURA, 2016). O autor ainda destaca que “essa perspectiva de construção do conhecimento via experiência prático-sensível do sujeito com o meio empírico-cotidiano está presente na pedagogia construtivista, na pedagogia de projetos, na pedagogia das competências, na pedagogia da formação do professor reflexivo e na pedagogia multiculturalista” (p.209).

No aspecto relacionado ao trabalho, Gomes (2022) contextualiza os ideários pós modernos para o mundo do trabalho sinalizando que novas relações foram estabelecidas a partir do sistema do capital. Neste universo do trabalho, a Educação Física acompanhou essas mudanças sofrendo influências diretas tanto na composição da área de atuação profissional como também no de conteúdo refletindo-se na forma do trabalho do professor e da professora de Educação Física. Além disso, o autor faz referência aos campos de trabalho, ou seja, o modo de atuação em locais e espaços de trabalho do professor e da professora de Educação Física, que surgem e/ou cessam ao longo do tempo, ocasionando várias mudanças com vistas a adequá-lo/a ao mercado de trabalho influenciando intensas modificações na formação profissional preconizada pelo atual contexto produtivo.

Historicamente, a Educação Física atendeu aos ditames hegemônicos do capital atuando periféricamente na formação dos trabalhadores contemporâneos, ampliando os conhecimentos e desenvolvendo competências dos campos cognitivos e interacionais no período de formação escolar. Seguindo nessa lógica, associado ao novo cenário socioeconômico marcado pela flexibilização e intensificação do trabalho e pela dinamicidade das relações socio produtivas das últimas décadas, a formação em Educação Física curva-se às exigências do mercado do trabalho e fragmenta a área de conhecimento entre campo escolar(licenciatura) e não escolar(bacharelado), incentivando a formação na última sob a ótica do empreendedorismo adequando-se perfeitamente ao modelo de trabalhador necessário à sociedade, ou seja, sua

empregabilidade depende de sua competência individual para disputar e descobrir nichos de mercado precarizando seu trabalho (GOMES, 2022).

Ao estudar os ideários pós modernos no mundo do trabalho e as implicações para o campo de trabalho em Educação Física, Gomes (2022) afirma que

“o mundo do trabalho, a partir da hegemonização do trabalho abstrato do cenário capitalista, efetivou crescentes mudanças na racionalização dessa atividade, bem como no conteúdo e nas manifestações do trabalho no seio social. A área da Educação Física, subordinada aos imperativos do capital, promoveu profundas reordenações em seu mercado de trabalho, na medida em que incentivou a mercadorização das diferentes expressões das práticas corporais com vistas a sua comercialização, como também modificar a sua formação específica, objetivando o controle da força de trabalho que, necessariamente utiliza-se da venda de seu labor, como meio de sobrevivência no ambiente capitalista, promovendo por consequência a descaracterização da docência, como identificador da área”.(p.60).

Portanto, para o autor, o que se efetivou nesse processo foi uma reorganização do trabalho do professor e da professora de Educação Física no sentido de adequação ao novo cenário de crise do capital que, por consequência, determinou o anseio de acentuação da precarização do trabalho e dos ataques aos direitos – regulamentação trabalhista, acesso aos direitos sociais, entre outros – como forma de manutenção da extração de mais-valia no processo de produção e consumo.

Neste processo, cabe ao professor e à professora de Educação Física no contexto escolar, também desenvolver os ideários pós-modernos na sua prática docente, atuando na formação desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, mediando o processo de ensino/aprendizagem de forma que os/as estudantes desenvolvam competências de acordo com as novas configurações do mundo do trabalho. E, para a concretização dessa perspectiva, também é necessário que esse professor e/ou professora assuma, para si, essas competências no seu processo de prática pedagógica.

De acordo com a BNCC – Ensino Fundamental, a Educação Física, como mencionado anteriormente, está inserida na área de Linguagens. Para atingir tais fins, as atividades humanas são realizadas nas práticas sociais, através da mediação de diferentes linguagens verbais, visuais, sonoras e digitais. O documento explicita que “por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos” (BRASIL, 2018, p.63).

As diversas linguagens apontadas no documento acompanham o permanente movimento de mudanças sociais e históricas sendo indispensáveis para o

desenvolvimento e construção das capacidades expressivas, vinculadas à totalidade na qual o educando/sujeito se insere. Assim, se expressa a BNCC:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 63).

Sobre essa concepção, Martineli et al. (2016) argumentam que, na qualidade de integradora da área, a linguagem é concebida como forma de ação e interação com o mundo, sobretudo como determinante no processo de construção de sentidos. Os referidos autores enfatizam a possibilidade da construção das subjetividades dos estudantes por meio “[...] da interação com práticas de linguagem; do reconhecimento das condições de produção das práticas de linguagens; da reflexão sobre os usos das linguagens [...]” (p. 80). Assim, entendem a Educação Física como tendo “[...] integrada aos outros componentes curriculares desse núcleo curricular, tem como propósito central contribuir para a constituição da subjetividade humana, conforme indicam os próprios conteúdos dos objetivos da aprendizagem” (p. 80).

Em sua análise sobre a BNCC, Martineli et al (2016) sinalizam que os objetivos e os direitos de aprendizagem reforçam que o aluno é o centro do processo pedagógico, construindo seu próprio conhecimento. Dessa forma, o documento coloca em segundo plano o papel do professor bem como a organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Os autores apontam que essa secundarização do papel do professor advém das recomendações dos organismos internacionais no que tange à educação, cedendo espaço para outros serem parceiros na tarefa de educar – amigos da escola, cidades educativas, apoiados e referendados pelas políticas educacionais, no caso a BNCC.

Seguindo nessa perspectiva, Scapin (2020) afirma que a concepção de Linguagem apresentada pela BNCC assemelha-se com a concepção posta pelos PCN's/2000, e busca sintetizar as diversas formas de comunicação humana e interação dos indivíduos com o mundo, expressadas simbolicamente a partir das mediações das diferentes linguagens através dos componentes curriculares – Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna – Inglês.

Outrossim, o autor enfatiza que uma educação estética relacionada à Educação Física e com a Cultura Corporal de movimento é uma demanda da BNCC (2018), pois “esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas,

emotivas, lúdicas e agonistas [...]”, ou seja, é uma necessidade da Educação Física escolar proporcionar experiências estéticas aos estudantes como forma de ampliação dos saberes no plano sensível e normativo. Ao tratar o conhecimento da Educação Física na ordem da estética e do sensível, fundamenta-se as ações dessa prática pedagógica no âmbito dos signos e da linguagem nas dimensões de uma significação conceitual nos limites da experiência linguística, isto é, agregar sentidos e significados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento que se manifestam no plano do intersubjetivo, da sensibilidade e da imaginação. Em síntese, passando de um fazer corporal para um saber sobre o movimentar-se do ser humano nas mediações comunicativas com mundo. A concepção de estética presente na BNCC relaciona-se a um determinado entendimento de linguagem em que esta, sob a perspectiva da relação dessa com o trabalho, é pautada sob três dimensões: linguagem, práxis e razão. Busca-se desenvolver e fundamentar essas dimensões com o estudo de Coutinho (2010), o qual defende o trabalho como categoria ontológica do ser social.

É necessário esclarecer de antemão, e de acordo com Coutinho (2010) e para o estruturalismo, que a ciência linguística fornece o modelo supremo de inteligibilidade dos fatos sociais, e mais, a linguística ocupa no bojo das ciências sociais um lugar de destaque, ou seja, é aquela que realizou os maiores progressos. Assim, a ciência básica é a linguística, sendo, portanto, o modo de ser da realidade social semelhante ao da língua.

O autor refere que, para os estruturalistas, pode-se citar Saussure quanto à semântica, a significação das palavras é algo subjetivo, isto é, que a linguagem e o pensamento que ela expressa não são um reflexo da realidade objetiva. Para tanto, Coutinho (2010) reforça que essa concepção é limitada e formalista, esvaziando dessa forma a língua de todos os seus elementos históricos-sociais contéudísticos. O referido autor considera esse entendimento como uma concepção empobrecida e totalmente inadequada da linguagem. Portanto, a linguagem é uma práxis condensada, uma objetivação humana (uma substância) que capta, fixa e expressa a práxis global dos homens, pois

Em sua totalidade objetiva, a linguagem não pode ser destacada do pensamento, nem da realidade objetiva. A linguagem é o instrumento criado pelos homens com a finalidade de garantir e aprofundar o reflexo do real pelo pensamento e, ao mesmo tempo, a comunicação inter-humana. (COUTINHO, 2010, p. 87).

