

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Livia Roberta da Silva Velloso**

**AS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE  
SÃO PAULO ACERCA DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**

**Taubaté – SP**

**2019**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Livia Roberta da Silva Velloso**

**AS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE  
SÃO PAULO ACERCA DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Virgínia Mara Próspero da Cunha.

**Taubaté – SP**

**2019**

**Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU**  
**Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social**

V441s Velloso, Livia Roberta da Silva

As significações dos professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo acerca da Base Nacional Comum Curricular. / Livia Roberta da Silva Velloso. - 2019. 147f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.  
Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, Departamento de Educação Física.

1. Significados e sentidos. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Educação Física. I. Título.

CDD – 370

LIVIA ROBERTA DA SILVA VELLOSO

AS SIGNIFICAÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO  
INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO ACERCA DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional.

Orientador: Profª Drª Virgínia Mara Próspero da Cunha.

Data: 20/03/2019

Resultado: aprovado

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha (Universidade de Taubaté)

Assinatura 

Profa. Dra. Márcia Maria Dias Reis Pacheco (Universidade de Taubaté)

Assinatura 

Profa. Dra. Gisele Viola Machado (Centro Universitário do Sul de Minas)

Assinatura 

Dedico esta pesquisa a minha amada mãe Creuza da Silva Velloso,  
fonte incansável de dedicação a seus filhos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida com saúde.

À minha amada e guerreira mãe Creuza da Silva Velloso, por ser minha maior e mais forte incentivadora na vida e principalmente nos estudos. Sempre, fez-se exemplo a ser seguido! Estudiosa, jamais passou um dia sem abrir um livro, me ensinou que “o estudo ninguém nos tira filha”. Esteve presente em cada passo desta pesquisa, me apoiando, motivando e permanecendo sempre ao meu lado. Ela é minha energia diária.

À minha avó Sebastiana da Silva Marques, que com seus 92 anos de idade demonstra todos os dias sua felicidade em me ver estudar. Sua disposição para a vida me inspira (por favor, viva mais 92)!

Ao meu irmão Marcio, que mesmo longe (Rio de Janeiro) me incentivou neste processo e todos os dias demonstra todo seu amor e admiração por mim. Ele é meu grande amor.

Ao meu pai de coração Airton Fonseca (o Papi), por sempre abraçar meus projetos de vida e me auxiliar para que conseguisse realiza-los. Seu amor e suas palavras sempre foram essenciais nesse caminhar.

Ao meu pai da vida Juan Alberto Sosa Zaracho, que desde muito cedo me apresentou a arte do Taekwondo, a qual é minha essência. Graças aos seus ensinamentos consegui realizar mais um objetivo em minha vida. Obrigada pelo amor e apoio incondicional nesses 27 anos e principalmente durante o mestrado. Você foi fundamental. Perseverança!

À minha melhor amiga Camila Fornaciari, a qual permaneceu ao meu lado todos os dias do mestrado. Foram dias e noites de estudos e escritas, congressos e artigos; mas acima de tudo, muita confiança em mim. Essa conquista é nossa! Obrigada por mais de 20 anos de amizade.

À Célia (minha segunda mãe), que há mais de 20 anos contribui com muito amor, carinho e cuidado com minha formação. Sempre muito preocupada com o andamento de minha pesquisa, atenciosa com meu bem-estar e me ouvindo nos momentos difíceis.

Ao meu namorado Pedro Rodrigues, por todo carinho e amor dedicado nesses meses tão conturbados. Pela parceria durante todas as viagens para as entrevistas. Pela compreensão das noites viradas estudando, dos feriados que passei escrevendo, das preocupações diárias compartilhadas. Meu acalento!

À minha amiga Camila Pimentel Machado, que o mestrado proporcionou este belo reencontro. Sou grata por todos os momentos que passamos juntas na constante busca pelo conhecimento, todos os congressos, trabalhos e incansável disposição para me ajudar.

Ao meu grande amigo Felipe Guimarães, pela parceria de vida, pelas palavras motivadoras e por acreditar mais uma vez que realizaria este sonho!

À professora Doutora Virgínia Mara Próspero da Cunha, que com muita sabedoria e competência me orientou ao longo desse processo, abraçou confiante minhas ideias e nunca “largou minha mão”. Foi luz quando o caminho parecia escuro, paciente e acolhedora quando me desesperava e concisa quando necessário.

À todas as professoras do programa de mestrado da Unitau, pelo conhecimento compartilhado durante as aulas, conversas nos cafés e orientações valiosas durante esses anos.

Aos funcionários da secretaria do mestrado, que foram atenciosos e solícitos em todos os momentos desse processo.

À professora doutora Márcia Pacheco, que participou como membro da banca interna e contribuiu substancialmente para esta pesquisa. Mas, que acima de tudo contribuiu para que eu chegasse ao mestrado, foi uma brilhante professora desde meu Ensino Médio. É muita felicidade tê-la como banca.

À professora doutora Wanda Maria Junqueira de Aguiar, que participou de minha banca de qualificação sendo essencial para a conclusão desta pesquisa. Obrigada por tudo que produz, obrigada pela leitura cuidadosa da pesquisa e por cada orientação e conselho que foi dado. Pelas explicações e pela disposição em estar fazer parte deste momento.

À professora doutora Gisele Viola Machado, membro da banca de defesa desta pesquisa, que com muito carinho aceitou o convite de prontidão, sendo fundamental para que esta pesquisa se concretizasse. Obrigada por estar presente e contribuir desde quando este sonho estava apenas em “projeto”.

A todos os colegas (professores pesquisados), que fizeram parte desta pesquisa, que responderam com atenção cada questionário e me acolheram em seus campus durante as entrevistas. Eterna gratidão. Sem vocês nada disso seria possível!

Ao Instituto federal de São Paulo (IFSP), por ter me concedido a Licença remunerada para terminar minha pesquisa e permitido que eu realizasse a pesquisa na Instituição.

A todos que de alguma forma contribuíram para a concretização desta pesquisa.



Nos tornamos nós mesmos através dos outros...

Lev Vigotski, 1931

## RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma Política Pública da Educação brasileira atual e pertinente. A partir da implantação dessa Política pública, entende-se que os currículos das escolas brasileiras serão construídos orientados pela BNCC, assim, acredita-se que os professores serão agentes ativos nesse processo de construção e implantação dos currículos. Portanto, pensar a BNCC sendo colocada em ação nas escolas por professores, requer pensar em uma atividade humana, sempre cheia de significados e sentidos, pois, no agir humano o homem realiza atividades internas e externas operando com os significados. Dessa forma, de acordo com o movimento dialético e histórico de produção de significações pelos sujeitos, o objetivo desta pesquisa foi apreender o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos à BNCC por professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Trata-se de uma pesquisa qualitativa (avaliativa e interpretativa). Os participantes desta pesquisa foram professores de Educação Física do IFSP. As informações foram produzidas através de dois instrumentos: questionário e entrevista semi-estruturada. As informações obtidas através dos instrumentos foram transcritas e analisadas de acordo com a proposta dos Núcleos de Significação, e assim, gerou-se quadros interpretativos. Dessa forma, pôde-se concluir que os docentes do IFSP enxergam na BNCC de Educação Física uma forma de fomentar os diálogos em relação ao componente curricular na instituição. Compreendem a relevância de uma BNCC, sem deixar de demonstrar seus receios e descontentamentos em relação a mesma. Criticam a maneira como foi conduzida as “discussões” para a versão final do documento homologado (ensino fundamental), e acreditam fortemente, que esse documento possa estar intimamente atrelando a educação ao sistema econômico empresarial. Por fim, os docentes do IFSP não acreditam na contribuição da atual BNCC do ensino médio para as aulas Educação Física escolar dentro da instituição, pois lamentam o rumo que o documento tomou após a mudança governamental ocorrida no país em 2016, que acarretou falta de continuidade do que estava sendo construído.

**PALAVRAS-CHAVE:** Significados e Sentidos. Base Nacional Comum Curricular. Educação Física.

## ABSTRACT

The National Curricular Common Base (BNCC) is a current and relevant Brazilian Public Education Policy. From the implementation of this Public Policy, it is understood that the curricula of the Brazilian schools will be constructed guided by BNCC, thus, it is believed that teachers will be active agents in this process of construction and implementation of curricula. Therefore, to think of the BNCC being put into action in schools by teachers, requires thinking of a human activity, always full of meanings and meanings, because in human action man performs internal and external activities operating with meanings. Thus, according to the dialectical and historical movement of signification production by the subjects, the objective of this research was to apprehend the process of constitution of the meanings and meanings attributed to the BNCC by Physical Education teachers of the Federal Institute of São Paulo (IFSP). It is a qualitative research (evaluative and interpretative). Participants in this research were Physical Education teachers from the IFSP. The information was produced through two instruments: questionnaire and semi-structured interview. The information obtained through the instruments was transcribed and analyzed according to the proposal of the Nuclei of Significance, and thus, interpretative tables were generated. In this way, it was possible to conclude that the teachers of the IFSP see in the BNCC of Physical Education a way to foment the dialogues in relation to the curricular component in the institution. They understand the relevance of a BNCC, while demonstrating their fears and discontent with it. They criticize the way in which the "discussions" for the final version of the approved document (fundamental education) were conducted, and strongly believe that this document may be closely linking education with the business economic system. Finally, IFSP teachers do not believe in the contribution of the current high school BNCC to the School Physical Education classes within the institution, as they regret the course that the document took after the governmental change that occurred in the country in 2016, which led to a lack of continuity of what was being built.

**KEY WORDS:** Meanings and Senses. National Common Curricular Base. Physical Education.

## LISTA DE SIGLAS

ANPAE	-	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	-	Agência Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CEP/UNITAU-		Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade de Taubaté
CEFET-MG	-	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CONSED	-	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CNTE	-	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
DCNs	-	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	-	Ensino de Jovens e Adultos
IFSP	-	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LETPEF	-	Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física
MEC	-	Ministério da Educação
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PUC-RJ	-	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-SP	-	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TEDE	-	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações

UNESP - Universidade Estadual Paulista  
UNB - Universidade de Brasília  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNITAU - Universidade de Taubaté

## LISTA DE QUADROS OU TABELAS

Quadro 1 - Principais Referências.	23
Quadro 2 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Na sua concepção, o que é currículo?	60
Quadro 3 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Na sua concepção, o que é currículo?	61
Quadro 4 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Na sua concepção, o que é currículo?	62
Quadro 5 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Na sua concepção, o que é currículo?	63
Quadro 6 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Na sua concepção, o que é currículo?	63
Quadro 7 - Indicadores e Núcleos de significação.	64
Quadro 8 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Em sua concepção o que é Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	70
Quadro 9 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Em sua concepção o que é Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	71
Quadro 10 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Em sua concepção o que é Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	71
Quadro 11 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Em sua concepção o que é Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?	72
Quadro 12 - Indicadores e Núcleos de significação.	73
Quadro 13 - Em uma escala de 1 a 10, considerando 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância. Assinale, qual a importância da BNCC da área de Educação Física, no geral, para você.	73
Quadro 14 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Justificativa do grau de importância atribuído a BNCC de Educação Física.	74
Quadro 15- Participantes, pré-indicadores e indicador: Justificativa do grau de importância atribuído a BNCC de Educação Física.	75
Quadro 16 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Justificativa do grau de importância atribuído a BNCC de Educação Física.	76

Quadro 17 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Justificativa do grau de importância atribuído a BNCC de Educação Física.	77
Quadro 18 - Indicadores e Núcleos de significação	78
Quadro 19 - Participantes, pré-indicadores e indicador: você acredita que a BNCC (quando concluída e aprovada, em todos os níveis de ensino) poderá vir a contribuir para a Educação Física Escolar dentro do IFSP? Por quê?	78
Quadro 20 - Participantes, pré-indicadores e indicador: você acredita que a BNCC (quando concluída e aprovada, em todos os níveis de ensino) poderá vir a contribuir para a Educação Física Escolar dentro do IFSP? Por quê?	80
Quadro 21 - Indicadores e Núcleos de significação.	81
Quadro 22 - Núcleos de significação sobre a BNCC.	82
Quadro 23 - Participantes, pré-indicadores e indicador: O que é currículo para você?	98
Quadro 24 - Indicadores e Núcleos de significação.	100
Quadro 25 - Participantes, pré-indicadores e indicador: O que é BNCC e para que servirá a BNCC?	104
Quadro 26 - Indicadores e Núcleos de significação.	106
Quadro 27 - Participantes, pré-indicadores e indicador: Concepções de importância e contribuição da BNCC.	107
Quadro 28 - Indicadores e Núcleos de significação	112

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Gênero e Faixa etária	57
Gráfico 2 – Formação	58
Gráfico 3 – Tempo de atuação na Educação Física Escolar (EFE)	58
Gráfico 4 – Tempo de atuação no IFSP	59
Gráfico 5 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	59



## SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	17
1.1.	Problema	19
1.2.	Objetivos	19
1.2.1.	Objetivo Geral	19
1.2.2.	Objetivos Específicos	20
1.3.	Delimitação do Estudo	20
1.4.	Relevância do Estudo / Justificativa	21
1.5.	Organização do Projeto	21
2.	REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1.	Psicologia Sócio- Histórica	26
2.1.1.	História, Atividade humana e Mediação na constituição da Subjetividade	28
2.1.2.	Do Pensamento e da Linguagem aos Sentidos e Significados	31
2.2.	Currículo	33
2.2.1.	Teorias do Currículo	34
2.2.2.	O Currículo no Brasil, Educação Física e Esboço de um Currículo Nacional	39
2.3.	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	43
3.	METODOLOGIA	48
3.1.	Tipo de Pesquisa	48
3.2.	Participantes da Pesquisa	50
3.3.	Instrumentos	51
3.3.1.	Questionário	52
3.3.2.	Entrevista	52
3.4.	Procedimentos de Produção das Informações	53
3.5.	Procedimentos para Análise de Dados	54
3.5.1.	Análise dos Questionários e Entrevistas	55
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
4.1.	Caracterização dos participantes (questões fechadas)	57
4.2.	Análise intranúcleos – questionários	60
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	129
	ANEXO I – OFÍCIO	135
	ANEXO II – Termo de autorização	136

ANEXO III – Termo de consentimento livre e esclarecido (questionário)	137
ANEXO IV – Termo de consentimento livre e esclarecido (entrevista)	138
ANEXO V - Consentimento da participação na pesquisa	139
ANEXO VI – APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL (CEP)	140
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS	143
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS	147

## 1. INTRODUÇÃO

Quando o assunto é sobre o que deve ser ensinado e aprendido na escola gera sempre grande repercussão em todas as esferas; dentre os especialistas da educação, políticos, mídias e sociedade no geral. Todos têm seu “palpite”, seja ele dentro das universidades e escolas, com grandes embasamentos e discussões, seja ele nas ruas, portas de escolas, cafés, empresas e almoços de família.

Percebemos que todos sentem necessidade em opinar sobre os conhecimentos que serão construídos nas escolas. Ora porque acreditam fielmente que a educação (escola) é o futuro do país, e ela por si só poderá fazer o país rumar para o pleno desenvolvimento econômico e social, ou seja, valorização do caráter salvacionista da escola; ou porque ficam estarecidos com as informações sobre os resultados dos alunos nas avaliações que “medem” a qualidade da educação brasileira, principalmente quando comparadas aos resultados de outros países, na maioria das vezes desenvolvidos, com realidades, histórias e culturas completamente diferentes das do Brasil.

Em outubro de 2015 o Ministério da Educação disponibilizou para consulta pública a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que pretende ser referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

Tal documento já estava previsto desde a formulação da Constituição de 1988, em consequente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 determinou que a União, Estados e Municípios devem estabelecer, de maneira conjunta, diretrizes norteadoras que busquem organizar currículos, assegurando-se uma base nacional comum. Para tanto, a criação desse documento veio para atender um aspecto legal e garantir aos alunos o direito a aprendizagens essenciais para se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania (BRASIL, 2017).

Em vistas do tema colocado em pauta no ano de 2015, me interessei pelas discussões que advinham do mesmo, eram reportagens, notícias, discussões de entidades da educação, doutores e professores da educação básica falando sobre a BNCC. A consulta pública ficou aberta até março de 2016, ano esse que iniciei os estudos no Mestrado Profissional em Educação na Unitau (Universidade de Taubaté), onde também fui levada a pensar e discutir o

tema em uma das disciplinas. A medida que ia pesquisando, lendo e discutindo com colegas e professores fui me envolvendo e buscando mais informações sobre a temática. No mesmo ano ingressei no Instituto Federal de São Paulo (IFSP) como docente da área de Educação Física e fui convidada a participar da Comissão da BNCC na entidade (essa comissão tem como objetivo desenvolver discussões e pesquisas sobre a BNCC), no mês seguinte comecei a participar do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF) na Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Rio Claro, no qual também estava sendo pesquisado, discutido e organizado um congresso nacional sobre a BNCC.

Todos esses acontecimentos contribuíram significativamente para aguçar ainda mais minha curiosidade de investigação sobre a BNCC, tema esse que tem repercutido grandes embates políticos, críticas e discussões em geral. Pensando-se que a BNCC servirá como orientadora na construção dos currículos, e os mesmo são cotidianamente postos em ação principalmente pelos professores; seres humanos que transformam a natureza e a si mesmos durante suas atividades, é de fundamental importância que se entenda que esse processo humano é de produção cultural, social e pessoal e tem como elemento constitutivo os significados (AGUIAR, 2006)

Para tanto, pensar na BNCC sendo colocada em ação nas escolas pelos professores, requer pensarmos em uma atividade humana, sempre cheia de sentidos e significados, pois no agir humano o homem realiza atividades internas e externas operando com os significados. Esses significados são produções históricas e sociais que permitem a comunicação e a socialização de nossas experiências (AGUIAR, 2006). O sentido é muito mais amplo, pois constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade. Refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser e geram formas singulares de colocá-lo na atividade (AGUIAR, 2006).

Assim, de acordo com o movimento dialético e histórico de produção de significações pelos sujeitos, esse estudo tem como objetivo apreender o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos a BNCC por professores de Educação Física do IFSP. Tal concepção dialética e histórica aponta que as concepções presentes na realidade social geram transformação e possíveis superação dessa realidade (AGUIAR; BOCK, 2016). O homem revela em todas as suas expressões a história social, ao mesmo tempo, esse homem expressa sua singularidade - o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos (AGUIAR, 2006).

No presente estudo, corroborando com Aguiar (2006), o sujeito é visto como alguém único, singular, mas ao mesmo tempo como um ser histórico e social. E é esse indivíduo que buscamos apreender, ou seja, esta subjetividade – que se constitui em movimento constante de configuração do social, que neste processo se transforma em psicológico.

Portanto, pensando que a forma única como cada professor irá atribuir significado e sentido a BNCC irá refletir na compreensão e forma de desenvolver o documento na escola/instituto, essa pesquisa pretende oferecer contribuições para nos aproximarmos de aspectos mais próprios da singularidade de cada professor, sua dimensão subjetiva. Assim, poderá nos elucidar sobre o que esses professores “pensam” de um documento de tamanha magnitude acadêmica, política, econômica, social e histórica.

### **1.1. Problema**

Em dezembro de 2017 a terceira versão do documento da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministro da Educação, enquanto isso a última versão do Ensino Médio está sendo desenvolvida. Esses documentos estabelecem competências a serem alcançadas para todos os alunos, desenvolvidas em todas as áreas e também por componentes curriculares no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017). Juntos, será um documento norteador na construção dos currículos das escolas brasileiras das redes públicas e privadas. Portanto, sabendo que estamos muito perto da concretização e implantação da BNCC da Educação Básica no país, e tendo em vista que os professores serão agentes ativos nesse processo de construção, implantação e ação dos currículos das escolas, pergunta-se: quais os significados e sentidos atribuídos à BNCC por professores de Educação Física do IFSP?

### **1.2. Objetivos**

#### **1.2.1. Objetivo Geral**

Apreender o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos à BNCC por professores de Educação Física do IFSP.

### 1.2.2. Objetivos Específicos

Identificar e analisar os significados e sentidos atribuídos pelos professores de Educação Física do IFSP à concepção de currículo.

Identificar e analisar os significados e sentidos atribuídos por professores de Educação Física do IFSP à BNCC.

### 1.3. Delimitação do Estudo

O IFSP é uma autarquia federal de ensino que foi fundada em 1909 como Escola de Aprendizes e Artífices, no seu processo histórico recebeu o nome de Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Com a transformação em Instituto, em dezembro de 2008, passou a ter relevância de universidade, destacando-se pela autonomia; portanto, atua no ensino, pesquisa e extensão. Oferece atualmente cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, técnicos concomitantes e subsequentes, cursos de graduação, pós-graduação *lato senso* e *stricto senso* e cursos de aperfeiçoamento e formação de professores através da extensão.

O IFSP é organizado em vários câmpus, tendo hoje 36 unidades espalhadas pelo estado de São Paulo, com aproximadamente 39 docentes/professores de Educação Física que atuam em cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos (EJA), Graduação, Pós-graduação, cursos de Extensão e Pesquisa.

Na perspectiva que defendemos neste trabalho, entendemos que o currículo do Ensino Básico do IFSP futuramente será construído orientado pela BNCC, principalmente por professores, os mesmos professores que atuam na docência no Ensino Médio, na pós-graduação, bem como na formação de professores na extensão. Esses são sujeitos únicos e constituídos histórica e socialmente. Para tanto, levamos à tona a importância dos professores envolvidos na realização dessa atividade e, como desdobramento, a necessária compreensão do movimento dialético e histórico de produção das significações de tais sujeitos.

Dessa forma, o presente estudo pretende levantar informações, analisar e discutir os pensamentos, opiniões, sentimentos e valores que os professores de Educação Física do IFSP atribuem a BNCC.

#### **1.4. Relevância do Estudo / Justificativa**

A BNCC é uma política pública nacional, a mesma servirá para orientar o processo de construção dos currículos das escolas brasileiras. De acordo com Young (2014), a educação é uma atividade prática e especializada, portanto, os currículos são a forma desse conhecimento educacional especializado e costumam definir o tipo de educação recebida pelas pessoas. Prática porque trata de fazer coisas com e para os outros, ou seja, a pedagogia é sempre uma relação de autoridade (zona de desenvolvimento proximal de Vigotski: a diferença entre o que o estudante e professor sabem) e devemos aceitar essa responsabilidade (YOUNG, 2014). Tal responsabilidade de ensinar e colocar em prática o currículo junto aos alunos é função dos professores dentro de qualquer Instituição de ensino, para tanto, é de suma importância tentarmos entender e apreender a forma única como cada professor de Educação Física do IFSP irá atribuir significado e sentido a BNCC. Entendemos que a partir da dialética articulação das múltiplas significações que serão atribuídas, teremos condições de explicar e debater a dimensão subjetiva referente a BNCC.

Portanto, tendo em vista a importância desta política pública que é a BNCC que está sendo discutida na atualidade da educação brasileira, entendemos que apreender o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos por professores de Educação Física do IFSP à BNCC, poderá contribuir para oferecer elementos relevantes para a discussão e a implantação da mesma nessa Instituição.

#### **1.5. Organização do Projeto**

Apresente pesquisa foi dividida em 6 seções. A primeira seção apresenta a introdução com as subseções problema, objetivos gerais e específicos, delimitação do estudo, relevância do estudo e organização do projeto. A segunda seção apresenta a revisão de literatura, contendo o tema Psicologia Sócio- Histórica, com subtemas: História, Atividade humana e Mediação na constituição da Subjetividade e Do Pensamento e da Linguagem aos Sentidos e Significados. Ainda na segunda seção temos o tema Currículo, com os subtemas: Teorias do Currículo e O Currículo no Brasil, Educação Física e Esboço de um Currículo Nacional. E por fim, o tema Base Nacional Comum Curricular. A terceira seção é composta pela parte metodológica do projeto, com as subseções tipo de pesquisa, participantes da pesquisa,

instrumentos, procedimentos de produção das informações e procedimentos para a análise de dados. A quarta seção apresenta os resultados e discussão e quinta sessão as considerações finais. Por último, as referências, anexos e apêndices.



## 2. REVISÃO DE LITERATURA

Para o presente estudo utilizamos como base teórica - livros, artigos, teses e dissertações da área. Foram feitas as principais buscas no Portal de periódicos CAPES/MEC e no TEDE (Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações – PUC-SP). Utilizamos o banco de teses e dissertações da PUC-SP (TEDE) por ser uma Universidade na qual se concentram grandes pesquisadores do tema aqui pesquisado.

Ao digitar o termo “sentidos e significados” encontramos na base de dados TEDE (PUC-SP) 18.225 trabalhos, dentre esses, teses e dissertações; quando digitado o mesmo termo no Portal de periódicos CAPES/MEC foram encontrados 14.393 artigos relacionados com o tema, porém, muitos deles não estavam relacionados com os sentidos e significados da Psicologia Sócio- Histórica. Continuamos a busca tentando restringir ainda mais a pesquisa, então, inserimos o termo “sentidos e significados dos professores”, dessa forma encontramos 18.229 trabalhos entre teses e dissertações no TEDE (PUC-SP). No Portal de periódicos CAPES/MEC foram encontrados 1.653 artigos, deixando a busca mais objetiva e clara, com maior proveito desses artigos da CAPES/ MEC. Para darmos continuidade a busca de referências, conforme os objetivos da pesquisa, inserimos ainda o termo “ Psicologia Sócio-Histórica”, e assim tivemos como resultado 5.557 trabalhos no sistema TEDE (PUC-SP) e 1.868 artigos no Portal de periódicos CAPES/ MEC. Por último inserimos o termo “ Base Nacional Comum Curricular” e encontramos 10.207 trabalhos no TEDE (PUC-SP) e 904 artigos no Portal de periódicos CAPES/MEC.

Durante este processo, nem todos os artigos, teses e dissertações puderam ser aproveitados, pois muitos não abordavam o objetivo da pesquisa de forma íntegra. Na tabela abaixo, segue os principais artigos, livros, teses e dissertações que utilizei para compor o trabalho.

**Quadro 1 – Principais Referências**

<b>Descritor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo</b>	<b>Referência</b>
Sentidos e Significados	Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa.	2006	AGUIAR, W. M. J. (Org.).	Livro	AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. (Org.). <b>Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa.</b> São

					Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. cap. 1.
Sentidos e Significados	Partilha de sentidos -e- significados atribuídos à função do tutor presencial.	2014	FILHO, L. N. S.	Tese	FILHO, L. N. S. <b>Partilha de sentidos -e- significados atribuídos à função do tutor presencial.</b> 2014. 227 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
Sentidos e Significados	Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos.	2006	AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S.	Artigo	AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. <b>Psicologia: ciência e profissão</b> , Brasília, v.26, n.2, p. 222-245, 2006.
Sentidos e Significados	Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações.	2015	AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C.	Artigo	AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. <b>Cadernos de Pesquisa</b> , São Paulo, v.45, n.155, p.56-75 jan./mar. 2015.
Sentidos e Significados dos Professores	O corpo do aluno no cotidiano escolar: sentidos e significados atribuídos por um grupo de professores.	2013	LEBKUCHEN, M. O.P.	Dissertação	LEBKUCHEN, M. O.P. <b>O corpo do aluno no cotidiano escolar: sentidos e significados atribuídos por um grupo de professores.</b> 2013.120 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
Psicologia Sócio-Histórica	Psicologia Sócio-Histórica: uma	2015	BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. FURTADO, O. (Orgs.).	Livro	BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). <b>Psicologia Sócio-Histórica:</b>

	perspectiva crítica em Psicologia.		G. M.; FURTADO, O.		uma perspectiva crítica em Psicologia. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015.
Psicologia Sócio Histórica	A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional: uma leitura sócio-histórica.	2016	AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.).	Livro	AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). <b>A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional:</b> uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016.
Psicologia Sócio Histórica	Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica.	2008	MOLON. S. I.	Artigo	MOLON. S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. <b>Informática na Educação: teoria e prática,</b> Porto Alegre, RS. v.11, n.1, p. 56-68, jan./jun. 2008.
Psicologia Sócio Histórica	Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação Histórico-cultural	2003	GONZÁLEZ REY, F. L.	Livro	GONZÁLEZ REY, F. L. <b>Sujeito e Subjetividade:</b> uma aproximação histórico-cultural. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomsom Learnig, 2003.
Base Nacional Comum Curricular.	Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão.	2017	BRASIL	Documento Público Nacional	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <a href="http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf">http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf</a> . Acesso em: 13 mai. 2017.
Base Nacional Comum Curricular.	O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015.	2016	ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C.	Artigo	ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. <b>Espaço do Currículo,</b> v.9, n.2, p. 215-236, mai./ ago. 2016.
Base	Currículo,	2007	MOREIRA,	Artigo	MOREIRA, A. F. B.;

Nacional Comum Curricular.	conhecimento e cultura.		A. F. B.; CANDAU, V. M.		CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F. B. et.al. <b>Indagações sobre o currículo:</b> currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
----------------------------	-------------------------	--	-------------------------------	--	--

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora em 2017.

Assim, a pesquisa está sendo realizada considerando o problema posto anteriormente e para tal, lançamos mão de algumas categorias e conceitos desenvolvidos pela Psicologia Sócio- Histórica, bem como, o processo e construção de currículos.

## 2.1. Psicologia Sócio- Histórica

A Perspectiva Sócio-Histórica acredita que o fenômeno psicológico se desenvolve ao longo de todo o tempo, esse fenômeno não pertence à natureza humana, não é preexistente ao homem e sim reflete a condição social, cultural e econômica em que esses vivem. Assim, carrega consigo a possibilidade de crítica, fundamenta-se no marxismo e adota o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método (BOCK, 2015).

A perspectiva afirma que o homem se constitui como ser humano na relação com o outro social, por meio da linguagem simbólica produzindo transformações sociais e se transformando de forma dinâmica. Essa, concebe o homem como um ser histórico, produto da evolução das sociedades, que através do trabalho, produz sua vida material –um ser ativo e social. Por meio do trabalho acontece uma dupla produção: a produção dos objetos culturais e a produção do próprio homem. O homem, no trabalho, ao transformar a natureza imprime nela uma dimensão humana e social (MOLON, 2008). É uma perspectiva materialista, porque a realidade material tem existência independente em relação à ideia, ao pensamento e razão. Dialética, porque a contradição é característica fundamental de tudo que existe e de todas as coisas, sua superação é a base do movimento de transformação constante da realidade (BOCK, 2015).

Entendemos, que a modernidade afirmou o sujeito como individual, racional e natural. E afirmou-o como social, ativo e histórico. Essas contradições presentes na modernidade engendram a afirmação e a negação do sujeito, explicitando assim, sua historicidade

(GONÇALVES, 2015). Essa é a compreensão do materialismo histórico e dialético, que concebe a história como um processo contraditório, produto da ação dos homens, em sociedade para a construção de sua própria existência.

Dessa forma, o sujeito é compreendido como aquele que se constitui na relação dialética com o social e a história. Portanto, há a necessidade de entender a relação entre a história de cada um, aquela que é diretamente experimentada pelo sujeito individual, e a história social, do mundo (AGUIAR; MACHADO, 2016). O mundo social e o mundo psicológico caminham juntos, não se pode pensar a realidade social, cultural e econômica como algo exterior ao homem. A realidade social constitui o plano individual e toda produção social e cultural são produtos da atividade humana. Esse plano individual não é reflexo ou repetição da realidade social, o sujeito é capaz de realizar um percurso único, uma leitura própria e constrói constantemente ou (re) apresenta de maneira simbólica a realidade, constituindo sua subjetividade (LEBKUCHEN, 2013). Assim, a Perspectiva Sócio-Histórica coloca o sujeito no centro da história, atuando na sua construção, e não apenas recebendo marcas dos diversos acontecimentos.

Essa perspectiva, concebe os fenômenos humanos como produzidos no processo histórico de constituição da vida social, que por sua vez se constitui na materialidade das relações entre os humanos e entre esses e a natureza; relações estas que garantem a sobrevivência, transformando a natureza e produzindo bens necessários. (BOCK; AGUIAR, 2016). Nesse processo de transformação do humano sobre a natureza, sustentada em relações com outros humanos, que se produz a humanização. Dessa forma, o que reconhecemos como subjetividade e objetividade são âmbitos de um processo de transformação realizado pelos humanos enquanto atuam no mundo. E assim, evidencia-se a noção de processo, de movimento e historicidade que são essenciais para a apreensão da realidade e do humano.