Para melhor entender a categoria da Linguagem, faz-se necessário entender a categoria trabalho. Coutinho (2010) refere e entende que o trabalho econômico, considerado ato teleológico primário ligando o homem social à natureza, contém em si uma rede dos complexos e comportamentos teleológicos a depender de sua função e estrutura. Esses comportamentos dividem-se em econômicos, técnicos, cognoscitivos, políticos e éticos. Quanto mais amplo e eficaz, tanto mais requer um conhecimento objetivo dos movimentos causais, das leis que deverá colocar em operação, sendo, portanto, o conhecimento a resposta a essa necessidade primária da práxis. Assim

A profundidade com que se capta a essência da realidade depende da amplitude e da universalidade dos objetivos propostos pela práxis em questão. Reflexo (conhecimento) e projeto (práxis) são momentos de um mesmo processo ontológico, aspectos complementares da construção do homem por si mesmo. (COUTINHO, 2010, p.88).

A linguagem é uma práxis objetivada na medida em que ocorre a junção de dois complexos causais denominados complexo causal dos fatos naturais (proveniente da vida social – necessidade de comunicação e de fixação do pensamento) e o complexo econômico social (universalização do trabalho). Desse modo, a função social da linguagem requer “a resolução de um problema concreto: o da relação entre o significado em formação (o “algo” que decorre da realidade e do trabalho socializado) e na forma material exterior (imagem, gesto, acústica, etc.)”. (COUTINHO, 2010, p. 89).

Por outro lado, as estruturas inconscientes, defendidas pelo estruturalismo baseado na linguística, com pretensão de subordinar a vida dos homens, demonstram a fetichização das regras formais intelectivas que operam na práxis manipulatória. Nesse processo “em que a razão é reduzida ao intelecto, a práxis humana aparece coagulada no nível imediato da pura manipulação” (COUTINHO, 2010, p. 98).

Realizada essa suscinta descrição do entendimento de linguagem e suas relações com o trabalho e a práxis, evidencia-se que colocar a linguagem, na BNCC, como quesito central, e especificamente a Educação Física como inserida na área de linguagem, é colocá-la como categoria ontológica e essa, por sua vez, nega o trabalho como categoria ontológica do ser social. Reafirma-se que o trabalho é a categoria ontológica e a linguagem é uma categoria resultante do trabalho, o qual se apresenta enquanto práxis, mas não supera o trabalho como categoria fundante do ser social. Além disso não se pode esquecer que isso tem reflexos na escola. Saviani (2013)

problematiza essa concepção e sinaliza que essa tendência em secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, como reflexo da contradição da própria sociedade. Assim sendo

Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. (SAVIANI, p.84).

O referido autor segue enfatizando que o saber é o objeto específico do trabalho escolar considerado um meio de produção também atravessado por essa contradição. A expansão da oferta de vagas nas escolas alcançando toda a população torna-se um indicativo de que o saber não é mais propriedade privada como outrora, mas passa a ser socializado. Portanto, tal fenômeno se contradiz com os interesses dominantes, “daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista” (SAVIANI, 2013, p. 85). A especificidade da escola é propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado, científico, e o acesso aos saberes rudimentares.

Portanto, as atividades escolares precisam ser organizadas a partir disso, ou seja, é a partir do saber sistematizado que se estrutura o que o autor chama de currículo. Saviani (2013) define currículo como “conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (p.15). O autor explica que se for considerado tudo o que acontece na escola como currículo pode-se perder a noção entre o que é curricular e extracurricular, ocorrendo confusões e inversões que acabam descaracterizando o trabalho escolar. No entanto, a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento, sendo necessário resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo levando em conta o problema do saber sistematizado a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2013).

Para Marsiglia et al., (2017), o que se pode observar na constituição da BNCC é um esvaziamento escolar, fruto de uma concepção burguesa de currículo, expressado de forma explícita na definição de quais conteúdos, objetivos e finalidades educacionais estarão presentes nos currículos escolares. As autoras consideram que o saber é também um meio de produção. Esta contradição atravessa também todo o

campo educacional, pois se a classe trabalhadora luta pela democratização e acesso ao conhecimento produzido pelo conjunto da humanidade ao longo da história, a burguesia busca secundarizar a escola esvaziando-a. Sendo uma característica da própria sociedade capitalista, essa tendência assume aspectos marcantes na fase de maior acirramento das contradições sociais, em que o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção. No entanto, com a aprovação e implementação da BNCC, iniciou-se um novo processo para adequar a formação continuada de professores, de modo a atender os requisitos impostos pelo documento ancorado na construção de competências e habilidades.

Nesta perspectiva, o estudo realizado por Soares et al. (2022) aponta que a BNCC apresenta uma perspectiva de educação pautada na pedagogia das competências, cerne do documento, ou seja, as competências constituem o foco da estruturação do documento e conseqüentemente das bases docentes. É importante salientar, de acordo com as autoras, que as mudanças do setor educacional vivenciadas no Brasil foram influenciadas pela cultura empresarial, através de documentos, pareceres, materiais didáticos e isso acarretou a prevalência do “saber-fazer” no campo da educação. Nesse sentido, as políticas educacionais (BNCC e BNC-Formação) brasileiras foram construídas para o desenvolvimento de competências. Além disso,

O modelo de condução de bases comuns a formação, descaracterizam à docência e a discência a partir de uma falsa democratização e compreensão limitada de participação, ao mesmo tempo, se configuram como referentes essenciais. O saber-fazer, operar e praticar conceitos são elementos constitutivos dos processos formativos nas bases -BNCC e BNC- Formação docente, ou seja, competências necessárias a uma educação voltada para a formação para o trabalho e não para sua finalidade social e de formação integral e humana dos sujeitos (SOARES et al., p. 8).

Outrossim, as autoras verificaram que as competências na área da educação podem ser identificadas a partir de um viés regulatório-técnico-eficientista, ou seja, com relação ao discente voltado à preparação ao mercado do trabalho, e relacionada à formação de professores com vistas ao controle da formação e do exercício profissional.

Orientar a formação de professores por meio da BNC-formação, sistematizada para atender as necessidades do desenvolvimento das aprendizagens essenciais dos estudantes, por meio da BNCC é uma forma de centralizar a atuação do docente por um viés mecanicista. Logo, as práticas pedagógicas serão influenciadas pelas exigências impostas em tais documentos, ocasionando uma reflexão sobre o

esvaziamento do caráter humano e crítico nas situações de ensino/aprendizagem e como isso influencia no pleno desenvolvimento do estudante visando uma educação integral e emancipadora. (SOARES et al., 2023).

Antes, porém, de seguir-se com a discussão sobre as concepções de Educação Física postas na BNCC, faz-se necessário compreender a função/papel do professor e da professora de Educação Física no contexto educacional atual.

Primeiramente, poder-se-ia indagar algo básico, ou seja, o conceito de Educação Física. Isto porque, entende-se que, não existindo consenso acerca da missão da Educação Física, não poderá haver acordo relativamente às funções do professor. Deve ficar claro que conceitos diferentes de Educação Física resultam em descrições de funções diferentes; que descrições de funções diferentes conduzem a ideias diferentes sobre as competências que os professores devem ter, e que pontos de vista diferentes acerca das competências dos professores requerem programas diferentes de formação inicial em Educação Física. Portanto, é preciso definir claramente um conceito de Educação Física a partir do qual iniciar-se-á discussão das funções do professor de Educação Física.