Será então, a partir da compreensão de que o real é contraditório, de que nada é fixo, imutável, que nosso pensamento deverá se colocar em movimento, ser um pensamento consciente da contradição constitutiva da historicidade humana (AGUIAR; MACHADO, 2016).

Dessa maneira, na busca de compreensão do real utilizam-se categorias metodológicas do materialismo histórico dialético que orientam o pensamento do pesquisador, como contradição, unidade de contrários, totalidade, mediação e historicidade. Como também, categorias teóricas de análises que expressam processos e nos ajudam a pensar as relações que são constitutivas dos fenômenos. Essas categorias nos permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos para compreendermos sua gênese e seu movimento.

Portanto, nas escritas seguintes apresentaremos algumas dessas categorias, como: Subjetividade, Mediação, Atividade/Ação, Historicidade, Pensamento e Linguagem e Sentidos e Significados. Bernardes (2011), identifica na categoria certa definição para os modos de ser, que é antes de tudo destacar aquilo que é fundamental para o ser-no-mundo, para o conhecimento de certa realidade.

Portanto, as categorias são construtos abstratos que vão nos orientar no processo de construção do conhecimento sobre o real. Com sua utilização acreditamos criar possibilidades de desvelar o real, assim, as categorias nortearão a interpretação dos fenômenos.

### **2.1.1. História, Atividade humana e Mediação na constituição da Subjetividade**

A referência básica da Psicologia Sócio-Histórica é a historicidade das experiências humanas, bem como, das ideias produzidas pelos homens como expressão mediada dessas ideias (GONÇALVES, 2015). Esse conjunto de ideias inclui crenças, valores e conhecimentos de todos os âmbitos. Tal referencial é o materialismo histórico e dialético, o qual afirma que as ideias e conhecimentos produzidos pelo homem em determinado momento histórico refletem a realidade desse momento histórico. Assim, o pressuposto é de que a origem das ideias produzidas socialmente está na base material da sociedade. Portanto, a história nos ajuda a entender que o homem não é apenas um ser natural ou social, mas um ser produzido/materializado pela própria história da humanidade no seio das relações sociais, as quais são contraditórias e só se constituem na atividade com outros homens. Esse homem está sempre se transformando e assim transformando o mundo que vive (SOARES, 2011).

É preciso compreender o ser humano, como social, que se desenvolve sócio historicamente superando os limites impostos pela natureza, para tanto, é preciso compreendê-lo como ser em atividade. Segundo Leontiev (2004), a atividade especificamente humana é o trabalho, esse reflexo subjetivo da realidade objetiva, que constitui a consciência (organização complexa da psique). A consciência é sinônimo de representação, intencionalidade e reflexividade enquanto processos comprometidos com a ação do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003). Portanto, assim como a consciência, o fruto do trabalho humano é regido pelas condições de dominação mediadas pelas relações e produção (MARX & ENGELS, 2002). A emergência das contradições da atividade e da ação é possibilidade de levar o sujeito à consciência. Desvelar a realidade da dominação a partir do reconhecimento das amarras do trabalho alienado é condição *sine quanon* para superar o antagonismo das classes (ZANOLLA, 2012).

Dessa forma, a consciência torna-se atividade material. A produção das ideias, das representações e da consciência está, a princípio, diretamente ligada à atividade material e ao comércio material dos homens; ela é a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio intelectual dos homens aparece aqui como a emanação direta de seu comportamento material (MARX & ENGELS, 2002). “*A ideia de uma representação, aos olhos de Marx e Engels corresponde às ilusões, subsunção da consciência de realidade. Está diretamente contraposta ao mundo real, uma idealização de liberdade*” (ZANOLLA, 2012, p. 8). Assim, o sujeito, afirmado como individual e livre, é ao mesmo tempo e contraditoriamente, negado.

Como observado, embora Vigotski faça uma analogia entre signo e instrumental como função mediadora, sinaliza sua relação com a fundamentação hegeliana pelo viés marxiano. Afirma, que o sujeito, mediado pela atividade (relações produtivas) apropria-se de condições internas, adquirindo conhecimento pelas funções superiores, conseqüentemente, resvalando na consciência. Assim, se refere à atividade mediada como possibilidade de racionalidade humana. Hegel escreveu que: a razão é tão engenhosa quanto poderosa.

A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem nenhuma interferência direta no processo, realiza as intenções da razão. (Vigotski, 2007, p.54)

Assim, esta definição é citada por Marx quando fala dos instrumentos de trabalho para mostrar que os homens “usam as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos, fazendo-os atingir como forças que afetam outros objetos no sentido de atingir seus objetivos pessoais” Essa análise nos dá uma base sólida para que se designe o uso de signos à categoria de atividade mediada, uma vez que a essência do seu uso consiste nos homens afetarem o seu comportamento através dos signos (Vigotski, 2007).

Dessa forma, quando o cérebro humano aprende um conceito, usa a mediação das palavras, das imagens ou da própria linguagem para esse fim (MOSER; MARTINS, 2012). Para Vigotski (2009), a mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, assim, a relação passa a ser mediada por esse elemento.

A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. Portanto, a mediação é entendida como categoria metodológica por permitir a apropriação do real na sua concretude, para além das aparências, auxiliando-nos a apreender o real com suas características (LEBKUCHEN, 2013). Cabe salientar que os meios ou ferramentas que constituem a mediação não produzem

o significado, que é algo próprio da ação de cada indivíduo, porque uma ferramenta ou um meio apenas possui uma ação na medida em que os indivíduos os usam.

Portanto, é a categoria mediação que nos permite compreender que as características tipicamente humanas, à medida que são mediadas pelas particularidades das objetivações históricas, são ao mesmo tempo, singulares e universais; ou seja, o homem singular jamais pode se constituir a partir do isolamento social (SOARES, 2011). Isso significa, que mesmo longe de seus pares sociais o homem carrega consigo algo do grupo (social). Assim, indivíduo e sociedade não se excluem, e sim constituem uma unidade.

Diante da importância da mediação, como categoria explicativa do processo de articulação dos mundos subjetivo e objetivo, salientamos que não nos cabe aqui falar sobre os elementos que diferenciam ou assemelham a noção de atividade em Leontiev e de ação em Vigotski. Cabe-nos ressaltar que é provável que o significado de atividade em Leontiev, assim como o de ação mediada em Vigotski, aproximam-se num ponto: ambos partem da concepção de trabalho em Marx, isto é, de que a essência do homem é o trabalho (SOARES, 2011). Concepção, essa que, de acordo com Zanella (2004), é sempre orientada por um objetivo, que só se efetiva por meio do uso de instrumentos com a finalidade de produzir algo (matéria, simbólico ou humano).

Portanto, a subjetividade é constituída socialmente, em um processo objetivo com o conteúdo histórico; e a objetividade é construída historicamente a partir da ação humana mediada por instrumentos que agrega a ela elementos de subjetividade. A subjetividade é uma dimensão da realidade e não dos sujeitos, mas é essa dimensão da realidade que afirma a presença e contribuição dos sujeitos em sua construção (BOCK; AGUIAR, 2016).

Assim, a subjetividade pode ser vista a partir de um método que entende a relação entre objetividade e subjetividade como unidade de contrários, em movimento de transformação constante e superação; e o que resulta é algo objetivo e subjetivo, ao mesmo tempo. Ou seja, uma realidade na qual a subjetividade ganha objetividade e a objetividade se subjetiva (GONÇALVES, 2015; GONÇALVES; FURTADO, 2016).

Nesse sentido, a linguagem desempenha papel central na constituição da dialética subjetividade-objetividade, de forma que para compreendermos o sujeito, que é socialmente subjetivo precisamos apreender as maneiras como o pensamento se realiza na palavra.



### 2.1.2. Do Pensamento e da Linguagem aos Sentidos e Significados

As relações entre pensamento e linguagem representam uma das questões mais importantes estudadas por Vigotski para a compreensão do modo pelo qual o ser humano se constitui psicologicamente e socialmente. Assim, Vigotski (2009), define linguagem como a capacidade que o homem possui de operar o pensamento através dos signos, são esses signos (linguagem) que mediatizam a operação do pensamento, são os meios de contato do indivíduo com o mundo exterior e também consigo mesmo e com a própria consciência.

O pensamento e a linguagem estão necessariamente interligados no comportamento do ser humano adulto, Vigotski (2009, p. 139), afirma que a relação entre esses seria “como dois círculos que se cruzam, mostrando que em uma parte desse processo os dois fenômenos coincidem, formando o chamado campo do ‘pensamento verbalizado’”. Porém, como na continuação do cruzamento dos “círculos” o fenômeno volta a se separar, ou seja, há uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com o pensamento verbal.

Na fusão “dos círculos”, quando pensamento e linguagem se encontram é que está nosso foco, nesse momento a fala torna-se intelectual, generalizante com função simbólica; o pensamento torna-se verbal e é mediado pelos significados dados pela linguagem (FILHO, 2014). Assim, observa-se que o pensamento verbal é uma forma histórico-social, ou seja, depende das experiências socioculturais dos indivíduos e por isso se distingue por uma série de propriedades e leis específicas que não podem ser descobertas nas formas naturais do pensamento e da linguagem (VIGOTSKI, 2009). Portanto, a articulação do pensamento com a linguagem não se configura como um vínculo primário. Essa articulação se concretiza a partir da relação do homem com o mundo, a qual é, necessariamente, uma relação mediada pelo significado da palavra (SOARES, 2006).

Deste modo, parece que Vigotski (2009) nos dá todo o fundamento para considerar a palavra (com significado) como um fenômeno do discurso, assim, sendo do ponto de vista psicológico, o significado da palavra uma generalização, um conceito e entendendo que toda formação de conceitos é o ato mais autêntico e indiscutível do pensamento – podemos considerar o significado da palavra como um fenômeno do pensamento.

Para Vigotski (2009), ao se transformar em palavra o pensamento se reestrutura e se modifica, ou seja, o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra. Essa palavra é cheia de significados e é inconstante, se desenvolve ao longo de um processo social e histórico e se modifica ao longo desse processo. Segundo Aguiar (2006), os significados são produções históricas e sociais, que nos permitem a comunicação e socialização de nossas

experiências - referem-se aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos e configurados a partir de sua própria subjetividade.

Os significados configuram-se como uma possibilidade de comunicação mais universal, são compartilhados de modo mais equitativos nos diálogos porque sua origem é convencional. Entendidos como produções históricas e sociais, os significados, se constituem, dialeticamente pela marca da afirmação e da contradição. “Ao mesmo tempo em que se afirmam como estáveis, os significados se modificam e superam suas características relacionais com o pensamento; portanto são um processo dialético e complexo” (SOARES, 2006, p. 54).

Mas foi estudando a linguagem interior que Vigotski descobriu peculiaridades básicas dessa linguagem, assim, deixou evidente que entre linguagem interior e linguagem falada, se esconde um fenômeno de importância central para a compreensão da natureza psicológica da linguagem. Dentre essas peculiaridades, está o predomínio do sentido da palavra sobre seu significado na linguagem interior (VIGOTSKI, 2009). Dessa forma, Vigotski com base em Paulham mostrou, que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta na consciência. Portanto:

[...] o sentido é sempre formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (Vigotski, 2009, p. 465)

Portanto, o sentido é inconstante, complexo e móvel - em cada contexto pode expressar variadas formas de pensamento, visto assim o sentido da palavra é inesgotável. O sentido é mais amplo que o significado, pois constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade (AGUIAR, 2006).

Os sentidos constituem-se assim, “a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbrincadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada” (AGUIAR et.al., 2009, p.63). Essas mobilizações dependerão do momento específico de cada sujeito, bem como, da história social e subjetiva dos mesmos. Assim, compreendemos que os sentidos dizem respeito mais a singularidade, portanto, “são mais flexíveis, fluidos e com maior propriedade expressam a síntese afetiva e cognitiva, individual e social, constituída no plano da subjetividade do sujeito histórico.” (BOCK; AGUIAR, 2016, p.54). Nesse processo de produção de sentidos, é importante salientar que pode conter elementos contraditórios, gerando assim, sentidos subjetivos contraditórios, que

incluem emoções e afetos, como prazer e desprazer, gostar e não gostar por exemplo (AGUIAR, 2015).

Por fim, faz-se importante explicitar que segundo Aguiar (2006), as categorias sentidos e significados, apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade, não podem ser compreendidas desvinculadas uma da outra, pois uma não é sem a outra. Tais categorias compõem uma unidade de contrários, e que somente desta forma nos ajudam a apreender elementos constitutivos do sujeito.

## 2.2. Currículo

Currículo deriva da palavra latina *curriculum* (que a raiz é a mesma que *cursus* e *currere*), o termo era utilizado para designar carreira e a representação de seu percurso. Em nosso idioma assume dois sentidos: refere-se ao percurso da vida profissional e seus êxitos; e por outro lado constitui a carreira do estudante, os conteúdos desse percurso, sua organização e o que o aluno deverá aprender e em que ordem deverá fazê-lo (SACRISTÁN, 2013).

Grundy (1987 apud SACRISTÁN, 2000), enfatiza que currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, portanto, não se trata de um conceito abstrato, mas sim de uma forma de organizar as práticas educativas. Moreira e Candau (2007, p.17) dizem que:

À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento.

Quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. Portanto, o currículo é questão também de identidade, e é sobre essa questão que se concentram as teorias do currículo (SILVA, 2004). Buscamos então, conhecer um pouco sobre as influências teóricas que afetam o campo do currículo.

### 2.2.1. Teorias do Currículo

O campo surgiu no final do século XIX e começo do século XX nos Estados Unidos da América, das necessidades de administração, organização e controle das escolas. Tomou como base os princípios da Administração científica e após, Sociologia e Psicologia comportamental com seus pressupostos básicos e sua metodologia (MOREIRA, 2002). Teve como principal influente Bobbit, com o livro *The curriculum*, o qual defendia que o sistema educacional deveria funcionar como qualquer outra empresa comercial (SILVA, 2004).

“Na perspectiva de Bobbit, a questão do currículo se transforma numa questão de organização” e assim como na indústria é importante que se estabeleçam padrões (SILVA, 2004, P. 24). Bobbit também concorreu com Dewey, o qual desenvolveu estudos sobre o currículo e estava mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia, porém, essa influência não se refletiu da mesma forma que Bobbit na formação do currículo como campo de estudos. O modelo de Bobbit teve sua consolidação com Ralph Tyler, em 1945, nos Estados Unidos quando afirmou que a organização do currículo deve buscar responder quatro questões básicas: “que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir?; que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” (SILVA, 2004, p.23)

Todos esses modelos curriculares propostos por Bobbit, Tyler e Dewey, que emergiram no início do século XX, constituíram formas de reação ao currículo clássico, humanista, assim, formando o que chamamos de Teorias tradicionais do currículo. “Essas teorias perderam muito de sua credibilidade em meados de 1960, 1970, embora a ideia de que as escolas precisam ser ‘mais eficientes’, como fábricas, nunca tenha desaparecido por completo [...]” (YOUNG, 2014)

A década de 60 foi um período de grandes agitações e transformações no campo cultural e social; foi também nessa época que surgiram, livros, ensaios e teorizações que colocavam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. Nesse período, há um movimento de renovação do currículo, que, nos Estados Unidos tem suas bases no movimento chamado de reconceptualização; enquanto que na Inglaterra a prioridade é dada para a “nova sociologia da educação”, movimento esse que teve sua identificação com o sociólogo Michael Young. Nesse período, nas mais variadas partes do mundo houveram

vários estudiosos que marcaram o movimento de renovação do currículo como Establet, Michael Apple, Henry Giroux e William Pinar (SILVA, 2004).

Portanto, o movimento de renovação da teoria educacional, que iria abalar a teoria tradicional, tendo grandes e variadas influências “explodiu” em várias regiões ao mesmo tempo (SILVA, 2004). Assim, surgem as teorias críticas do currículo que fazem uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais; pois desprezam o conceito instrumental do currículo, formas de organização e elaboração do currículo e passam a dar importância para a compreensão do currículo.