Seguindo nessa perspectiva de análise, se se quer a Educação Física sobreviva como uma disciplina curricular na escola, os professores devem distanciar-se da ideia de que a missão principal da Educação Física corresponde a melhora da aptidão física ou a melhora das capacidades físicas dos alunos. O livro Metodologia do Ensino da Educação Física (1992) sinaliza sobre esse aspecto ao referir que: “a perspectiva da Educação Física escolar, que tem como objeto de estudo o desenvolvimento da aptidão física do homem, tem contribuído historicamente para a defesa dos interesses de classe no poder, mantendo a estrutura da sociedade capitalista” (p.37). O Coletivo de Autores defende a perspectiva da reflexão da cultura corporal, ou seja, esta busca desenvolver

Uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido do decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios, ginástica e que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (p.39).

Outro aspecto a ser analisado, se se quer a Educação Física sobreviva como disciplina curricular na escola, os professores necessitam distanciar-se da ideia de que a Educação Física deve ser estruturada como um agradável intervalo no currículo escolar orientado para aprendizagem, fazendo-se da Educação Física uma caricatura

dos desportos recreativos/esportivos. Ao enfatizar que “o conteúdo do ensino, obviamente, é configurado pelas atividades corporais institucionalizadas, no entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória” (p.41), o livro do Coletivo de Autores (1992) auxilia na compreensão e entendimento de como e quais conteúdos devem ser tematizados na escola pelos professores. Dessa forma, os autores sinalizam também que o conhecimento é organizado na escola de modo a ser compreendido como provisório e historicamente produzido. Dessa forma, vale destacar que essa forma de organização dos conhecimentos não desconsidera a necessidade do domínio dos elementos técnicos e táticos envolvidos nos esportes, porém, não os coloca como sendo exclusivos e únicos conteúdos de aprendizagem.

Na BNCC, para o Ensino Fundamental, a Educação Física aparece como referência central para os conhecimentos, as práticas corporais da cultura corporal de movimento tematizados como brincadeiras, jogos, danças, esportes, ginástica, lutas, práticas corporais de aventura, onde o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura, sendo estas práticas consideradas fenômenos culturais. Fica evidente no documento que a vivência da prática corporal gera um tipo de conhecimento muito particular, e que para ser significativa, deve abranger várias manifestações da cultura corporal de movimento.

Dessa maneira, ao analisar a Educação Física na BNCC, Martineli et al. (2016), percebe que “[...] a atividade pedagógica fica restrita aos limites das experiências cotidianas, como bastante evidenciado nos anos finais do Ensino Fundamental” (p.88). Ao tecerem essa crítica, os autores apresentam o que entenderam ser os fundamentos para uma Base Nacional: o desenvolvimento das potencialidades humanas por meio do ensino sistematizado e intencionalmente organizado pelo professor para ser apropriado pelo aluno “[...] a mediação com a cultura clássica e isso exige o ‘protagonismo’ do conceito científico” (MARTINELI et. al., p.88). Para tanto, consideram que, para um documento nacional, a Base deveria ter como objeto central “[...] uma educação que contribua para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, a fim de formar um sujeito que compreenda a realidade social e suas contradições” (p.79).

Dessa forma, o Coletivo de Autores (2009) entende que o conhecimento de que trata a Educação Física na escola é denominada cultura corporal. Expressa-se com temas ou formas de atividades corporais nomeadas como jogo, esporte, ginástica,

lutas, dança e outras que constituem seu conteúdo. O estudo desse conhecimento tem como objetivo apreender a expressão corporal como linguagem. Ao apropriar-se da cultura corporal, o homem

Dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de significações objetivas. Em face delas, ele desenvolve um sentido pessoal que exprime subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações. (COLETIVO DE AUTORES, p. 62, 2009).

Portanto, os temas da cultura corporal tratados pedagogicamente na escola expressam um sentido e significado para quem o executa, e a intencionalidade do homem e da sociedade. Tais sentido e significado abarcam entender e compreender as relações que a temática da cultura corporal (jogo, dança, ginástica, esporte ou outros), que compõe a Educação Física, tem com os problemas da sociedade atuais tais como saúde pública, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da ecologia, distribuição de renda entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Para tanto, o professor e a professora de Educação Física precisam refletir com seus alunos sobre esses problemas, possibilitando aos mesmos entender a realidade social, ou seja, cabe à escola promover a apreensão da prática social. Desse modo, os conteúdos devem despertar no aluno a percepção da necessidade da solução de um problema nele implícito. A escola precisa ter uma proposta clara de conteúdos, ou seja, conteúdo que possibilite a leitura da realidade sob o ponto de vista da classe trabalhadora e que estabeleça relação com projetos políticos de mudanças sociais (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

De acordo com essa perspectiva, o método proposto por Saviani (1999) a ser desenvolvido na escola articulada com os interesses populares, estimula a atividade e iniciativa dos alunos, bem como a do professor e professora de Educação Física, favorecendo o diálogo professor/aluno, valorizando a cultura acumulada historicamente e levando em conta os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos visando efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. O autor defende a pedagogia articulada com os interesses populares que valoriza a escola e se empenha que a mesma funcione bem e, conseqüentemente, se interesse em métodos eficazes. Destacando que esse método, conforme o autor, mantém-se presente não apenas a vinculação entre educação e sociedade mas também a noção

de professor e aluno como agentes sociais. Para tanto, Saviani (1999) propõe o método na forma de passos:

Figura 3 – Método proposto por Saviani (1999)



Fonte: (Elaborado pela autora (2023) da presente dissertação de mestrado, baseado no livro Escola e Democracia (Saviani, 1999).

O autor entende, a partir desse método, que o **ponto de partida** do ensino está na **prática social**. Nesse momento, é comum ao professor e ao aluno possuírem diferentes posições, enquanto agentes sociais, sobre um determinado tema. Pedagogicamente, há diferentes níveis de compreensão (conhecimento e experiência) dessa prática social. A compreensão do professor é denominada **síntese precária**.

Uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária". (SAVIANI, 1999, p.80).

Na **condição de aluno**, no **ponto de partida**, a compreensão é **sincrética**. Por mais conhecimentos e experiências que detenha, implica uma impossibilidade de articulação da experiência pedagógica na prática social em que participa.

O segundo passo se caracteriza pela identificação de questões a serem resolvidas no âmbito da prática social e quais conhecimentos precisam ser mobilizados para tal. O autor chama esse passo de **problematização**.

A apropriação dos instrumentos teóricos e práticos pelos alunos, para solucionar os problemas detectados na prática social, instrumentos estes produzidos social e historicamente, poderá ser transmitida diretamente pelo professor ou mesmo este indicar os meios através do quais a transmissão possa acontecer. A apropriação das ferramentas culturais necessárias à luta social visando a libertação das condições de exploração é o terceiro passo proposto por Saviani (1999), denominado **instrumentalização**.

O quarto passo está relacionado à “efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos da transformação social” (p.81), denominado **catarse**.

O ponto culminante do processo educativo, o momento catártico, quando, através da mediação da análise realizada pelo professor, ocorre a passagem da síntese à síntese, permitindo que o aluno expresse uma compreensão da prática tão bem elaborada quanto era possível ao professor, é o ponto de chegada, denominado pelo autor como **prática social**.

Dessa forma, através desse processo educativo, a compreensão da prática social passa a ser alterada qualitativamente. Essa prática social, no ponto de partida e no ponto de chegada

É e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. (p.82).

Saviani (1999) reitera a conceituação de educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (p.83), advindo tal conceito de uma concepção dialética de ciência. Portanto, esse método constitui uma orientação eficaz

tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos como também para o processo de transmissão-assimilação de conhecimento. Sendo assim, esse método proposto pelo autor contribuirá mais eficazmente quanto mais o professor for capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Tal contribuição se concretiza na instrumentalização (ferramentas pedagógicas), cuja apropriação o professor deverá ser capaz de garantir aos alunos. Entende-se que a definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão como também na formação continuada do professor e da professora de Educação Física.

A recorrência aos fundamentos do aprender a aprender está explícita na BNCC, bem como o tipo de sujeito/indivíduo que se pretende formar para atender as atuais demandas originadas pelas incertezas e pela instabilidade social e do mundo do trabalho. Logo, o trabalhador percebe a necessidade de estar sempre aprendendo e se atualizando para pleitear as diversas formas de emprego. Como consequência, a escola no sentido de educação escolar sofre uma imposição do modo produtivo estabelecido pela sociedade, tem a tarefa de formar para o trabalho e o compromisso de imprimir em cada educando as competências indispensáveis para manter a extração de mais-valia. (SOUZA, SCAPIN, GOMES, 2021).

Diante dessas considerações pode-se perceber que, diante dessas considerações, podemos perceber que com essas orientações prescritas na BNCC, o professor e a professora de Educação Física podem acabar não sendo protagonistas de sua formação e atuação, abrindo possibilidade para reafirmar esse pressuposto neoliberal propagado na sociedade.

Na continuidade da análise, a concepção de Educação Física no Ensino Médio, na BNCC, evidencia “o desenvolvimento da pesquisa e da capacidade de argumentação” (BRASIL, 2018). Além disso, preconiza a experimentação das práticas corporais e a reflexão sobre as mesmas, aprofundando os conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, bem como a importância de assumir um estilo de vida ativo e relacionado à manutenção da saúde. Os estudantes também são desafiados a refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para o desenvolvimento de práticas corporais, exercendo sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Nessa etapa da educação básica, está previsto o aprofundamento do estudo dos vários fenômenos que permeiam as manifestações da cultura corporal de movimento. Para isso é importante ter a

possibilidade de conhecer e vivenciar a pluralidade das práticas corporais, seja no contexto de lazer, promoção de saúde, bem como saber relacioná-las nas várias dinâmicas sociais e como constitutivas da identidade cultural.

Sabe-se que está vigente o Novo Ensino Médio, implantado a partir da Lei 13415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo uma mudança na estrutura dessa última etapa da educação básica, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas dos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Apesar disso, Prietto (2021) refere que a discussão é mais complexa, afirmando que as políticas educacionais implementadas não contribuem para a qualidade do trabalho educacional. A autora enfatiza que “a falta de valorização e formação profissional, o sucateamento das escolas, a falta de organização e planejamento, a sobrecarga de trabalho do profissional são fatores que influenciam nas práticas pedagógicas dos professores” (p.38). A referida autora segue argumentando que constatou algumas contradições na legislação educacional vigente, como a falta de democracia na elaboração das políticas públicas, onde a participação é garantida, mas justificada através da representatividade da iniciativa privada.

Para Souza, Scapin e Gomes (2021), tratar a Educação Física como linguagem, como uma forma de comunicação com o mundo, compreende a construção do conhecimento da área como produto de subjetividades, de consciência destituída da realidade concreta e material, negando as significações objetivas que cada prática corporal produz e representa. Os autores consideram que as práticas corporais sistematizadas na forma de Educação Física são produtos da atividade humana, do agir humano, sobre a natureza a partir da necessidade de produzir sua existência material. Suas produções materiais e imateriais foram preservadas e inseridas na cultura e no comportamento de cada geração ao longo da história.

No artigo intitulado Educação Física escolar e a BNCC: “o projeto de formação humana e as implicações na formação de professores no âmbito do avanço conservador” (SOUZA; SCAPIN; GOMES, 2021), os autores entendem que são os discursos e os significados dados sobre as práticas corporais que, nesse contexto, estabelecem os critérios de verdade e realidade, ocasionando o esvaziamento do objeto de conhecimento, pois critérios de verdade são concebidos subjetivamente; dessa forma, se pulveriza toda a concretude produzida e preservada ao longo da história humana a partir das mediações com a totalidade social. Nessa perspectiva, o estudo sinaliza que

O esvaziamento de conhecimento como produto do abandono das formas racionais e científicas de pensamento, da recorrência a subjetividade e da negação da materialidade do real, são os fundamentos e elementos constitutivos da EF propostos pela BNCC que, tratados sob a forma de estudos e práticas, e alinhados aos princípios éticos estéticos, representam o avanço do conservadorismo sobre a educação escolar e sobre a formação das novas gerações, pois, desse modo, não considera as mediações históricas situadas no âmbito da luta de classes, tampouco os interesses da classe trabalhadora e a possibilidade de produzi um movimento contra hegemônico. (p.12).

As alterações substanciais promovidas na educação, com a implementação da BNCC, visando empreender uma reforma curricular no ensino médio, operou uma flexibilização no currículo e assim, alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a Educação Física. Especificamente no ensino médio, observa-se um aumento da evasão e um progressivo afastamento e desinteresse dos alunos em relação às aulas de Educação Física. Constatou-se, ainda, que a produção acadêmica-científica na área da Educação Física relacionada ao novo ensino médio ainda é tímida. (BELTRÃO, et al., 2020).

Os autores, ao analisar a Educação Física no novo ensino médio, suas implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC, entenderam que a reforma do mesmo potencializa os processos privatizantes da educação básica pública, sobretudo através de redes, ou seja, mediante parcerias público-privadas. Ao enfatizar que [...] o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos [...] (BRASIL, 2018 p. 1), os autores destacam que o Ensino Médio passará a ter dois momentos, um comum a todos os alunos – com conteúdos previstos na BNCC, e outro diversificado, quando o aluno irá realizar estudos em uma área. Outra mudança, de acordo com os autores, está relacionada à redução significativa do número de componentes curriculares obrigatórios, sendo apenas

Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios. Os outros componentes curriculares como Educação Física, arte, filosofia e sociologia terão estudos e práticas obrigatórios, podendo ser incluídos em outros componentes ou ofertados imbricados na área do conhecimento, que no caso da Educação Física, as linguagens. Com efeito,

Ao secundarizar, por exemplo, o acesso ao conhecimento científico, o conteúdo da cultura corporal e privilegiar o desenvolvimento de competências e habilidades e de comportamentos, demonstra-se que o ensino sistematizado nessa proposta não é considerado imprescindível, quer dizer, o ensino gradativo dos elementos culturais, socialmente produzidos, em suas formas mais desenvolvidas, são meios para uma finalidade e, por isso, possíveis de serem substituídos, dispensados ou excluídos. (p.676).

No entanto, no entendimento dos autores, os jovens terão o direito de acesso negado a diversas significações sociais produzidas pela humanidade no âmbito das atividades da cultura corporal. Por exemplo, a nova matriz curricular do ensino médio da rede estadual de educação da Bahia retirou o componente Educação Física do terceiro ano e manteve apenas uma hora semanal nos dois primeiros anos. Já com relação ao professor e a professora de Educação Física, em decorrência do que foi mencionado anteriormente, observou-se a contração do campo de atuação em mais de uma escola para compensar essa perda, e, por vezes, a necessidade de assumir outras disciplinas para completar a carga horária, a diminuição de suas horas de trabalho ou dispensa, a depender do regime de contratação ou da política estabelecida pela rede de ensino.

Nessa direção, Beltrão et al. (2020) referem que

Os defensores da reforma do ensino médio integram uma ampla e heterogênea frente, que há alguns anos vem empreendendo esforços no sentido de incorporar na educação pública condutas e processos típicos do campo empresarial, como a meritocracia, a gestão por resultados, a competição, a concorrência, a desregulamentação, os incentivos, o pagamento por mérito, a testagem, a responsabilização vertical, uma maior participação da iniciativa privada” p. (660).

Ao analisar a BNCC e a Educação Física no ensino médio, Prietto (2021), ressalta que a inclusão de estudos e práticas da disciplina, não especificando um tempo pedagógico organizado para as aulas, induz-se ao trabalho da Educação Física como atividade, e dessa forma significa um retrocesso na área já que a mesma pode ser desenvolvida dentro de outros conteúdos, sem a necessidade do profissional habilitado.

No quesito equidade e igualdade defendido na BNCC, Prietto (2021) argumenta que o espaço da escola ainda pode ser considerado o mais democrático – apesar da

precariedade – para o acesso dos jovens às diversas vivências da cultura corporal. A autora questiona de que modo poderia se assegurar aos jovens o direito do conhecimento e à cultura e seu acesso aos bens culturais se a Educação Física no ensino médio deixa de ser obrigatória. Ao apostar na garantia de equidade da qualidade em toda a educação escolar brasileira, a BNCC enfrenta, inevitavelmente, o desafio de tornar a aprendizagem eficaz e atraente mediante sua sistematização e organização das quais redundaria o sucesso de ensinar tudo a todos ao mesmo tempo. Dessa forma, considera-se, em meio a tudo isso, a complexidade e diversidade dos cenários culturais, institucionais, sociais e existenciais que condicionam todos os processos de ensino e aprendizagem, subvertendo-os, fragilizando-os e/ou fortalecendo-os como resultado dos encontros da diversidade cultural e social.