Uma compreensão da espécie que se busca atingir nas humanidades, principalmente na história, na filosofia e na crítica literária [...] Em outras palavras, os problemas de currículo e de ensino deixam de ser vistos como problemas técnicos e passam a ser encarados como problemas cujo eixo central é o "por quê" das decisões [...] (MOREIRA, 2001, p.79)

As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical, assim, é preciso saber que existiu – inicialmente, de um lado as teorizações críticas mais gerais como o ensaio de Althusser (ideologia) e de outro as teorizações centradas de forma mais localizada em questões do currículo, como a “nova sociologia da educação”, que teve como líder desse movimento Michael Young; o “movimento de reconceptualização” da teoria curricular, o qual teve as vertentes fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas; as perspectivas mais marxistas e estruturais, como a de Michael Apple e Giroux e a perspectiva de Paulo Freire com base filosófica tornando-se claramente pedagógica (SILVA, 2004).

Todas essas foram críticas às linhas tradicionais de currículo e tiveram como pressuposto estimular mudança da escola e da sociedade. Michael Apple enfatiza a questão do critério de seleção dos conteúdos do currículo e as relações de poder envolvidas nessa seleção, também, como a divisão da sociedade afeta o currículo. Já Henry Giroux, influenciado por Paulo Freire vai falar de uma pedagogia do currículo através da noção de “política cultural” – currículo como local no qual se produzem e se criam significados sociais – em sua visão há pouca diferença entre o campo da pedagogia e do currículo e o campo da cultura (SILVA, 2004).

Na Inglaterra a referência era a “antiga” sociologia, portanto, a “nova sociologia da educação”, tendo Michael Young como um de seus precursores chega para delinear as bases de uma sociologia do currículo. Para o autor, a questão consiste em analisar quais os

princípios de estratificação e de integração que governam a organização do currículo (SILVA, 2004). Na década de 70, em sua primeira abordagem sobre questões curriculares, Young (2014) destaca que a estrutura do conhecimento no currículo é vista como expressão da distribuição de poder na sociedade e que a estruturação do conhecimento em qualquer sistema de ensino determina como as oportunidades educacionais são distribuídas e para quem. O que ele vem a chamar de “conhecimento dos poderosos”, o conhecimento do currículo era o decidido pelas pessoas que estavam no poder.

Mais tarde, Young (2014) percebe que seu pensamento no passado não se apoiava em uma boa noção de conhecimento, pois tendia a ver o conhecimento como qualquer coisa; assim, em seus estudos mais recentes ele passa a discutir mais sobre o conhecimento no currículo.

Olhem para o próprio conhecimento e se perguntem como esse currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles verão o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo. (YOUNG, 2014 apud GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1118)

É a sua visão mais atual que passou da ideia de “conhecimento dos poderosos” para o “conhecimento poderoso”.

Dentro da sociologia do currículo também se encontrava Basil Bernstein, o qual não estava preocupado com o “conteúdo do currículo” propriamente dito, e sim com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo. Tinha como pressuposto que o conhecimento educacional formal encontra sua realização através do currículo, da pedagogia e da avaliação. Mesmo com seus estudos tardios foi um dos inspiradores de estudos recentes de Michael Young (SILVA, 2004).

Por fim, percebe-se que as teorias críticas do currículo estiveram pautadas na visão de que o currículo estava centralmente envolvido nas relações de poder, assim, o currículo como expressão das relações sociais de poder constitui identidades individuais, sociais e, portanto, culturais. Com esse entendimento, o poder não é algo a ser vencido ou combatido, mas algo que devemos olhar de uma outra forma. Esse outro olhar para o poder é dado pela terceira teorização do currículo: as Teorias Pós-críticas.

No início da década de 90, as teorias críticas, responsáveis por grande produção científica nos anos anteriores perdem parte de seu prestígio, o campo se expandiu e surgiram novas configurações, novas dúvidas, novos paradigmas, bem como, novas questões (MOREIRA, 2001). A diversidade das formas culturais tornou-se comum, os meios de

comunicação – mídias (televisão inicialmente, internet posteriormente) tornaram-se veiculadores dessas produções e reproduções, portanto, a diversidade cultural é “fabricada” por um dos mais poderosos instrumentos de homogeneização, o que deixou evidente que não se pode separar questões culturais de questões de poder.

As questões multiculturais tomaram força e puderam ser enxergadas como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior de diversos países e em suas culturas dominantes; assim, o multiculturalismo representou e representa um importante instrumento de luta política (SILVA, 2004). Com as novas preocupações em relação a cultura a compreensão da antropologia se faz presente e fundamenta, de certa forma, grande parte do entendimento sobre multiculturalismo.

Nessa visão, as diversas culturas seriam o resultado de diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas criam e se realizam. Esse tipo de multiculturalismo preza pelo respeito, tolerância e convivência harmônica entre os diferentes. Essa visão liberal/humanista de multiculturalismo é questionada por perspectivas mais críticas – a concepção pós-estruturalista e a concepção “materialista” (SILVA, 2004).

A perspectiva “materialista”, em geral baseada no marxismo, enfatiza que os processos estruturais, institucionais e econômicos que estariam na base da produção dos processos de discriminação e desigualdades baseados na diferença cultural. Em sua concepção, portanto, é preciso analisar também as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. A concepção pós-estruturalista dá ênfase a linguagem como um sistema de significação; no processo de significação há uma fluidez, indeterminação e incerteza – já não é algo fixo como no estruturalismo, o qual pretendia construir fundamentos epistemológicos e identificar estruturas universais comuns a todas as culturas e à mente humana em geral. No pós-estruturalismo o sujeito é visto como invenção cultural, social e histórica. Visto como ser social e histórico surgem as teorias baseadas na questão de gênero, ligadas à produção de desigualdades sociais que são discutidas por estudos feministas, essa perspectiva implicou grande reviravolta epistemológica, bem como, as teorias da raça e etnia (SILVA, 2004).

A crítica pós-estruturalista - sabendo que não há uma base onde se agarrar - é sempre móvel e inquieta. A crítica pós-estruturalista – sabendo que não existe o que é e como deve ser o mundo, mas que existem declarações sobre o que é e sobre como deve ser o mundo - pergunta à crítica tradicional de onde ela tirou tudo aquilo que ela diz sobre como é e como deve ser o mundo. Como sempre a crítica tradicional responde que derivou suas teorias a partir de pressupostos universais, a crítica pós-estruturalista - justamente porque não aceita de graça os pressupostos universais que o Iluminismo inventou - dá as costas à crítica tradicional. Por isso a

crítica pós-estruturalista é uma crítica da hiperdesconfiança, da hiper-suspeita, é uma crítica da crítica e, assim sendo, ela é tão incômoda. (VEIGA-NETO, 1996, p.169)

As Teorias Pós-críticas, em vários aspectos, dão continuidade aos estudos feitos pelas teorias críticas, essas duas teorias revelam um novo movimento, o qual propiciou ao currículo estender seus focos, demonstrando que política pedagógica, relações de poder, cultura, subjetividade estão presentes na organização curricular das instituições escolares (HENNING, 2009). A teoria pós-crítica refuta a divisão mais tradicional entre ciência e ideologia e aprofunda a politização do campo social – a neutralidade científica, a imparcialidade, a objetividade e a verdade pura, agora são questionadas e ampliadas. Essa perspectiva conceitua o currículo como um espaço cultural de embates políticos e textos poéticos, espaço que assume uma produção de sentido, uma prática de significação, uma prática produtiva, uma prática discursiva.

Assim, ligadas ao pós-estruturalismo, organizam-se as teorias pós-coloniais. Essas, questionam as noções hierarquizadas e verticalizadas entre colonizador/colonizado nas ciências humanas e sociais, que difunde a ideia de que a cultura dos países colonizados é apenas um efeito da opressão colonizadora. Dessa forma, enfatizam um mecanismo de tradução, no qual sempre deve haver uma negociação entre colonizador e colonizado, pois afirma-se que deve haver uma negociação de sentidos. “Ainda que essas negociações não sejam capazes de instituir, por si só, a democracia nem eliminar o poder, também não são pura saturação cultural do colonizado.” (LOPES, 2013, p.15)

Diante da abrangência do pós-estruturalismo, eventualmente considerado como incorporando todas as discussões pós-coloniais, bem como, sua crítica tanto ao estruturalismo quanto ao empirismo-positivismo, muitas vezes este movimento é concebido como sinônimo de pós-modernidade. Porém, ainda que temporalmente possamos associar os dois movimentos, eles referem-se a sentidos distintos (LOPES, 2013).

Tendo como base a concepção de currículo do pós-estruturalismo pudemos questionar as verdades que foram impostas durante séculos, e assim surgiram novos olhares, novos tempos, o que foi chamado de pós-modernismo. Nele não existe privilegiamento de olhares, existem sim, deslocamentos, deslizamentos que começam (ou talvez terminem?) em locais não-científicos (HENNING, 2009). Uma concepção pós-moderna não é cronológica, mas uma ruptura com a lógica e a consciência modernas.

Como características gerais do pós-modernismo, podemos apresentar a incredulidade perante as metanarrativas de legitimação da ciência e da ação humana,



com as suas pretensões atemporais, a-históricas, totalizantes e universalizantes: dialética do espírito (Hegel), emancipação do sujeito racional ou do trabalhador. Igualmente são colocados em crise conceitos como razão e, portanto, verdade e totalidade, bem como os conceitos de sujeito, progresso, espaço e tempo linear. O único consenso entre os pós- -modernos é que não há possibilidade de consenso, não há autoridade final, uma narrativa total e abrangente capaz de explicar o mundo social. (LOPES, 2013, p. 16)

O pós-modernismo privilegia a heterogeneidade e a diferença como forças libertadoras do discurso cultural, ele prefere o local e contingente ao universal e abstrato. Ao invés das grandes narrativas e do “objetivismo” do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas. Para Lyotard (1984 apud RIBEIRO; VELOSO; ZANARDE, 2016), o pós-modernismo está intrinsecamente relacionado às questões de conhecimento e tecnologia que produzem novas formas de organização social, que acabam por afrouxar os laços e valores oriundos da modernidade, dessa forma tal vertente contribui para que os indivíduos passem a traçar seu próprio caminho, sem o auxílio de referências totalizantes da modernidade. O mundo pós-moderno é instável, o conhecimento muda constantemente, e o significado é sempre um discurso momentâneo sobre algo.

Para o pós-modernismo o currículo é a própria encarnação do modernismo, pois está baseado numa separação rígida entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano (SILVA, 2004). Assim, para o pós-modernismo, o problema não é apenas o currículo existente, é a própria teoria crítica do currículo que é colocada sob suspeita.

Por fim, fez -se importante explicitar como se desenvolveu (ou se desenvolve) as teorias do currículo, para adiante, tentarmos compreender como vem se desenvolvendo os estudos sobre currículo no Brasil, bem como, suas implicações para a construção de um “currículo” Nacional.

### **2.2.2. O Currículo no Brasil, Educação Física e Esboço de um Currículo Nacional**

No Brasil, até a década de 80 perdurou-se a transferência de teorias curriculares estrangeiras para o país, caracterizou-se dominante porque teve como prática uma adaptação instrumental do pensamento americano. No final dos anos 80, houveram grandes mudanças no cenário político e econômico do país e do mundo em geral, o que acarretou em uma busca pela adaptação crítica das experiências americanas para o desenvolvimento do campo curricular no Brasil (MOREIRA; MACEDO, 1999). Assim, nos finais dos anos 80 e início dos anos 90 iniciou-se uma transformação na teorização curricular no campo nacional, houve uma luta por criar um campo mais autônomo, que não negasse a produção estrangeira, porém,

fosse uma adaptação crítica e envolvesse uma análise tanto da adequação para a realidade brasileira, quanto de seus pressupostos ideológicos.

De acordo com estudo de Moreira (1996 apud MOREIRA; MACEDO, 1999), os principais autores de currículo no Brasil dizem que há grande influência estrangeira na concepção de currículo brasileiro, dizem que é preciso conhecer o que está sendo produzido em outros países, porém, enfatizam que é necessário que se desenvolva análises mais adequadas ao contexto da realidade brasileira. Nesse mesmo estudo, o autor identificou através do exame da produção brasileira relacionada a currículo, raízes nas teorias estrangeiras, principalmente as críticas.

Moreira e Macedo (1999), enfatizam que no exame da questão da transferência educacional, é preciso levar em conta particularidades que ocorrem na educação brasileira (também em outros países), como por exemplo o financiamento pelo Banco Mundial, atribuindo a esse, “poder” de definição de nossas políticas educacionais – prevalecendo uma lógica financeira, econômica e empresarial sobre uma lógica social. Por fim, sabe-se que vários princípios coerentes com a lógica do Banco Mundial têm sido utilizados no sistema educacional brasileiro visando tornar a educação mais competitiva e produtiva.

Fica evidente que por mais que a política curricular adotada no Brasil apresente características próprias que a distingam das que se realizam em outros países, não se pode deixar de observar que ela se inseriu e ainda se insere em um marco global das reformas do currículo, baseadas nas diversas teorizações do mesmo.

Nos últimos 20 anos os estudos culturais, voltados para as questões de raça, gênero, diversidade, pluralidade e mais recentemente das tecnologias, têm sido o foco das questões de currículo no Brasil. Muitos desses estudos, como afirma Moreira e Candau (2007, grifo nosso) tem concebido intrinsecamente à **noção de cultura** a cultura popular, a qual nos dias de hoje é intensamente penetrada e reproduzida pelos meios de comunicação da sociedade. Também se tem enfatizado a (s) cultura (s) como os diversos modos de vidas, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em diferentes momentos históricos. E por fim, a cultura entendida como prática social, não como coisa (artes), ou estado de ser (civilização).

Nesse enfoque, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos intrínsecos: os significados são atribuídos a partir da linguagem. Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.27)

Nessa concepção, os estudos de Moreira e Silva (1995), consideram que o currículo é um espaço no qual há uma íntima relação com a cultura; é um lugar onde tenta se impor uma definição particular de cultura de um grupo, bem como o conteúdo dessa cultura. De acordo com Moreira e Silva (1994 apud MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28):

O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão.

Portanto, faz-se necessário tomar a fala de Moreira e Candau (2007) para deixar claro que é preciso uma nova postura por parte de toda a sociedade, principalmente a escolar, para que assim consigamos garantir aos alunos currículos culturalmente orientados, os quais irão dar sentidos e significados às suas manifestações culturais, bem como, suas criações e ressignificações.

Mais especificamente, me voltando para o âmbito dos estudos de currículo na área de Educação Física no Brasil, fica evidente as marcas das três correntes teóricas do currículo: corrente tradicional, crítica e pós crítica, anteriormente discorrido nesse texto.

A teoria tradicional ficou evidente no período em que se enfatizou os métodos de exercícios calistênicos, discurso higienistas e esportivista na Educação Física. Buscando romper com esse enfoque dado a área; no período em que segue a década de 80, as teorias críticas, influenciadas por autores como Paulo Freire, Dermeval Saviane e José Carlos Libâneo vão vir com grandes questionamentos em relação à relevância do que é tratado na área para a formação dos cidadãos críticos, emancipados e autônomos. Portanto, passa-se a ser reivindicada uma integração dos elementos sociais e culturais mais amplos aos conhecimentos específicos tratados na escola, tais como jogo, esporte, luta, dança, ginástica, etc (ROCHA et al., 2015).

Por fim, no contexto pós-crítico a teoria curricular na área de Educação Física é fundamentada em uma visão multicultural, a qual enfatiza a construção das identidades e valoriza as experiências dos alunos e suas culturas, assim, vindo ao encontro do pensamento de Moreira e Candau (2007) citado acima.

Todo esse discurso advindo das teorias críticas e pós-críticas acerca do pluralismo cultural, multiculturalismo, ou ainda da diversidade cultural que foi colocado na Educação brasileira e por consequência também na área da Educação Física, foi mais tarde reiterado em

documento referente às políticas de currículo nacional – os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC), lançados definitivamente nos anos de 1997 e 1998.

No Brasil esse documento, reconhecidamente fundado na proposta espanhola tem a pluralidade cultural como tema transversal que perpassa as diferentes disciplinas (LOPES, 1999). Teria sido esse uma tentativa de currículo nacional? O texto do documento tenta dar embasamento negando que os PCNs sejam uma proposta de currículo nacional, por vezes ele explicita que cabe às redes estaduais, municipais e todas as demais escolas a adaptação às características locais para garantir a diversidade. Porém, na época de sua construção foi almejado que se transformasse em uma Base, mas, devido às fortes críticas advindas principalmente de grupos acadêmicos os PCNs não se transformaram em Base Comum.