Seguindo a análise das competências do professor e da professora de Educação Física, entende-se que houve o deslocamento do modelo de qualificação para o modelo de competências do contexto industrial para o educacional. Para tanto, deve-se ter presente que, para melhor compreender-se as competências necessárias aos docentes, se faz necessário observar o cenário mundial visando à expansão do capitalismo.

Na concepção de Andrade (2015), o ponto de partida é a permanente revolução dos meios de produção que traz em si um processo permanente de transformação das relações de produto transformando as formas de trabalho adequando-as à expansão, e em consequência, às relações de trabalho correspondente, criando-se o campo de batalha entre possuidores dos meios de produção e vendedores da força de trabalho, com novas formas de opressão e resistência. Por outro lado, a lógica de competências tem ocupado espaço privilegiado no campo das discussões da educação desde a década de 1980. A autora propõe o tema competências, articulado com as dimensões histórica, crítica, econômica e política da sociedade e do mundo do trabalho, bem como sua importância no universo econômico, mercadológico e trabalhista.

Nesse sentido, Andrade (2015) defende que a sociedade não pode ser concebida como algo exterior ao homem, cujo funcionamento independe da sua ação, ou seja, a sociedade e as instituições são fruto da ação dos sujeitos sociais tendo o indivíduo como ponto de partida da análise sociológica em sua homenagem racionalista da realidade social pela ênfase na necessidade de compreender e interpretar o significado das condutas individuais e coletivas. A passagem do modelo

de qualificação para o modelo de competências surgiu no universo fabril (têxtil, industrial), e dessa forma, com o passar do tempo, com a temática entrelaçada nas pesquisas dos conceitos e interligações, deu-se a passagem também para a educação formal em suas abrangências educacionais para geração do conhecimento. Também é necessário relacionar competências enquanto construção do conhecimento. Assim, afirma-se que, no lugar de se estabelecerem os conteúdos específicos, devem-se destacar as competências de caráter geral, das quais a capacidade de aprender é decisiva. Novamente, a identidade autônoma é aqui evocada como fundamento para a seleção das competências.

5 SÍNTESES FINAIS

No Brasil, a reforma curricular, diga-se BNCC, a qual vem desenvolvendo a prática pedagógica do/a professor/a conseqüentemente a sua formação continuada, tem reforçado a ideia de profissionalização centrada no desenvolvimento de competências. Essas se referem a um processo de formação constante cuja responsabilidade é do professor, no qual as competências se fundamentam como mecanismos curriculares para a mobilização do saber prático – imprescindível para a formação profissional (ANDRADE, 2015). Essa reforma, via BNCC, implica diretamente na reorientação da prática pedagógica organizada em torno do ensino de conteúdos disciplinares para uma prática voltada à construção de competências.

Com a aprovação e implementação da BNCC, iniciou-se o processo de adequação da formação de docentes, atendendo aos preceitos impostos pelo documento, pautada na construção de competências e habilidades. O texto sobre a BNC – Formação foi apresentado como um modelo de natureza prescritiva e foi assumida de forma explícita um padrão de aprendizado para professores baseado na aquisição de competências (DINIZ – PEREIRA, 2021).

A formação baseada em competências compõe um cenário contraditório, que só é visualizado no campo normativo, o qual considera o ideal e não o real. Esse modelo de formação não está de acordo com uma formação de docentes que promova a análise e reflexão dos contextos de ensino de forma crítica, pois a formação dada em pacotes está desvinculada da realidade de atuação dos educadores. O estado não investiu em condições que valorizassem a formação continuada de educadores visando o desenvolvimento de pensamento crítico, mas para perpetuar a dualidade histórica baseada em uma educação direcionada para a elite e outra a uma instituição fracassada, que forma mão de obra para o mercado de trabalho, com foco no desenvolvimento de habilidades práticas (COSTA, 2022).

Sabe-se que a formação continuada é de suma importância para o desenvolvimento profissional e pessoal dos educadores. Os impactos da BNCC sobre a formação continuada de professores da educação básica foram analisados por Borges, Nogueira (2020) enfatizando que a primeira tarefa da União é rever a formação inicial e continuada dos professores, alinhando-as à BNCC, e acreditando que os professores serão agentes ativos na implementação da mesma. Nesse sentido, de acordo com esses autores, a BNCC é um retrocesso na educação

brasileira, pois, a partir do momento que esse alinhamento acontece, é possível perceber que os professores serão mal remunerados, que haverá desperdícios de recursos bem como culpabilização dos professores. Enfatizam que, no documento, existe uma concepção atrelada a ensinar os professores a fazer, sendo a formação continuada centrada em Mestrados Profissionais, educação à distância e cursos de curta duração.

Portanto, diante dessas discussões e análises sobre a formação de professores, BNCC e competências, pode-se perceber que com as orientações/imposições prescritas no documento, o professor e a professora têm deixado de ser protagonista de sua própria formação e atuação, abrindo possibilidade para reafirmar o pressuposto neoliberal propagado na sociedade, ou seja, a concepção da BNCC segue os ideários pós-modernos. O professor e a professora de Educação Física devem desenvolver esses ideários na formação básica para formar os futuros trabalhadores, pois esses ideários são a nova constituição do mundo do trabalho. Assim, o professor e a professora de Educação Física tomam para si esses ideários, expressos em competências.

A concepção de Educação Física prescrita na BNCC está pautada na perspectiva neoliberal e pós moderna, alinhando a formação para o mercado, uma vez que possui, de forma específica, nas dimensões do conhecimento, competências e habilidades, isto é, esvazia a escola de conhecimentos historicamente sistematizados e referenciados na prática social humana para atender os interesses empresariais e para adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI.

Mas a pergunta que ecoa se refere a quais competências o professor e a professora de Educação Física precisam ter para materializar a proposta prescrita na BNCC. Dentre as competências específicas para o professor e professora de Educação Física destacam-se planejar e empregar estratégias para resolver desafios, interpretar e recriar valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, valorizar o trabalho coletivo e o protagonismo no desenvolvimento, experimentação e apreciação das diferentes práticas corporais.

A abordagem das competências aqui descritas dá-se no sentido de apontar um conjunto de ações desenvolvidas por esse docente em sua atuação pedagógica. Os aspectos relacionados aos princípios nas dimensões pessoais e sociais, comunicativa e cognitiva (BNCC, 2018) foram abordados. De um lado, nessas três competências são encontramos referências que sinalizam ao profissional de educação pois este

interage nos três níveis, e estes caminhos são permeados por essas ações, que se denominam como competências. Por outro lado, o que de certa forma reflete como competências a serem desenvolvidas nos alunos, preconizada pela BNCC, o/a professor/a também precisará ter para desenvolvê-la em sua ação pedagógica cotidiana com os mesmos.

A competência comunicativa tem como objetivo:

Explicar, por meio de diferentes linguagens, fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais, valorizando a diversidade de saberes e vivências culturais; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos, o acesso e a participação de todos sem discriminação de qualquer natureza e a consciência socioambiental. (BRASIL, 2017, p. 6).

Para Vega (2002), a comunicação na Educação Física é um ato criativo entre as pessoas, visto que permite que se dê outras interpretações referentes a corporeidade. Assim ter recurso de linguagem, de movimentos, de comunicação torna-se uma ferramenta importante para um trabalho bem elaborado. A autora em sua análise refere que essa competência possui imbricação com a da criatividade e com o cotidiano, faz parte da cultura das pessoas. Outrossim, o/a professor/a de Educação Física na pós modernidade está mais cooperativo, integrador, persistente, elaborando novas formas de atuações, preparando-se para atuar nesse século e considera que o envolvimento dos alunos no planejamento estratégico das ações conjuntas pode ser um ponto de equilíbrio nas atividades profissionais.