Apple (1995), deixa suas considerações sobre o que pensa sobre currículo nacional e levanta o que chama de questões graves quanto a currículo nacional para assim, nos fazer pensar em vários seguimentos como: currículo nacional x livros didáticos, currículo nacional x níveis mais elevados de educação, currículo nacional x exames de avaliação, currículo nacional x aperfeiçoamento dos professores e controle do conhecimento dos professores - também citado em Arroyo (2011). Para finalizar, tendo sido muito negativo em relação às críticas, Apple (1995) discorre sobre algumas boas razões de se ter um currículo nacional. Ele diz que um currículo nacional protegeria a ideia de escola pública, protegeria os professores que em um sistema privatizado poderiam perder parte de seu poder, protegeria as crianças pobres; enfim, alega que se a construção de um currículo nacional vier a promover um amplo debate acerca do “conhecimento de quem” ele poderia trazer benefícios para uma nação, pois assim poderia vir a desencadear a união de grupos opositoristas e oprimidos e assim, quem sabe surgir um movimento nacional por uma visão mais democrática de reforma escolar/curricular.

Ainda em relação à currículo nacional, com o passar dos anos, Young (2014) muda suas perspectivas de como enxerga a construção do mesmo, ele enfatiza que sua mudança de pensamento focou um novo olhar sobre a questão do currículo – olhar esse que agora deveria voltar-se não para “os que estão decidindo sobre o currículo” e sim para o próprio conhecimento. Nesse bojo de pensamento discorre sobre sua nova premissa: “[...] como esse currículo específico pode incorporar um conhecimento que, uma vez adquirido pelos jovens, será poderoso para eles, em termos de como eles vão ver o mundo, como poderão interpretá-lo e possivelmente transformá-lo” (YOUNG, 2014, p. 1118).

Arroyo (1999, p.138) deixou seu questionamento crítico quanto aos PCN quando escreveu: “ Reforçarão eles a ideia de que toda mudança para escola básica, pública terá de vir

do alto e de fora? ”. Nesse texto, o autor deixa claro que em seu entendimento no documento introdutório os PCN tentam desfazer essa visão tradicional e fixa quanto à currículo, insistindo no caráter aberto e flexível do documento. Porém, essa proposta chegou do “alto”, e como o autor insiste “ os gestos são mais fortes do que os discursos introdutórios quando caem em uma dada cultura e em um dado imaginário, quando são referidos às práticas tradicionais de pensar e renovar a escola”.

Kramer (1999), aponta que para ela o erro grave dos PCN foi justamente a metodologia adotada pelo governo para a elaboração dos mesmos, por ter deixado um caminho pouco claro para sua elaboração. A autora, ainda aponta a forma como o governo buscou pareceres, que foram de especialistas isolados, no qual não houve articulação entre os mesmos, não dando a devida atenção ao que realmente é importante - como fomentar a ampla discussão organizada de setores e categorias profissionais de diferentes níveis do ensino, bem como, população no geral e todos os interessados nessa questão.

Por fim, entendemos que mesmo com todas as críticas feitas aos PCNs, o mesmo é o único documento que desde sua publicação (1997 e 1998) dá subsídios para a construção dos currículos das escolas brasileiras. Bem ou mal, introduziu-se nas escolas o pensar sobre a cultura, sobre a diversidade e pluralidade do país, mesmo que o documento não tenha sido construído da forma democrática e organizada como a população no geral gostaria que tivesse sido feita. Todas as redes de ensino passaram muitos anos desde sua construção se empenhando em estudá-lo e desenvolvê-lo nas escolas brasileiras, dessa forma, considero que tenha sido positivo para o pensar sobre a educação, principalmente em relação aos temas transversais. Portanto, foi dada a largada para um possível esboço de Currículo Nacional, mas que, no entanto, não foi considerado como Base Nacional Comum.

### **2.3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) há anos é almejada pelos documentos públicos brasileiros, desde a constituição de 1988, a qual aponta que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Posteriormente, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reitera a “necessidade” de base comum quando destaca no artigo 26 que: “os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser

complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar. ” (BRASIL, 1996)

Assim, fica evidente que há um bom tempo vem se discutindo e apontando em direção a construção de uma base nacional comum, e não tão longe, em 2014 a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reiterou a “necessidade” de estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Com todo esse respaldo nos aparatos legais, em setembro de 2015 foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) a primeira versão da proposta curricular da base, a qual foi disponibilizada para consulta pública de outubro do mesmo ano até março de 2016. Nesse período houveram mais de 12 milhões de contribuições, individuais, de organizações e de redes de educação, além dos pareceres de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica. Todas essas contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RJ), as quais subsidiaram a elaboração da segunda versão (BRASIL, 2017).

É importante deixar claro que o processo de construção da BNCC contou com a participação conjunta de professores da rede estadual e municipal de ensino das diversas regiões do país e pesquisadores de diversas universidades brasileiras.

Publicada em maio de 2016 a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Houve mais de 9 mil participantes nos seminários, encerrando assim o ciclo de consulta da 2ª versão da BNCC (Brasil, 2017). A 2ª versão da BNCC foi analisada também por especialista do Brasil e de outros países.

Em agosto de 2016 começa a ser redigida a 3ª versão da BNCC através dos relatórios gerados nos seminários. Cabe-nos lembrar, que nesse período o país passou por um delicado momento político de troca de presidente, com conseqüente troca de equipe gestora da BNCC. Dentre os especialistas que fizeram parte da construção da BNCC até a 2ª versão, a maioria foi trocado, restando poucos que puderam continuar no processo de construção da 3ª versão. O que de fato tem sido muito comum nas políticas públicas nacionais, as “famosas” descontinuidades de projetos, que muitas vezes, assim como, a construção da BNCC até

aquele momento estava dando certo. Isso tem gerado enormes prejuízos para nosso país, principalmente na área educacional. Com uma nova equipe indicada pelo novo comitê gestor foi dada continuidade ao processo de redação da 3ª versão.

Assim, em abril de 2017 o MEC entregou ao CNE a 3ª versão da BNCC, cabe-nos fazer alguns apontamentos quanto a esta versão do documento. A 3ª versão, diferentemente das versões anteriores foi entregue sem a versão do Ensino Médio, a qual seria produzida posteriormente de acordo com o “a Reforma Ensino Médio”. No site do MEC dizia-se que a 3ª versão do Ensino Médio seria produzida com base na 2ª versão do documento o quão breve possível (BRASIL, 2017). Nesse período a Agencia Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), lançou uma nota oficial demonstrando sua preocupação com o documento da 3ª versão em relação ao Ensino Médio, dizendo que: “A retirada do Ensino Médio do documento fragmentou o sentido da integração entre os diferentes níveis da Educação Básica, ao produzir centralização específica na Educação Infantil e Ensino Fundamental [...]” (ANPED, 2017).

Na 3ª versão do Ensino fundamental também houve uma mudança em relação a estruturação da base, a qual passou a ser orientada no geral por competências ao invés de objetivos de aprendizagens como nas versões anteriores. A 3ª versão passou por audiências públicas nas cinco regiões do país, as quais repercutiram discussões entre membros de escolas, Universidades, Associações científicas, dentre outros. Essas discussões geraram algumas mudanças na 3ª versão do documento, sendo feitas as alterações e o mesmo aprovado e homologado em dezembro de 2017. Dentre as alterações, destaca-se a volta do Ensino Religioso por exemplo.

Desde a primeira versão da BNCC houveram muitas discussões em relação às propostas da base, desde organismos oficiais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e outras, até publicações de diversos autores (as) de todo o país (ROCHA; PEREIRA, 2016).

A afirmação acima pode ser corroborada com a publicação de Rocha; Pereira (2016), os quais escreveram sobre as publicações referentes à BNCC no período de 2010 a 2015, os mesmos relatam no artigo que encontraram 34 publicações sobre a BNCC no período, somente nas bases de dados pesquisados pelos mesmos. Periódicos nacionais tiveram inclusive edições especiais para tratar do tema no ano de 2016, 2017 e 2018. Portanto, cabe deixar exposto que críticas e discussões sobre a BNCC vêm acontecendo em todo país e

contribui sobremaneira para pensarmos sobre o ensino brasileiro, bem como, possíveis modificações necessárias na versão do Ensino Médio.

A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo do processo, a mesma está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) – assim justifica-se com o propósito de formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

A Base é uma referência nacional obrigatória, mas não é o currículo. Seu papel será justamente o de orientar a revisão e a elaboração dos currículos nos estados e nos municípios. A Base estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos. De maneira simples, é possível afirmar que a Base indica o ponto aonde se quer chegar. O currículo traça o caminho até lá. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos, de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los a seus projetos pedagógicos. (BRASIL, 2017)

A BNCC tem como objetivo elevar a qualidade do ensino em todo o Brasil, bem como, promover a equidade nos sistemas de ensino, ou seja, promover o direito de aprendizagem de todos os estudantes de todas as unidades da federação, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas (BRASIL, 2017). Para tanto, na BNCC são elencadas dez competências gerais, bem como, competências das áreas e competências específicas de cada componente curricular. Tais competências visam a formação de valores e ações que contribuam para a transformação da sociedade.

Em relação à Educação Física, a qual se encontra alocada na área de Linguagens, o documento (do ensino fundamental) especifica que a mesma “...tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade” (BRASIL, 2017, p.171). Assim, a Educação Física oferece muitas possibilidades para enriquecer as experiências dos educandos, contribuindo para o acesso ao universo cultural. Dentro da BNCC cada uma das práticas corporais está alocada em uma das unidades temáticas que será abordada ao longo da Educação Básica. As unidades temáticas são compostas por: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura.

Todas essas unidades temáticas fazem parte da cultura corporal de movimento, e precisam ser trabalhadas com os estudantes ao longo do processo escolar, as mesmas



baseiam-se na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que essa não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao ter acesso às práticas corporais os alunos se apropriam dessas manifestações, assim como, trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. Por esse motivo, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Não há hierarquia entre essas dimensões, nem ordem para o desenvolvimento das mesmas, “cada uma delas exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas” (BRASIL, 2017, p.181).

Por fim, entende-se que a Educação Física na BNCC em articulação com as competências gerais e as competências da área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de onze competências específicas durante o Ensino Fundamental com base nas unidades temáticas expostas anteriormente.

A mais atual versão do Ensino Médio desde 2016 foi apresentada e disponibilizada para a sociedade em abril de 2018 pelo MEC. Dias após sua publicação, a mesma já contou com inúmeras críticas da sociedade acadêmica devido a sua “nova” forma de apresentação, que nada tem a ver com a 2ª versão construída em 2016. O documento foca, específica e desenvolve somente os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, os demais componentes são referidos de forma simples e incompleta somente apontando para uma “continuidade” do ensino fundamental. O que demonstra a falta de entendimento por parte da atual equipe gestora da BNCC do que seja uma educação Integral.

Mesmo com inúmeras críticas ao documento, manifestações e boicotes das audiências públicas durante o ano de 2018, no dia 4 de dezembro de 2018 a BNCC do ensino Médio foi aprovada e no dia 14 do mesmo mês homologada. O que demonstra, mais uma vez a confirmação da fala de Arroyo (1999), quando se referiu aos PCNs, essa proposta chegou do “alto” – os gestos são mais fortes que os discursos!

Por fim, assistimos na BNCC do ensino médio uma grande descontinuidade do documento da 2ª versão, bem como, uma falta de real continuidade do próprio documento homologado do ensino fundamental. Infelizmente, mais uma vez não fomos ouvidos.

Definida a base teórica desta pesquisa, passamos ao método que apoiou o presente trabalho.

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como base teórico-metodológica a concepção Sócio-Histórica de ser humano, cujo principal autor é Lev Semionovich Vigotski. Para Vigotski (2007), o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo. Assim, o pensamento de Vigotski constituirá a referência principal deste trabalho, porém, não será a única fonte. Utilizaremos também os pensamentos de estudiosos das ciências humanas em geral, e da Psicologia, em especial, uma nova compreensão da realidade, sem desconsiderar as contribuições de Vigotski.

Vigotski (2007), afirmou que a criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de colocar os problemas, requer muito mais do que a modificação dos métodos já aceitos. Para tanto, propôs uma Psicologia com base marxista, o materialismo histórico e dialético. Vigotski enfoca o método, como o processo pelo qual se estuda a constituição sócio- histórica do ser humano, ou seja, estudar seu processo de mudança – requisito básico do método dialético. Dessa forma, baseado no materialismo histórico-dialético utilizamos um método que ao considerar a dinâmica do desenvolvimento humano, atrelado a história, tenta apreender os processos internos, e para tal é preciso exterioriza-los, é preciso “observar o não observável [...]” (AGUIAR, 2015, p.158). Este é um método que ultrapassa a visão simplista do conhecimento, que é assim, capaz de revelar sua complexidade, procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em vez de suas características perceptíveis. Dessa forma, de acordo com Vigotski as palavras foram nosso ponto de partida para apreender a gênese da subjetividade.

Esse método procura estudar um ser humano que, ao pensar, sentir e agir sobre a realidade é por ela transformado, sem por ela ser diluído. Trata-se, portanto, de um método de estudo definido por princípios essencialmente históricos, dialéticos e complexos.

Portanto, com base nesse método de caráter construtivo-interpretativo a pesquisa caracteriza-se como um processo qualitativo.

#### 3.1. Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa é de caráter qualitativo, a qual caracteriza-se pela construção de um modelo teórico como meio de significação da informação produzida, e está integrada em um sistema no qual a inteligibilidade é produzida pelo pesquisador (GONZÁLEZ REY,

2005). Também, de acordo com González Rey (2002), mais do que um simples método, a pesquisa qualitativa configura-se como uma epistemologia, ou seja, compreende o conhecimento como uma produção. Assim, essa produção permite a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica – a qual representa a subjetividade humana.

Segundo González Rey (2002), a subjetividade humana tem sido utilizada para designar os processos que caracterizam o mundo interno do sujeito. Bock e Aguiar (2016,) falam sobre a dimensão subjetiva e afirmam que - na dialética objetividade – subjetividade que se destaca essa dimensão, constitutiva da realidade e de todos os seus fenômenos. As discussões se baseiam na ideia de que a subjetividade, “mesmo tomada como individual, é constituída socialmente, em um processo objetivo com conteúdo histórico, e a objetividade é constituída historicamente a partir da ação humana que agrega a ela elementos de subjetividade” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48). Ou seja, colocar a subjetividade e a objetividade em permanente relação, como dois âmbitos de um mesmo processo.

“Portanto, a abordagem qualitativa no estudo da subjetividade, volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.48). A dimensão subjetiva é pois, uma dimensão da realidade e não dos sujeitos, e é propriamente a dimensão da realidade que afirma a presença e a contribuição dos sujeitos na construção dela. “São construções individuais e coletivas que resultam em determinados produtos, na objetividade, reconhecidos como de natureza subjetiva” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 49).

Dessa forma, o grande desafio do estudo da subjetividade é que não temos como acessá-la de forma direta, mas apenas por meio dos sujeitos em que surge integrada de forma diferenciada. Assim, frequentemente, os indicadores relevantes da constituição/integração subjetiva surgem só de maneira indireta, muito além da consciência do sujeito. Dessa forma, essa expressão indireta é facilitada à medida que o sujeito se expressa de maneira aberta e complexa, sem restrições impostas pelos instrumentos (GONZÁLEZ REY, 2002).

Portanto, adiante, passaremos a explicação dos participantes e instrumentos que constituem essa pesquisa.

### 3.2. Participantes da Pesquisa

Os participantes desta pesquisa foram 18 docentes de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), os quais aceitaram participar da pesquisa. O IFSP é uma autarquia federal de ensino que foi fundada em 1909 como Escola de Aprendizes e Artífices, no seu processo histórico recebeu o nome de Escola Técnica Federal de São Paulo e Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo. Com a transformação em Instituto, em dezembro de 2008, passou a ter relevância de universidade, destacando-se pela autonomia; portanto, atua no ensino, pesquisa e extensão. Oferece atualmente cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, técnicos concomitantes e subsequentes, cursos de graduação, pós-graduação lato senso e stricto senso e cursos de aperfeiçoamento e formação de professores através da extensão.