Fazem parte dos princípios das competências sociais e pessoais

Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, e reconhecer e gerir suas emoções e comportamentos, com autocrítica e capacidade de lidar com a crítica do outro e a pressão do grupo; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito; fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos baseados nas diferenças de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/ necessidade, fé religiosa ou de qualquer outro tipo; agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 7).

Ao analisar as competências do/a professor/a de Educação Física na pós modernidade, Vega (2002) afirma que na competência pessoal, a questão do vínculo é fundamental, pois saber estabelecer vínculos com os alunos e colegas professores pressupõe aprender a lidar consigo (relação intrapessoal) e com os outros (relação

interpessoal), e isso é constatado nos professores de Educação Física pelo dinamismo que possuem. Com relação à competência social, o/a professor/a busca participar das transformações da sociedade, formar cidadãos conscientes e responsáveis, utilizando seus conhecimentos para mudar a sociedade a seu redor, respeitando a cultura dos povos e contribuindo para o desenvolvimento pleno do ser humano.

Correia e Ferraz (2010) referem que, com relação à competência social e pessoal, a ênfase ou intensidade de mobilizar um ou outro recurso vai depender da relação que o profissional mantiver com seus alunos, pois ela estará vinculada muito mais à subjetividade ao invés do que muitos pesquisadores supunham ou gostariam de admitir. Nesse processo de construção do conhecimento, entra em cena a inserção do/a professor/a nas relações sociais, seu itinerário pessoal ou familiar, sua identidade e a imagem de si mesmo. Além disso, a complexidade dinâmica inerentes às relações sociais e ao mundo do trabalho na sociedade atual requerem, dos profissionais que nele atuam, competências diferenciadas àquelas exigidas em décadas passadas, uma vez que a necessidade de conhecimentos cada vez mais diversificados é constante.

A competência cognitiva consiste em:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. (BRASIL, 2018, p.9)

O que o/a professor/a de Educação Física deve dominar neste milênio, no sentido de capacidade, é basicamente saber aprender. Em educação, o ensinar e o aprender são fundamentos básicos do processo em questão, pois visa elaboração do pensamento complexo, fazendo ligações importantes e significativas (VEGA, 2002).

Ao analisar a perspectiva que os/as professores/as têm sobre as competências profissionais necessárias ao ensino da Educação Física, Correia e Ferraz (2010) constataram que as situações educacionais exigem do professor flexibilidade cognitiva e capacidade para desconstruir o problema aparente, para encontrar o problema existente. A competência de um bom profissional assenta-se no conhecimento aliado ao conhecimento da ciência e das técnicas, trazendo-lhe uma dimensão criativa. O estudo apontou ainda que os professores entrevistados valorizam e consideram imprescindível para a sua formação profissional a aquisição de conhecimentos didáticos e pedagógicos, técnico e bagagem cultural.

Ao analisar as competências profissionais em Educação Física, Farias et al. (2012) constataram, no conjunto das competências analisadas, que os professores mais experientes são aqueles cujas competências funcionais se sobressaem em suas trajetórias, caracterizadas pela competência específica do ofício, de organização e gestão. O estudo destaca que a dimensão social e vocacional foi preponderante no decorrer da carreira docente, em detrimento da dimensão intrapessoal da competência social e pessoal.

No estudo realizado por Soares et al. (2022), os autores fizeram o exercício de comparação e análise das competências gerais BNC- Formação continuada e Competências Gerais da BNCC e perceberam claramente o alinhamento entre esses dois documentos, sendo o primeiro voltado aos docentes e o segundo aos discentes. Os autores referem que se trata literalmente de uma cartilha a ser seguida por aqueles que ensinam para ser aplicada àqueles que aprendem. Em suas análises, observaram que as competências são praticamente iguais, com apenas acréscimos ou modificações de algumas palavras e isso ocorre com exatamente todas as dez competências. Os autores perceberam que fica evidente nos documentos analisados, bem como em toda a essa reforma educacional que se trata não apenas do cerceamento da autonomia dos professores, do esvaziamento de aprendizagens de teor crítico social e reflexivo tão importantes para a formação integral dos sujeitos, mas, sim, do engendramento de uma política maior, de viés neoliberal que intenta transformar a educação em um nicho de mercado para a formação de operários que atendam aos ditames do capital.

Diante do exposto, entende-se que na especificidade da formação continuada de professores, a BNCC preconiza a ação do professor e da professora de Educação Física por competências, o que dialoga com as novas condições do mundo do trabalho. Dessa forma, o documento efetiva uma ligação entre as competências a serem desenvolvidas nos educandos ao longo da sua trajetória escolar e as competências que o professor precisa desenvolver na atuação pedagógica cotidiana.

Materializa-se, portanto, uma formação continuada utilitarista e neotecnicista, promovendo ainda a auto responsabilização dos educadores – por meio da imposição do engajamento individual – na efetivação de resultados positivos e inovadores nos ambientes escolares. Outrossim, a mercantilização implantada nas escolas é voltada para o individualismo, competição, sistema de bonificação e todas as atitudes convergem no sentido de alcançar metas. Como consequência, tem-se a

intensificação do trabalho docente, a jornada de trabalho extrapolada, a formação continuada é descaracterizada e a valorização dos professores suprimida. No entanto, a lógica neoliberal assegura que a sociedade delegue aos professores a culpa pelas mazelas da educação. Esses ideários pós modernos são adotados como verdades o que conduz à frustração diante do controle e precarização a que o/a professor/a tem sido submetido.

Nesse cenário é que o Brasil aderiu à tendência mundial de introduzir a noção de competências em suas reformas educacionais conduzidas a partir da década de 90 provindas das reformas em favor da oferta educativa. Mas, observa-se o alvorecer desta entronização com os Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 em complementação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9393/96), e, por último, a implementação da BNCC/2018 quando foram efetivadas oficialmente as concessões para o desenvolvimento de competências no sistema de ensino brasileiro.

É importante salientar que as mudanças no setor educacional vivenciadas no Brasil foram influenciadas pela cultura empresarial e que isso acarretou a prevalência do saber fazer no campo da educação. Desse modo, as políticas educacionais brasileiras foram construídas para o desenvolvimento de competências. Pode-se considerar/observar que a formação humana está sendo secundarizada, em oposição ao interesse de qualificação da mão de obra competitiva imposta pelo mercado de trabalho. Tal premissa pressupõe que, numa sociedade capitalista, o importante é uma formação direcionada a capacitar os sujeitos para gerarem lucro e promoverem desenvolvimento para o capital. Isto resulta em ações que orientam as políticas e práticas dos trabalhadores sem levar em conta as singularidades desses sujeitos.

Nessa perspectiva, o processo de mudança e reformas educacionais, da forma como está sendo proposta, vai na contramão de uma proposta curricular, leia-se formação continuada, flexibilizada, pois trata-se de uma política de regulação, engessamento e controle de instituições formadoras de professores e estudantes no seu processo de formação docente, e mais, trata-se da imposição de uma identidade conveniente aos interesses capitalistas (SOARES et al., 2022).

No contexto das políticas educacionais formuladas a partir da BNCC, o conceito de competências, embora não seja novo, assume papel central, anunciada desde a LDB e agora presente na BNC- Formação e BNC- Formação continuada de professores. Sua adoção, sem o suporte da democrática discussão com os profissionais da educação e com suas entidades representativas, constitui-se em

posição de governo, culminando com a solicitação que os professores das escolas revisassem e mudassem suas práticas para ajustarem-se a esta nova concepção.

Nesse contexto, Kuenzer (2002) considera que os processos educativos realizados no âmbito escolar se configuram como espaços de articulação com o conhecimento socialmente produzido, enquanto produtos, e como espaços de apreensão das categorias de produção deste conhecimento, enquanto processos metodológicos. A autora refere que esses espaços não são, portanto, espaços de desenvolvimento de competências, o que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos. A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais medida pelo conhecimento. Sendo assim, para Kuenzer (2002), o lugar de desenvolver competências que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Para a autora, confundir estes dois espaços, proclamando a escola, o professor e a professora, como responsáveis pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos trabalhadores, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora. Para os demais que vivem do trabalho, a escola se constitui como o único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento.

Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação intelectual como referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho. Kuenzer (2002) enfatiza que cabe às escolas e ao professor e professora desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que, certamente, estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva.

Além do mais, ao enfatizar as habilidades, as competências, os procedimentos e a formação de atitudes, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, a BNCC traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de

trabalho e/ou mais precisamente ao empreendedorismo. Para Marsiglia et al (2017), com o aumento do desemprego e a conseqüente diminuição da oferta de trabalho formal, o objetivo dessa formação, via BNCC, é preparar os filhos da classe operária para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital, voltadas para o lucro e acumulação.

Todavia, Mézaros (2008) propõe que a própria educação seja a única perspectiva viável de ir para além do capital. O autor esclarece que as práticas educacionais “habilitem o indivíduo a realizar essas funções na medida em que sejam redefinidas por eles próprios, de acordo com os requisitos em mudança dos quais eles são sujeitos ativos” (p.74). Dessa forma, a educação é verdadeiramente continuada, ou seja, “a educação continuada, como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é indispensável da prática significativa da autogestão” (p.75). Mézaros (2008) sinaliza “que a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo” (p.76), isto é, a concepção de educação defendida pelo referido autor passa pelo desenvolvimento contínuo da consciência socialista da sociedade e um afastamento radical das práticas educacionais dominantes sob o capitalismo avançado. Essa concepção é compreendida por Mézaros (2008) como a extensão historicamente válida e a transformação radical dos grandes ideais educacionais defendidos no passado distante.

Mézaros (2008) entende e sinaliza que o sucesso da educação socialista é possível porque a sua perspectiva de avaliação não necessita desviá-la dos problemas reais da sociedade determinados de maneira causal. O papel da educação no processo de transformação socialista consiste basicamente na intervenção continuada no processo social por meio da atividade dos indivíduos sociais e conscientes dos desafios que tem de enfrentar, ou seja, as características definidoras da educação socialista emergem e interagem profundamente com todos os princípios orientadores do desenvolvimento socialista.

No entanto, para alcançar os objetivos vitais de um desenvolvimento histórico sustentável é imprescindível a contribuição permanente de educação no processo de transformação conscientemente intencionado. Dessa forma, o destinatário da educação socialista são os indivíduos sociais autônomos e responsáveis na grande transformação contínua da sociedade.

Portanto, se a educação escolar obrigatória é condição para se formar a base cultural de um povo, então são necessários professores de Educação Física que dominem os conteúdos da cultura (corporal), da ciência e os meios de ensiná-los, e que usufruam condições favoráveis de salário e de trabalho, bagagem cultural, científica e formação pedagógica. A valorização da escola, do conhecimento escolar e do trabalho dos professores passa pela busca de um consenso nacional entre educadores, dirigentes de órgãos públicos, políticos e pesquisadores.

Ao finalizar o estudo, entende-se que tanto as competências como a formação continuada prescritas na BNCC e BNC-Formação trazem à exigência de uma mudança na prática pedagógica cotidiana do/a professor/a de Educação Física. Essas modificações não estão colocadas como sugestões, mas como imposição. Verifica-se que esses documentos são como guias que se impõe a serem seguidos para que seja atingida sua finalidade. A proposta da BNC-Formação Continuada no que visa ao processo formativo docente está voltado ao um ensino engessado, interferindo diretamente no fazer pedagógico da escola pautada nas ideias da BNCC, documento que norteia a educação, que apresenta dificuldades em dialogar e/ou indicar caminhos aos professores em relação ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Vale destacar que a formação continuada de professores deve: a) repercutir tanto na melhoria da prática pedagógica quanto na melhoria das condições de trabalho e valorização salarial dos professores; b) garantir a apropriação do conhecimento construído historicamente, e embasar o recentemente produzido, mantendo o professor atualizado em relação a diversos acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais bem como os avanços científicos e tecnológicos; c) levá-los/as a apreender a provisoriedade do conhecimento e a entender que a história é construída em resposta às necessidades cotidianas, entre essas, as necessidades educacionais.

A BNCC traz o ensino-aprendizagem direcionado ao “saber fazer”, instigando a formação do aluno para o mercado de trabalho, e, superficialmente, a formação física, social e mental do educando, ou seja, na sua formação integral.

Considera-se que os professores deveriam ter uma participação mais incisiva na construção de documentos educacionais, pois são os principais mediadores do

processo de ensino-aprendizagem, estando envolvidos no ambiente escolar, ou seja, diretamente inseridos onde o currículo realmente acontece, na escola.

Conclui-se que todo esse processo de mudanças e reformas educacionais da forma como está sendo proposto, necessita ainda de muita discussão e reflexão e, principalmente, do desvelamento das intencionalidades de quem o propõe, pois claramente vai na contramão de uma proposta curricular flexibilizada, tratando-se de uma política de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras, dos professores e dos estudantes no seu processo de formação docente, e mais ainda, trata-se da imposição de uma identidade conveniente aos interesses capitalistas.

Contudo, entende-se que não há como qualquer documento ser materializado exatamente da forma como foi implementado, sem interferências, pois na escola, nas instituições de formação de professores, os sujeitos podem ressignificar a política proposta mudando seu curso. Assim, propõe-se para trabalhos futuros que se possa investigar quais os impactos das novas bases docentes na formação de professores, na sua prática e no processo de construção de sua identidade enquanto profissionais da educação dando voz aos próprios professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. **Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos**. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luís Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Acesso eletrônico em 26 de novembro de 2023. <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos Da Escola, v. 13, n. 25, p. 137–153, 2019. Acesso em 26 de novembro de 2023. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966>

ANDRADE, Maria do Carmo Ferreira de. **A formação de professores para o ensino e mediado pela metodologia por competências – a partir dos anos 70**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, 2015. Manaus. IFAM. Acesso em 27 de novembro de 2023. <http://ppget.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/DISSERTA%C3%87%C3%83O-MARIA-DO-CARMO.pdf>

BARCELOS Rafael Almeida; ALMEIDA Felipe Quintão de; DOÑA, Alberto Moreno. Educação Física nas Bases Curriculares do Brasil e do Chile: uma análise comparada. **Revista Brasileira Ciências Esporte**. v.44, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Referencial Curricular Gaúcho**. D.O.C. Santa Maria. Documento Orientador Curricular. 2018. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/arquivos/baixar-arquivo/conteudo/D24-1779.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. MEC. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 07 jul. 2022.

BRASIL. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Acesso em 22 de novembro de 2023. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar** – Ministério da Educação/Conselho Nacional de Secretários de Educação/União Nacional dos Dirigentes Municipais de educação. MEC: Brasília, abr. 2017. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.2, 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), 2019.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A 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.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo. Cortez. 1992.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR(CAPES). **Crêterios gerais e princípios do modelo de qualis referência**. Brasília: DAV, set. 2020.

CORREIA, Rodrigo Nuno Peiró; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Competências do professor de Educação Física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 16. N.2, p. 281-191, abril/junho, 2010.

_____. **Competências do professor de educação física: um estudo com professores da rede pública**. 2008. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, Dirno Vilanova da. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio: entre os interesses neoliberais e possibilidades de formação humana. **Conjecturas**, 22(5), 949–964. 2022.

COUTINHO, Carlos Nelson, **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2ª edição. Editora Expressão Popular. São Paulo. 2010, 288 pág.

DINIZ-PEREIRA, Júlio. Emilio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 53-71, 2021.

DUARTE, Newton. **Vygotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____ **As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação. Set/Out/nov./dez, n. 18, 2001

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA, Amândio; BATISTA, Paula Maria Fazendeiro. **Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente.** Motriz. Rio Claro. V.18, n.4, p.556-566, out/dez, 2012. Acesso em 27 de novembro de 2023. <https://www.scielo.br/j/motriz/a/GPs7kQJxbHfgksgr448vC4C/?format=pdf&lang=pt>.