O IFSP é organizado em vários câmpus, tendo hoje 36 unidades espalhadas pelo estado de São Paulo, com aproximadamente 39 docentes/professores de Educação Física que atuam em cursos Técnicos integrados ao Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos (EJA), Graduação, Pós-graduação, cursos de Extensão e Pesquisa.

Dessa forma, foi encaminhado para esses participantes/docentes de Educação Física um questionário. No entanto, 18 docentes responderam a este questionário. Esse instrumento possibilitou caracterizá-los, saber se conheciam (fizeram a leitura) as versões do documento da BNCC referente à área de Educação Física, saber se participavam da Comissão da BNCC dentro do seu câmpus no IFSP (os câmpus possuem uma comissão de trabalho, discussão e pesquisa sobre a BNCC), saber quais atuam na educação básica e obter algumas informações iniciais sobre os significados e sentidos que atribuem a BNCC.

Cabe expor, que concordamos com González Rey (2005), quando diz que em uma pesquisa qualitativa, o número ideal de sujeitos selecionados é definido pelas próprias demandas qualitativas do processo de construção de informação intrínseco à dada pesquisa, ou seja, não é o tamanho do grupo que define os procedimentos de construção do conhecimento, mas sim, as exigências de informação quanto ao modelo em construção que caracteriza a pesquisa.

A partir das respostas dos participantes ao questionário, foram selecionados três docentes para participarem de uma entrevista semi-estruturada, pois entendemos que os sujeitos individuais selecionados, são uma via essencial para o aprofundamento das informações necessárias para a construção da subjetividade desta pesquisa. Como critério de seleção para a entrevista, utilizamos principalmente as respostas às perguntas do questionário

referentes à docência no curso Técnico integrado ao Ensino Médio, conhecimento (leitura) das versões da BNCC, participação na comissão da BNCC do câmpus e participação e /ou interação na discussão da BNCC em grupos de pesquisa e/ou estudos relacionados fora do câmpus do IFSP. Os que cumpriram com maior número dos pré-requisitos acima foram os professores selecionados para a pesquisa. Quando ainda assim, tivemos um número grande de professores que cumpriram todos critérios acima, utilizamos como meio de seleção para a entrevista: maior tempo de atuação na Educação Básica e maior tempo de docência no Ensino Médio dentro IFSP respectivamente.

### **3.3. Instrumentos**

González Rey (2005, p.42) define instrumento como “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto de relação que caracteriza a pesquisa.” O instrumento é uma ferramenta interativa, suscetível de multiplicidade de usos dentro do processo de pesquisa. A informação que o instrumento proporciona, geralmente encontra primeiro seu sentido no cenário do sujeito estudado, e são as construções teóricas e ideias que se desenvolvem ao longo do processo que podem adquirir sentido na teoria geral adotada (GONZÁLEZ REY, 2002).

Dessa forma, o instrumento de pesquisa deve ser elaborado, não apenas com a finalidade de obter informação, mas também, produzi-la, de maneira que potencialize a capacidade de o pesquisador refletir acerca de assuntos, que até então, não havia feito (SOARES, 2006).

Para tanto, corroborando com González Rey (2002), acreditamos ser importante integrar instrumentos de formas escritas e orais, pois um atua como elemento descentralizador do outro e chegam a envolver o sujeito em uma reflexão crítica sobre sua própria experiência. Assim, na realização desta pesquisa, foram utilizados dois instrumentos para a obtenção dos dados: um questionário que foi aplicado a todos os professores de Educação Física do IFSP que concordaram em participar da pesquisa e uma entrevista semi-estruturada para três desses professores.

Ressaltamos, que concordamos com González Rey (2005), quando esse afirma que, numa pesquisa qualitativa, deve-se compreender o instrumento como um meio pelo qual vamos provocar a expressão do sujeito – assim ele representa uma fonte de informação e será usado como estímulo para a busca de palavras com significados na dada pesquisa. Portanto,

entendemos o instrumento como um momento de comunicação entre pesquisador e o participante, o qual estimulará a reflexão dos professores sobre as questões relativas à BNCC.

### **3.3.1. Questionário**

Dentro da pesquisa qualitativa o questionário mais utilizado é o do tipo aberto, o qual o sujeito responde com as próprias palavras, sem nenhuma restrição. Ele permite a expressão do sujeito em trechos de informação que são objetos do trabalho interpretativo do pesquisador. Tais questionários apresentam-se com perguntas abertas, de modo a facilitar a expressão ampla dos sujeitos. As perguntas combinam a busca de informação direta e indireta sobre o sujeito, e o número de perguntas é relativamente pequeno (GOZÁLEZ REY, 2005).

O questionário aberto está associado ao estudo das crenças conscientes do sujeito, diante do qual esse sujeito constrói respostas mediadas por sua intencionalidade. Contudo, essas crenças são produtos do cenário social em que se aplica o instrumento (GOZÁLEZ REY, 2005).

Já o questionário com perguntas fechadas, dentro da pesquisa qualitativa, normalmente é utilizado para obter informações objetivas que caracterizam os sujeitos, como a identificação dos mesmos, gênero, idade, etc (GOZÁLEZ REY, 2005).

Para tanto, a presente pesquisa utilizou como instrumento um questionário (apêndice I) composto por perguntas fechadas, para identificação do participante e perguntas abertas, de forma que o professor (a) conseguisse se expressar abertamente. Os questionários foram encaminhados para os 39 professores de Educação Física do IFSP através do e-mail institucional, ressaltamos que tivemos o retorno de 18 questionários respondidos. É importante frisar que o questionário não conduz a resultados concretos, mas gera informações que poderão ser integradas a outras fontes e instrumentos utilizados na pesquisa. No caso desta pesquisa integramos o questionário a entrevista.

### **3.3.2. Entrevista**

Na pesquisa qualitativa, a entrevista tem o propósito de converter-se em um diálogo, que durante o seu processo, as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito às experimenta em seu mundo real (GONZÁLEZ REY, 2002). Esse processo de comunicação define a identidade dos participantes nesse espaço e facilita a expressão dos temas mais suscetíveis de adquirir sentido nos termos e condições em que tem lugar.

De acordo com Duarte (2004, p. 215):

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Segundo Aguiar (2006), a entrevista é um dos instrumentos mais ricos que permite acesso aos processos psíquicos mais complexos, entre esses, os sentidos e significados. Porém, não pode ser qualquer entrevista, ela deve ser consistente e suficientemente ampla, de modo a permitir a expressão do sujeito.

Manzini (2004 apud BELEI et.al., 2008) diz que a entrevista pode ser estruturada, semi-estruturada e não-estruturada. Na presente pesquisa faremos o uso da entrevista semi-estruturada, a qual será direcionada por um roteiro previamente elaborado (apêndice II), composto por questões abertas. Esse tipo de entrevista permite uma organização flexível e ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado. A utilização de entrevista semi-estruturada como prática dialógica, permite que surjam elementos de sentido que o pesquisador nem sequer havia pensado e que se convertem em importantes informações para a análise do pesquisador (CUNHA, 2008).

As entrevistas foram gravadas em mídia digital, realizadas individualmente com cada um dos docentes que foram selecionados e houve um agendamento prévio, de acordo com a disponibilidade dos mesmos. Por fim, através das entrevistas procuramos nos aproximar das zonas de sentidos produzidas pelos sujeitos sobre o documento da BNCC.

### **3.4. Procedimentos de Produção das Informações**

Inicialmente o presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Após sua aprovação, entramos em contato com o diretor do IFSP de São José dos Campos (o qual entrou em contato com o Comitê de Ética da reitoria para encaminhamento do projeto) por meio de um ofício, informando-lhe sobre a pesquisa e pedindo autorização para que pudesse solicitar a participação dos professores na

pesquisa. Assim que a pesquisa foi autorizada pelo IFSP, os professores de Educação Física foram informados sobre a presente pesquisa e convidados a participar.

Dessa forma, o primeiro contato com os docentes para apresentação da pesquisa e convite para a mesma aconteceu em novembro de 2017 e foi feito através do e-mail institucional, o qual é dever dos funcionários acessá-lo constantemente, pois é o meio oficial de comunicação dentro da instituição. Aqueles que aceitaram participar do estudo foram informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa, assim como os riscos e benefícios envolvidos, assim, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no anexo III e IV. O risco presente nesta pesquisa se dá pelo fato dos professores se sentirem desconfortáveis e incomodados ao não desejarem fornecer alguma informação pessoal. Visando prevenir esses riscos, foi garantido o anonimato ao participante em todas as fases da pesquisa. Além disso, é permitida a retirada do consentimento de participação a qualquer momento, sem prejuízo algum.

Os indivíduos que aceitaram participar do estudo responderam ao questionário (disponível nos apêndices). Em um segundo momento da pesquisa, alguns participantes selecionados e convidados participaram de uma entrevista, conforme critério de seleção já informado anteriormente, em local e dia agendados com a pesquisadora responsável. O roteiro dessa entrevista também segue nos apêndices. As entrevistas foram gravadas em mídia digital e transcritas para posterior análise.

### **3.5. Procedimentos para Análise de Dados**

Nesse item, abordamos como foram analisados os dados gerados a partir das respostas dos participantes aos instrumentos.

Com base em Aguiar (2006; 2015), afirmamos que as palavras com significados (geradas através dos instrumentos) foram nossa unidade de análise, uma vez que essas compreendem as propriedades do pensamento, por se constituir numa mediação deste. Assim, como a autora, acreditamos que é pela linguagem que o pensamento se materializa e manifesta os aspectos da subjetividade do indivíduo.

Dessa forma, sendo as falas dos sujeitos nossa unidade de análise nessa pesquisa, acreditamos que por meio delas poderemos apreender aspectos sociais, históricos, culturais, afetivos, cognitivos e volitivos da subjetividade e assim, caminharmos na busca dos significados e sentidos constituídos pelos sujeitos acerca da BNCC. Contudo, Aguiar (2015)



observa que as falas dos sujeitos não contêm essa totalidade de aspectos, e essa só pode ser apreendida, em um processo, o qual o papel do pesquisador não é apenas descrever a realidade, e sim explicá-la em sua complexidade.

Assim, fica exposto, que corroborando com Aguiar (2015) caberá a nós nessa pesquisa, ultrapassar as aparentes formas de significação e ir em busca das determinações históricas e sociais que se configuram para o sujeito como motivações e /ou necessidades para chegar ao sentido atribuído por ele. Pois o sentido, como afirmou Vigotski (2009) é mais amplo que o significado, o qual é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e fixa.

Dessa forma, abaixo, passamos a detalhar a análise desta pesquisa na Perspectiva Sócio-Histórica para a explicação e interpretação dessa realidade complexa e dinâmica que constitui a subjetividade humana e conseqüente produção de significados e sentidos.

### **3.5.1. Análise dos Questionários e Entrevistas**

As questões fechadas do questionário foram analisadas e apresentadas em forma de gráficos para melhor caracterização dos participantes desta pesquisa. A questão mista do questionário (9), no item referente às escalas (de 1 a 10), foi analisada considerando o valor atribuído de 1 a 3 de pouca importância, de 4 a 7 de média importância e de 8 a 10 de muita importância.

As questões abertas do questionário e as entrevistas foram analisadas a partir da proposta de Aguiar e Ozella (2006), que a desenvolveram para a apreensão dos significados e sentidos, a mesma intitulada como núcleos de significação. Essa proposta, é um procedimento que dá conta não só da análise e descrição, como também dá interpretação dos dados. Porque entendemos, que na pesquisa qualitativa, todo processo de análise é potencialmente interpretativo, e vice-versa, pois, o conhecimento se produz em um processo construtivo-interpretativo do pesquisador sobre as múltiplas expressões do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2002).

A proposta dos núcleos de significação é dividida em três fases, a primeira é a fase de levantamento de dados, a qual tem a palavra com significado como destaque – essa, é chamada de pré-indicadores. Para chegarmos aos pré-indicadores, Aguiar e Ozella (2006) ressaltam que é necessário que se observe com atenção a fala do sujeito, as palavras que se repetem com frequência, pois, normalmente são as que têm importância para o mesmo. Essas, revelam indícios da forma de pensar, sentir e agir do sujeito. Portanto, através dessas palavras

repetidas (dotadas de significados e afetos) e enfatizadas pelo sujeito, se propõe a formação dos pré-indicadores.

A segunda fase, inicia-se com a conclusão do levantamento dos pré-indicadores, que, a partir de critérios, como similaridade, complementaridade e/ou contraposição passam a ser aglutinados por conteúdos temáticos diversos, formando assim, os indicadores, (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Terminada a segunda fase, inicia-se o processo de articulação dos indicadores, constituindo assim, a terceira fase, a qual deu origem aos núcleos de significação. Portanto, os núcleos de significação, são o resultado do processo de articulação dos indicadores que apresentam conteúdos temáticos (pré-indicadores) semelhantes, complementares e até contraditórios (SOARES, 2011). Por isso, “[...] essa é a fase que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua.” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.62).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), os núcleos de significação devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir. Esses núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito, devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual, por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido.

Sistematizados os núcleos de significação, passa-se para uma nova fase da análise, mais complexa e profunda. Passa-se então, para o aprofundamento da análise e o avanço em relação ao empírico. Busca-se superar o empírico e atingir o nível interpretativo dos dados, assim, começando a análise dos núcleos por um processo intra-núcleo, avançando para uma articulação inter-núcleos. Esse procedimento mostrará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito.

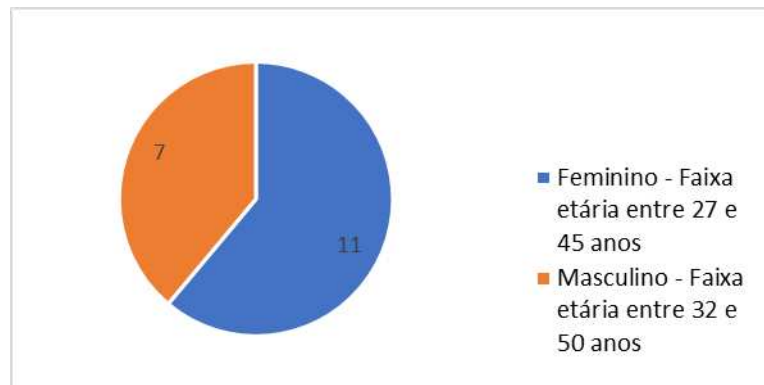
Por fim, deixamos claro, que é através desse processo construtivo-interpretativo, articulado à perspectiva histórica- dialética que pretendemos nos aproximar de certas zonas de sentidos dos sujeitos.

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1. Caracterização dos participantes (questões fechadas)

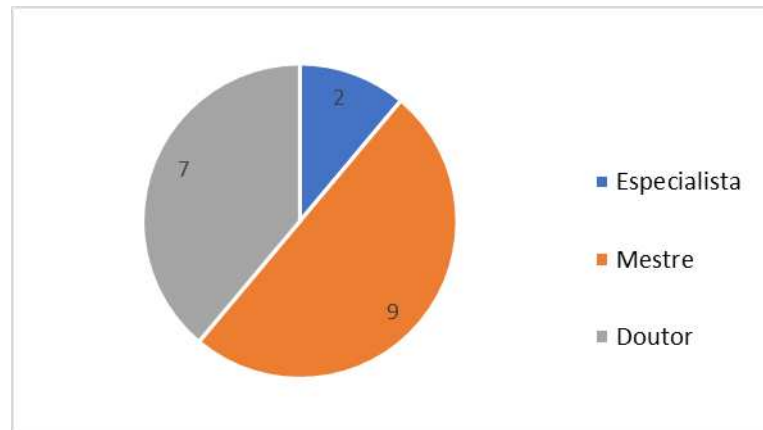
Os participantes dessa pesquisa foram 18 Professores de Educação Física do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do IFSP que se dispuseram a responder ao questionário. É importante salientar que os gráficos apresentados a seguir são relativos às características dos participantes, bem como, seu tempo de atuação na área, no IFSP e envolvimento com a BNCC. Referentes às questões fechadas de número 1, 2, 5, 6, 7 e 8 do questionário, as quais serviram como critério de seleção dos docentes que foram entrevistados.