FRIGOTTO, Gaudêncio. In: **Metodologia da Pesquisa Educacional.** Org. Ivani Fazenda. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FURTADO, Renan Santos; COSTA, Gustavo Henrique Oliveira. **Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física.** Revista Cocar. v. 14 n. 28 (2020): jan./abr., 2020. Acesso em 27 de novembro de 2023. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3144>

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5 ed. rev. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2009. Acesso em 27 de novembro de 2023. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/deb_nre/biologia/biologia_01.pdf.

GOMES, Gabriel Vielmo. **Os ideários pós-modernos no mundo do trabalho: implicações para o campo de trabalho da Educação Física.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Santa Maria/Rs. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia. Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Boletim Técnico Do Senac, 28(2), 2-11; 2002. Acesso em 15 de novembro de 2023. <https://www.bts.senac.br/bts/issue/view/62>.

_____ **Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola.** In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis. RJ. Vozes. 1998 (p.55-75).

LAVOURA, Tiago Nicola. **O ceticismo epistemológico e a agenda pós-moderna: implicações para o trabalho educativo.** Filosofia E Educação, v.8 n.2, 2016. Acesso em 27 de novembro de 2023. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8646510>

LAVOURA, Tiago Nicola; ALVES, Melina Silva; JUNIOR, Claudio de Lira Santos. **Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-formação em debate.** **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020. Acesso em 03 de dezembro de 2023.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa. V. 46, n.15, p.38-62. 2016.

LORO, Alexandre Paulo; NUNES, Meire Aparecida Lóde. **Base Nacional Comum Curricular de Educação Física: tensionamentos e demarcações**. Educação. [S. l.], v. 46, n. 1, p. e95/ 1–21, 2021. DOI: 10.5902/1984644443325. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43325>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandez. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Acesso em 27 de novembro de 2023. <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

_____ **Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos Para Educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12, n.03 p.1530 - 1555, 2014. Acesso em 27 de novembro de 2023. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014 – 2024) e na BNCC**. Revista Linhas. Florianópolis. V.20, n.43, p. 184-204, maio/ago. 2019.

SOUZA, Maristela da Silva.; SCAPIN, Gislei José; GOMES, Gabriel Vielmo. **Educação Física escolar e a bncc: o projeto de formação humana e as na de professores no âmbito do avanço conservador**. Revista Fluminense de Educação Física, Edição Comemorativa, vol. 02, ano 02, junho 2021.

MARSIGLIA, Ana. Carolina. Galvão.; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinicius de Oliveira; LIMA, Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da Escola no Brasil. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>. Acesso em: 29 jan. 2023.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico; MAGALHÃES, Carlos Henrique; MILESKI, Keros Gustavo; ALMEIDA, Eliane Maria de. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 28, n. 48, p. 76-95, setembro/2016.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan./jun. 2009.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política - Livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

MAZO, Janice Zaperllon; GOELLNER, Silvana Vilodre. Algumas considerações relacionadas a psicomotricidade no contexto da Educação Física escolar. **Kinesis**. Santa Maria, v.8, p.29-48, 1991. Acesso em 27 de novembro de 2027.
<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8430/5109>

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio Martins; SANTOS, Wagner. **A Educação Infantil na BNCC: pressupostos e interfaces com A Educação Física**. *Motrivivência*. V.28 n. 48. p. 130-149, 2016. Acesso em 27 de novembro de 2023.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130>

MÉSZÁROS, Isteván. **A educação para além do capital/ Isteván Mészáros**. trad. Isa Tavares) – 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Laine Rocha; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de, SOARES, Marta Genú.; ABREU, Meriane Conceição Paiva; NOGUEIRA, Suziane Chaves. Apreciação da base nacional comum curricular e a educação física em foco. **Revista Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 61, 2016.

MOROSINI, Marília; SANTOS, Pricila Kohls; BITTENCOURT, Zoraia. **O Estado do Conhecimento: teoria e prática**. Curitiba- Brasil. Editora CRV. 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física: Desenvolvendo Competências**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006.

NETO, Luiz Bezerra; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. A importância do materialismo histórico na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, p.251-272, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639762/15002>. Acesso em 27 de novembro de 2023.

NOGUEIRA, Adrynelli Lemes, BORGES, Maria Célia. Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e enfrentamentos no atual governo. **Revista Educação, Cultura E Sociedade**, v.12, n.1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8847>. Acesso em 27 de novembro de 2023.

NOGUEIRA, Adrynelli. Lemes.; BORGES, Maria. Célia. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da educação básica. **Educação em Revista**, Marília, v.21, n. 02, p. 37-50, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9902> Acesso em 27 de novembro de 2023.

NETO, Gabriel Paes; DIAS, Alder de Sousa; ESPÍRITO SANTO, Vanessa Costa do. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: uma análise das contradições e fragilidades. **Revista Educação e Emancipação**, v.14, n.1, p.139–164, 2021.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vygotsky: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas

implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana C.G. (Org). **Infância e pedagogia históricas- crítica**. Campinas, SP: Autores Associados. 2013.

PINHEIRO, Ellen Grace; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de; LARA, Larissa Michelle. Educação Física na base nacional comum curricular: o que apreender de documentos e pareceres oficiais. **Práxis Educacional**. [S. l.], v. 16, n. 41, p. 739-768, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5726>>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PRIETTO, Adelina Lorensi. **A Educação Física e a Base Nacional comum curricular: antigas e novas problematizações**. 70f. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação Física e Desportos. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Maria: RS, 2021.

RAMOS, F. K.; SOUZA, M. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, 2017.

ROCHA, Júlio Cesar Schmitt. **As competências na formação do professor de Educação Física: um olhar acerca das atitudes**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2013.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi. **Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

RODRIGUES, Anaglayce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens e o componente Curricular Educação Física. **Motrivivência**. V.28. N.48. set/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2016v28n48p32>. Acesso em 27 de novembro de 2023.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos, PRESTES, Reulcinéia Isabel, VALE, Antônio Marques do, BRASIL, 1930 - 1961: ESCOLA NOVA, LDB E DISPUTA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E ESCOLA PRIVADA. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n.22, p. 131-149, jun. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11ª edição revista. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia Polêmicas do Nosso Tempo. Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. V. 5 32 ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1999. Coleção Polêmicas do nosso tempo; v.5).

SCAPIN, Gislei José. O brincar como objeto da EFE na Educação Infantil: a relação entre corpo, linguagem e criança. **Revista Conexões**. Campinas. São Paulo. V.19. 2021.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; HOBOLD, Márcia de Souza. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores: padronizar para controlar? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 72-88, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i46.8917.

SOARES, Patrícia Gavião; GONÇALVES, Nathalie Suelen; SANTOS, Thais de Lima; RUPPENTHAL, Raquel; MELLO, Elena Billig. BNC - Formação Continuada de professores da educação básica: competências para quem? **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, e46011932181, 2022.

SOUZA, Maristela da Silva.; SCAPIN, Gislei José; GOMES, Gabriel Vielmo. Educação Física escolar e a bncc: o projeto de formação humana e as na de professores no âmbito do avanço conservador. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Comemorativa, vol. 02, ano 02, junho 2021.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; MORSCHBACHER, Márcia; HACK, Cassia; LUZ, Sidnéia Flores. Formação em Educação Física no Brasil: contribuições da Anfope, Forlia e Mncr. **Revista Formação em Movimento**. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. v.3, n. 6, 2021.

TOALDO, Luciana Gentilini Avila.; GONÇALVES, Arisson Vinícius Landgraf. **Implementação da BNCC da Educação Física nas escolas municipais de ensino fundamental em Rio Grande/RS**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 25, 2022.

UNICAMP. **Manifestação da Comissão Permanente de Formação de Professores da Unicamp Sobre a Elaboração da Base Nacional Comum Curricular**. Cidade Universitária Zeferino Vaz, 11 de setembro de 2017.

VEGA, Eunice. Helena. Tamioso. As competências do professor de Educação Física na Pós modernidade. **Movimento**. Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 19-31, setembro/dezembro, 2002.

XIMENES, Priscila de Andrade Silva; MELO, Geovana Ferreira. BNC - **Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos. 103. N 265. Pág. 739-763. Set/dez. 2022.