Gráfico 1- Gênero e Faixa etária



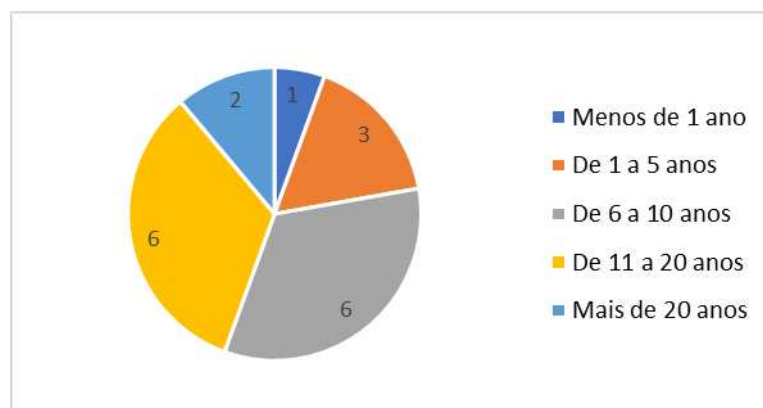
Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora em 2017.

Dos 18 professores que responderam ao questionário, 11 são do gênero feminino e se encontram na faixa etária entre 27 e 45 anos. Os outros 7 são do gênero masculino e se encontram na faixa etária entre 32 e 50 anos de idade

**Gráfico 2 - Formação**

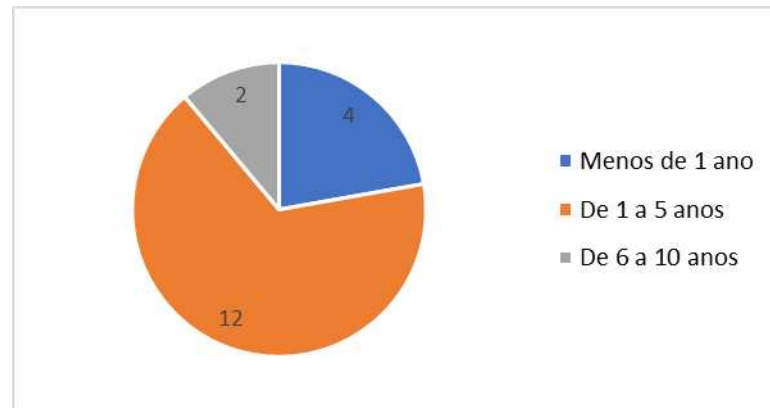
Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora em 2017.

Em relação ao nível de formação acadêmica dos professores: somente 2 são especialistas (com mestrado em andamento), 9 são mestres (3 com doutorado em andamento) e 7 são doutores. É importante ressaltar, que o envolvimento com pós-graduação *strictu senso* demonstra maior capacitação profissional no exercício da docência em comparação a outros contextos (LAWSON, 1984).

**Gráfico 3 – Tempo de atuação na Educação Física Escolar (EFE)**

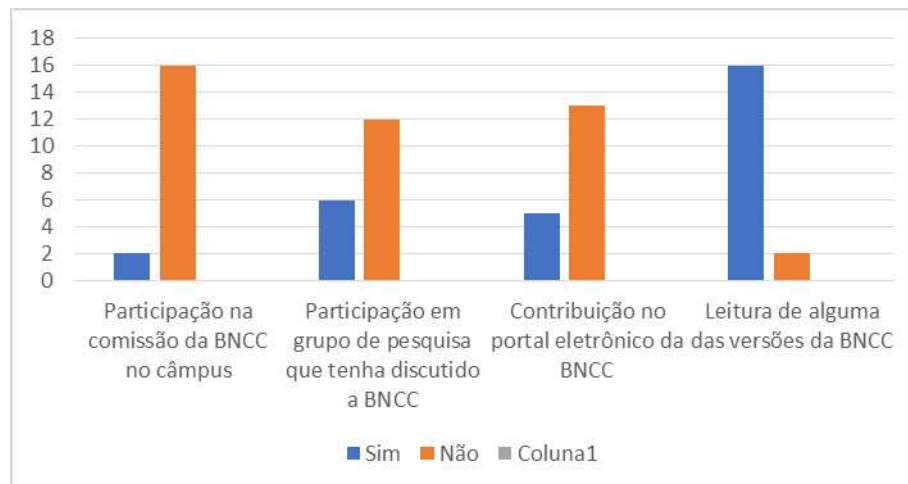
Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora em 2017.

Em relação a atuação na área de Educação Física escolar, somente 2 professores atuam a mais de 20 anos, 6 entre 11 e 20 anos, 6 entre 6 e 10 anos, 3 professores atuam entre 1 e 5 anos e 1 professor atua a menos de 1 ano na área escolar.

**Gráfico 4 – Tempo de atuação no IFSP**

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora em 2017.

Dentre os 18 professores questionados, 2 trabalham entre 6 e 10 anos no IFSP, 12 professores, ou seja, a maioria entre 1 e 5 anos e 4 professores a menos de 1 ano.

**Gráfico 5 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

Fonte: Dados coletados e tabulados pela autora em 2017.

Os 18 professores responderam a perguntas referentes ao conhecimento, discussão e contribuição no processo de formulação da BNCC. O que pudemos perceber na leitura das respostas é que: a maioria dos professores leu uma das versões do documento da BNCC, ou seja, 16 professores, sendo que apenas 2 não fizeram a leitura do documento. Quando a questão foi quanto a participação na Comissão da BNCC no campus do IFSP de atuação desses professores, somente 2 participaram dessa comissão. Quando a pergunta foi sobre a participação desses professores em grupos de pesquisa e/ou estudos que tenha discutido a BNCC, 6 responderam que participavam de grupos de pesquisas e/ou estudos e 12 não

participavam dos mesmos. Por fim, na pergunta sobre a contribuição no portal eletrônico da BNCC, 16 professores responderam que não contribuíram e 2 professores responderam que contribuíram no portal eletrônico.

Assim, os professores de Educação Física do IFSP possuem alta capacitação, em sua maioria com pós-graduação *strictu senso*, a maior parte dos mesmos atuam na área de Educação Física escolar por mais de 6 anos e fizeram a leitura da BNCC.

#### 4.2. Análise intranúcleos – questionários

Após caracterizado os participantes desta pesquisa, bem como, apresentado alguns dados referentes ao critério de seleção dos professores que foram entrevistados, passamos a analisar as questões abertas do questionário.

De acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2006), primeiramente foram feitas várias leituras flutuantes e recorrentes para que assim conseguíssemos formar os Pré-indicadores<sup>1</sup>, os quais estão indicados em negrito do lado esquerdo dos quadros abaixo. Esses, foram aglutinados pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição, chegando-se assim a vários temas, chamados de indicadores, que são as frases que estão do lado direito dos quadros abaixo também em negrito. Por fim, formarmos os núcleos de significação através da articulação dos indicadores. Para este processo de análise levamos em consideração aspectos que julgamos importantes serem agregados, incluindo não só as falas (respostas) mais frequentes, com mais emoção ou envolvimento dos sujeitos, mas também as questões que menos apareceram ou que foram apresentadas como pouco importantes, mas que avaliamos como relevantes para compreensão da pesquisa.

Analizadas as respostas à pergunta: na sua concepção, o que é currículo? Criou-se cinco indicadores apresentados a seguir:

#### Quadro 2. Participantes, pré-indicadores e indicador: Na sua concepção, o que é currículo?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
1-	É a <b>organização das áreas de conhecimento</b> [...].	
2-	Na escola normalmente entendido como <b>a</b>	

<sup>1</sup> Os Pré- indicadores estão destacados em negrito nas frases e em todos os quadros do lado esquerdo. Optou-se por colocar a frase completa para maior compreensão do contexto que evolui a discussão.

<p><b>organização do conhecimento.</b></p> <p>3- Currículo <b>é conhecimento tratado pedagogicamente</b> pelas instituições de ensino, seja de maneira planejada ou sob forma oculta.</p> <p>4- [...] O currículo escolar significaria o processo pelo qual o sujeito se apropria do <b>conhecimento científico acumulado e produzido pela humanidade.</b></p> <p>10- O currículo <b>é a seleção de conteúdos e conhecimentos tidos como necessários</b> para cada faixa etária e etapa da educação básica. O currículo define as habilidades e competências que os alunos terão ao final do curso, <b>bem como os conhecimentos que servirão de base para a etapa seguinte [...].</b></p> <p>11- [...] O currículo <b>também representa a organização da grade disciplinar</b> (escolhas das disciplinas que comporão o currículo), <b>seleção de conteúdos</b>, metodologias, avaliações e novas tecnologias de ensino.</p> <p>14- Currículo <b>é o documento que sistematiza os conteúdos, conhecimentos, valores</b>, que nortearão as ações das Escolas e legitimam as ações pedagógicas [...].</p> <p>17- <b>Organização metódica dos componentes</b> que constituem a natureza [...]</p> <p>18- <b>Textos culturais amplos que traduzem representações, conhecimentos, significados.</b></p>	<p><b>Currículo como a organização do conhecimento e seleção de conteúdos acumulados e produzidos pedagogicamente.</b></p>
---	--

**Quadro 3.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Na sua concepção, o que é currículo?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>3- [...] <b>é uma ferramenta política de cunho didático</b> que não deve ser visto como um inibidor do trabalho do professor, mas um ponto de partida.</p> <p>4- [...] e vinculado <b>a um projeto político de sociedade e educação.</b> [...].</p>	<p><b>Currículo como ferramenta</b></p>

<p>5- [...] baseados filosoficamente em <b>um projeto político pedagógico</b>.</p> <p>11- [...] <b>projeto</b> de ensino e aprendizagem. [...] O currículo também é uma <b>escolha política e de poder</b> [...].</p> <p>12- [...] é um roteiro que envolve <b>prioridades sócio-políticas</b>, constituindo-se como um <b>processo social de preferências e privilégios</b>.</p> <p>14- É resultado da <b>disputa permanente de diferentes forças: sociais, políticas, culturais, econômicas</b> (internas e externas à escola).</p> <p>16- [...] é um espaço de <b>disputas políticas e de concepções humanas</b>.</p> <p>17- [...] e <b>no lado sócio-político uma grande disputa de poder</b>, engrandeando a grande porção da sociedade que recorre às instituições públicas de ensino.</p>	<p><b>política e disputa de poder.</b></p>
--	--

**Quadro 4.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Na sua concepção, o que é currículo?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>2- <b>Conjunto de dados relativos a uma formação</b> [...].</p> <p>5- <b>Conjunto de conteúdos necessários para formação integral do aluno</b> [...].</p> <p>6- <b>É o conjunto de saberes</b> [...] sistematizados para o ensino e aprendizagem em uma instituição formal [...].</p> <p>6- [...] saberes <b>culturalmente construídos</b> [...].</p> <p>7- <b>É tudo que se considera essencial que os alunos aprendam</b> durante a vida escolar.</p> <p>8- O currículo é <b>um material que traz mais claramente os objetivos educacionais, os conteúdos de aprendizagens</b> [...].</p> <p>9- <b>É o conjunto dos elementos</b> que integram e permeiam a elaboração e realização do <b>processo ensino-aprendizagem</b>.</p>	<p><b>Currículo como conjunto de saberes, dados e elementos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem de uma instituição.</b></p>



<p>13- [...] <b>é tudo aquilo que compreende o processo de ensino-aprendizagem</b>, seja formalmente, oficializado em documento, seja de maneira oculta [...].</p> <p>16- [...] <b>é o campo teórico que norteará as ações pedagógicas de uma instituição</b> e que necessariamente apresenta as intenções humanas, técnicas e teóricas de <b>formação e desenvolvimento do estudante</b> em um determinado curso.</p>	
--	--

**Quadro 5.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Na sua concepção, o que é currículo?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
<p>4- Currículo é o processo de <b>construção coletiva</b> [...].</p> <p>11- [...] O currículo <b>deveria ser democrático e com participação de toda comunidade escolar</b> [...].</p> <p>13- [...] sustentando os ideais da <b>comunidade escolar</b>.</p> <p>15- <b>É a construção social</b> que envolve a transmissão de conhecimentos, habilidades e <b>atitudes sociais</b> por meio de uma variedade de arranjos para que a construção se efetive.</p>		<p><b>Currículo deve ser uma construção coletiva e democrática.</b></p>

**Quadro 6.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Na sua concepção, o que é currículo?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
<p>4- [...] <b>um “caminho” a ser percorrido, com intencionalidade pedagógico</b> [...].</p> <p>11- [...] O currículo <b>aponta o caminho para onde se quer chegar</b>, qual tipo de ser humano/cidadão a ser formado, <b>quais valores, o que é relevante ser ensinado</b> [...].</p> <p>13- Currículo é o <b>caminho, percurso que se traça objetivando alcançar as aprendizagens do aluno</b>, e mais, ele define <b>que alunos queremos formar</b> [...].</p>		<p><b>Currículo é o caminho para alcançar aprendizagens relevantes e definir qual tipo ser humano queremos formar.</b></p>

Dando continuidade ao processo de análise, formamos abaixo os núcleos de significação, ou seja, a partir dos indicadores foi possível inferir e sistematizar esses núcleos.

**Quadro 7.** Indicadores e Núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. Currículo como a organização do conhecimento e seleção de conteúdos acumulados e produzidos pedagogicamente.  2. Currículo como conjunto de saberes, dados e elementos que norteiam o processo de ensino-aprendizagem de uma instituição.  3. Currículo é o caminho para alcançar aprendizagens relevantes e definir qual tipo ser humano queremos formar.	<b>1- Conjunto de conteúdos, saberes culturais produzidos e organizados pedagogicamente pela comunidade escolar objetivando o ensino-aprendizagem.</b>
4. Currículo como ferramenta política e disputa de poder.  5. Currículo deve ser uma construção coletiva e democrática.	<b>2- Currículo visto como construção coletiva, social, democrática e espaço de disputa de poder.</b>

Ao analisarmos os significados e sentidos atribuídos pelos professores de Educação Física do IFSP a concepção de currículo, encontramos definições que nos permitem refletir e discutir acerca da questão posta. Assim, apresentaremos a seguir a análise dos dois núcleos de significação formados a partir dessa pergunta (número 3) do questionário.

**1- Conjunto de conteúdos, saberes culturais produzidos e organizados pedagogicamente pela comunidade escolar objetivando o ensino-aprendizagem.**

A definição de currículo é assunto constantemente discutido nas escolas, universidades e grupos de pesquisas, portanto, sempre atual e pertinente, já que é posto em ação cotidianamente nas escolas. Os participantes desta pesquisa demonstraram suas várias interpretações e significações em torno do que é currículo. Analisando esse núcleo formado, observamos poucas falas, mais especificamente, duas falas de docentes tratando a questão dos saberes sociais e culturais produzidos em torno do currículo, são essas:

“**Textos culturais** amplos que traduzem representações, conhecimentos, significados”. (docente 18)

“[...] saberes **culturalmente construídos** [...]”. (docente 6)

Quando pensamos que apenas dois professores se referiram a questão cultural aliada a concepção de currículo, poderíamos ficar preocupados, já que, segundo Moreira e Candau (2007) nos últimos anos os estudos culturais têm sido o foco das questões de currículo no Brasil. Porém, quando entendemos o currículo, como propõe Williams (1984) apud (Moreira e Candau, 2007, grifo nosso), como escolhas que são feitas em um vasto leque de possibilidades, ou seja, como uma **seleção da cultura**, – conseguimos compreender como os professores do IFSP construíram seus significados em torno da palavra currículo, mesmo que a palavra “cultura” não tivesse explícita nas falas mencionadas acima.

Dessa forma, observamos mais detalhadamente as falas que seguem:

“O currículo é a **seleção de conteúdos e conhecimentos tidos como necessários** para cada faixa etária e etapa da educação básica. O currículo define as habilidades e competências que os alunos terão ao final do curso, **bem como os conhecimentos que servirão de base para a etapa seguinte** [...]”. (docente 10)

“Currículo é o **documento que sistematiza os conteúdos, conhecimentos, valores**, que nortearão as ações das Escolas e legitimam as ações pedagógicas [...]”. (docente 14)

“**Organização metódica dos componentes** que constituem a natureza [...]”. (docente 17)

Quando os professores definem currículo como: seleção de conteúdos, conhecimentos, componentes, valores – compreendemos que esses pensam as escolhas a partir de uma cultura, ou seja, escolhas do que ensinar em determinado componente curricular a partir de uma cultura já existente daquele “conteúdo”. Pode ser de uma cultura, global, regional ou local.

Assim, as falas dos professores, vão ao encontro do pensamento de Sacristán (2013), que afirma que a cultura inserida nos conteúdos do currículo é uma construção cultural especial “curricularizada”, porque ela é selecionada, ordenada, empacotada e comprovada. Portanto, podemos observar abaixo:

“É a **organização das áreas de conhecimento** [...]”. (docente 1)

“Na escola normalmente entendido como **a organização do conhecimento**”  
(docente 2)

[...] O currículo escolar significaria o processo pelo qual o sujeito se apropria do **conhecimento científico acumulado e produzido pela humanidade**”. (docente 4)

Fica e evidente as marcas dessa cultura especial nas falas acima, já enraizadas pelos professores. Repetem-se por várias vezes a palavra organização, que podemos relacionar ao “empacotamento” da cultura, bem como, no trecho – “conhecimento científico” percebemos a relação de cultura comprovada.

Toda essa organização do conhecimento que é citada caminha para um fim, chamado pelos professores dessa pesquisa de ensino-aprendizagem, como fica expresso nas falas a seguir:

**“É tudo que se considera essencial que os alunos aprendam** durante a vida escolar”. (docente 7)

**“O currículo é um material que traz mais claramente os objetivos educacionais, os conteúdos de aprendizagens [...]”**. (docente 8)

**“É o conjunto dos elementos** que integram e permeiam a elaboração e realização do **processo ensino-aprendizagem**”. (docente 9)

[...] **é tudo aquilo que compreende o processo de ensino-aprendizagem**, seja formalmente, oficializado em documento, seja de maneira oculta [...]”. (docente 13)

Que aprendizagens são essas? Seriam só as moldadas e encaixotadas nos ditos componentes curriculares ou disciplinas? Acreditamos que não, pois os professores afirmam em seus discursos que:

[...] O currículo **aponta o caminho para onde se quer chegar**, qual tipo de ser humano/ cidadão a ser formado, **quais valores, o que é relevante ser ensinado [...]**”. (docente 11)

**“Conjunto de conteúdos necessários para formação integral do aluno [...]**”. (docente 5)

Percebemos em suas falas a preocupação com as aprendizagens para além das “disciplinas”, o que vai ao encontro dos estudos de Sacristán (2013), o qual afirma que devemos transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores, responsáveis, fomentar nas mesmas posturas de tolerância, tornar os alunos conscientes da complexidade do

mundo, sua diversidade e relatividade da própria cultura, enfim, formar o aluno de forma integral, inteira.

Porém, nem todos os professores enxergam o currículo somente como conjunto e forma organizada de conteúdos, muitos vão além, percebem que não há uma neutralidade na questão curricular, o que vai ao encontro da afirmação de Apple (2006), o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos.

Esse é um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico. Nesse sentido, o currículo ultrapassa a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares, o currículo assume uma forma dinâmica, de constante movimento/ação, passa a ser visto e entendido nos diversos contextos presentes na sociedade: cultural, social, intelectual e político.

Assim, enxergando o currículo também, como movimento social e político passaremos a discutir o tema do próximo núcleo de significação: currículo visto como construção coletiva, social, democrática e espaço de disputa de poder.

## **2- Currículo visto como construção coletiva, social, democrática e espaço de disputa de poder.**

Dando continuidade na análise, os participantes da pesquisa significaram o currículo como um processo de construção social coletiva, o que podemos observar na fala abaixo:

“**É a construção social** que envolve a transmissão de conhecimentos, habilidades e **atitudes sociais** por meio de uma variedade de arranjos para que a construção se efetive”. (docente 15)

Porém, um dos professores fala sobre o currículo da seguinte forma:

“[...] O currículo **deveria ser democrático e com participação de toda comunidade escolar** [...]”. (docente 11)

Esse professor, se contrapõe a fala dos professores anteriormente citados, os quais percebem o currículo sendo construído de forma coletiva pela comunidade escolar, esse, demonstra no tempo verbal da palavra “deveria” (futuro do pretérito) que essa construção coletiva e democrática é almejada, porém, não ainda realizada. Mais adiante, ainda complementa sua fala afirmando:

“O currículo também é uma **escolha política e de poder**”. (docente 11)

O que nos remete ao pensamento de Sacristán (2013), quando afirma que o currículo é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Assim, nesse projeto, são expressos forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. O que não condiz e não coincide com a realidade que nos é dada.

Como afirma Apple (2006), dentro do currículo, através dos conteúdos selecionados para serem ensinados e a forma como são trabalhados, tende-se a apreçoar aquilo que interessa e serve à classe, gênero ou raça dominante, tanto de forma aberta, no currículo concreto (escrito), quanto de forma oculta, através dos valores, concepções e atitudes que caracterizam esse currículo (oculto).

Nas falas dos docentes podemos observar explicitamente essa questão:

“[...] e no lado sócio-político uma grande disputa de poder, engradeando a grande porção da sociedade que recorre às instituições públicas de ensino”.  
(docente 17)

“[...] é um espaço de **disputas políticas e de concepções humanas**”.  
(docente 16)

Essa discussão perpassa por diversos autores que estudam currículo, como por também, Arroyo (2011, p.9), o qual afirma que, nós professores somos resultado de diversas disputas sociais e profissionais. O autor deixa claro sua opinião: “Focalizo o currículo território de disputas por reconhecimentos nossos e dos nossos estudantes”.

Disputa essa política, pois, na construção espacial do sistema escolar o currículo é tido como núcleo estruturante do sistema escolar. É o território mais cercado e normatizado, mais estudado, discutido e conseqüentemente, politizado (ARROYO, 2011). Um dos professores de nossa pesquisa afirma que o currículo:

“É resultado da **disputa permanente de diferentes forças: sociais, políticas, culturais, econômicas** (internas e externas à escola)”. (docente 14)

O que vai ao encontro novamente do pensamento de Arroyo (2011, p.14), que enfatiza que: “O currículo passou a ser um território de disputa externa não só de cada mestre ou coletivo escolar”, o currículo é uma disputa pelo conhecimento, pela cultura, pela ciência e

tecnologia, etc. E alguns dos significados das iniciativas de professores têm sido abrir os currículos da educação básica para concepções menos fechadas de conhecimento, abrir o conhecimento ao que vem do real vivido pelos próprios alunos, professores e comunidade no dia a dia. O que percebemos na fala de um dos professores em nossa pesquisa:

“[...] sustentando os ideais da **comunidade escolar**”. (docente 13)

“Currículo é o processo de **construção coletiva** [...]”. (docente 4)

Ou seja, um currículo que respeite as culturas da comunidade escolar, de todos que dela fazem parte, como: família, educandos e professores, com toda sua diversidade de gêneros, raças e culturas. É o que no Brasil vem sendo chamado de estudos culturais do currículo, também tratado por Moreira e Macedo (2002, apud MACEDO, 2006) como multiculturalismo. Esses autores enfatizam a intenção de que se reformule o conhecimento escolar de forma a favorecer a afirmação das identidades e dos pontos de vista de grupos minoritários.

Não se pode considerar somente como único conhecimento reconhecido, àqueles produzidos por pequenos coletivos intelectuais distantes da prática cotidiana. Deve-se reconhecer a estreita relação entre experiência e conhecimento, ou que todo conhecimento tem sua origem na experiência social (ARROYO, 2011). Para que dessa forma, os educandos e professores possam ter vozes dentro dos currículos escolares e assim o currículo realmente fazer sentido para àquela comunidade escolar e alcançarmos o currículo que nossa professora pesquisada afirma:

“**É uma ferramenta política de cunho didático** que não deve ser visto como um inibidor do trabalho do professor, mas um ponto de partida”. (docente 3)

Portanto, através das falas dos professores de Educação Física do IFSP pensadas junto aos estudos atuais sobre currículo, pudemos compreender os significados que esses professores, nesse dado momento histórico atribuem a concepção de currículo escolar. Pois quando cada um apresenta sua “fala” nos questionários, essa, reflete a “unidade do pensamento e da linguagem” dos mesmos. O que chamamos de significado, ou seja, uma generalização, um conceito de determinados sujeitos que permitem a socialização de suas experiências, de conteúdo mais fixos.

A seguir apresentaremos a análise das respostas à pergunta do questionário relativa a concepção dos professores de Educação Física do IFSP sobre o que é BNCC.

**Quadro 8.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Em sua concepção o que é Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>17- Um referencial teórico [...]. [...] <b>garantindo um padrão mínimo de qualidade</b> [...].</p> <p>13- [...] tem por objetivo, <b>alinhar os conhecimentos essenciais</b> nos diferentes níveis de ensino.</p> <p>4- [...] proposta que se propõe a <b>indicar conhecimentos fundamentais</b> para uma base nacional comum [...].</p> <p>11- [...] a BNCC apesar do seu intuito principal seja <b>apontar parâmetros curriculares mínimos</b>, também é uma tentativa política que objetiva administrar e controlar o currículo das escolas de todo Brasil.</p> <p>16- É um documento que apresenta <b>habilidades e conhecimentos essenciais</b> [...].</p> <p>14- [...] uma pretensa unificação entre as diferentes escolas e regiões <b>no que se trata dos conhecimentos escolares mínimos</b> que estudantes brasileiros/as deverão ter acesso.</p> <p>15- É um instrumento de <b>referência dos conhecimentos essenciais</b> a todos os alunos [...]. [...] desenvolvimento de <b>competências e habilidades fundamentais</b> [...].</p>	<p><b>Documento que objetiva apontar conhecimentos mínimos e essenciais, bem como, competências e habilidades fundamentais para os estudantes brasileiros.</b></p>



**Quadro 9.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Em sua concepção o que é Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>6- [...] contendo <b>conteúdos básicos</b> de determinados componentes curriculares [...].</p> <p>9- Sistematização de <b>conteúdos</b> [...].</p> <p>8- [...] é a referência <b>dos conteúdos e expectativas</b> de aprendizagem a serem desenvolvidos na escola.</p> <p>5- Seria o <b>conteúdo mínimo</b> essencial [...].</p> <p>2- Documento que visa estabelecer o <b>conteúdo comum</b> [...].</p> <p>14- [...] <b>conteúdos escolares mínimos</b> [...].</p> <p>12- A proposta da BNCC é garantir aos estudantes o domínio de determinados <b>conteúdos e competências</b> de forma igualitária [...].</p> <p>10- A BNCC é a <b>seleção de conteúdos</b> [...].</p> <p>13- É uma forma de garantir que em qualquer lugar do país os alunos aprendam <b>determinados conteúdos no tempo estabelecido</b>.</p>	<p><b>Seleção de conteúdos escolares básicos comum.</b></p>

**Quadro 10.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Em sua concepção o que é Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>18- <b>Uma orientação curricular.</b></p> <p>7- É um <b>documento norteador dos currículos</b> e propostas pedagógicas das redes de ensino [...].</p> <p>13- A Base é um <b>documento que norteará os currículos</b> [...].</p>	<p><b>A BNCC é um documento referencial e norteador para a</b></p>

<p>4- É uma <b>proposta de reforma curricular</b> educacional em andamento no Brasil [...].</p> <p>11- [...] a BNCC irá <b>flexibilizar os currículos</b>[...].</p> <p>16- [...] <b>orientar as escolas e professores na construção do currículo</b> escolar.</p> <p>10- A BNCC é a <b>seleção de currículos</b> que devem servir de norte para as escolas [...].</p> <p>3- <b>Documento curricular</b> que possui como objetivo estabelecer direitos de aprendizagem para todos os níveis de ensino.</p> <p>12- A BNCC é um <b>referencial para construções de currículos</b> [...].</p> <p>14- BNCC é uma <b>tentativa de produzir um currículo básico que seja comum entre os diferentes sistemas de ensino brasileiro</b> [...].</p>	<p><b>construção dos currículos das redes de ensino.</b></p>
--	--

**Quadro 11.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Em sua concepção o que é Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>15- [...] estabelecer os objetivos de aprendizagem a serem alcançados em cada etapa <b>da educação básica</b> [...].</p> <p>6- Documento elaborado para dar subsídios à atuação dos profissionais <b>da Educação Básica</b> [...].</p> <p>9- [...] para <b>Educação Básica</b> Nacional.</p> <p>5- [...] de cada disciplina do <b>ensino básico</b>.</p> <p>2- [...] a ser ministrado <b>na educação básica</b> do país.</p> <p>16- [...] a serem desenvolvidos em cada etapa do <b>ensino básico</b> [...].</p> <p>17- [...] para a formação na <b>educação básica</b>.</p> <p>1- Documento para nortear o ensino em todas as regiões do país, <b>da Educação Infantil ao Ensino Médio</b></p>	<p><b>Documento elaborado para a educação básica nacional.</b></p>

Dando continuidade ao processo de análise, formamos abaixo o núcleo de significação, ou seja, a partir dos indicadores foi possível inferir e sistematizar este núcleo.

**Quadro 12.** Indicadores e Núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>1. Documento que objetiva apontar conhecimentos mínimos e essenciais, bem como, competências e habilidades fundamentais para os estudantes brasileiros.</p> <p>2. Seleção de conteúdos escolares básicos comum.</p> <p>3. A BNCC é um documento referencial e norteador para a construção dos currículos das redes de ensino.</p> <p>4. Documento elaborado para a educação básica nacional.</p>	<p><b>3- A BNCC é um documento que aponta conhecimentos essenciais para os estudantes e assim, servirá para nortear a construção dos currículos da educação básica nacional.</b></p>

A seguir apresentamos a questão mista de número 9 do questionário, a qual os participantes classificaram o grau de importância da BNCC de Educação Física para os mesmos.

**Quadro 13.** Em uma escala de 1 a 10, considerando 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância. Assinale, qual a importância da BNCC da área de Educação Física, no geral, para você.

1 a 3 – Pouca importância	4 a 7 – Média importância	8 a 10 – Muita importância
Nenhum docente	12 docentes	5 docentes

Como pode ser observado no quadro acima, dos 18 professores que responderam ao questionário, nenhum docente atribuiu pouca importância a BNCC, 12 docentes atribuíram importância média e 5 docentes atribuíram muita importância a mesma. Apenas um docente não respondeu à questão justificando que não fez a leitura do componente específico.

Abaixo, apresentaremos os quadros relativos a justificativa do grau de importância atribuído a BNCC da área de Educação Física pelos participantes da pesquisa.

**Quadro 14.** Participantes, pré-indicadores e indicador. Justificativa do grau de importância atribuído a BNCC de Educação Física.

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>10- Ao sugerir <b>uma padronização</b>, o risco do aluno ser prejudicado é minimizado [...].</p> <p>9- [...] ela possa representar um <b>importante</b> ensaio para o <b>avanço do necessário processo de sistematização dos conteúdos na área</b>, demandado pelas concepções pautadas no <b>enfoque cultural</b>.</p> <p>8- <b>A BNCC é importante</b> por ser um documento que irá nortear a área [...].</p> <p>2- Não há nada de novo para quem pensa a Educação Física como uma disciplina da <b>cultura corporal</b> de movimento. Mas apesar disso, <b>pode ser encaminhamento para quem não pensa dessa forma</b>.</p> <p>7- A BNCC vem <b>nortear o currículo</b> da Educação Física que é muito ampla, deste modo <b>organizando e homogeneizando o essencial</b> a ser aprendido pelos alunos ao longo da sua escolarização.</p> <p>12- [...] o texto da BNCC <b>é importante por igualar a Educação Física</b> – que não tem ou teve uma proposta de currículo <b>com progressão de conhecimentos na abordagem culturalista</b> – as demais disciplinas de cunho cognitivo/ racionalista/ conteudista.</p> <p>6- Acredito <b>ser importante uma diretriz</b> para o trabalho com a Educação Física, haja vista <b>que muitos professores da área não sistematizam sua prática pedagógica</b> [...].</p> <p>3- [...] podemos encontrar na BNCC uma <b>proposta interessante para nos tornar um saber mais contextualizado na escola</b>.</p> <p>15- [...] a BNCC <b>é um instrumento de referência</b></p>	<p><b>A importância da BNCC de Educação Física como diretriz norteadora do currículo culturalista tornando o saber mais sistematizado e contextualizado na escola.</b></p>

<p><b>dos conhecimentos essenciais</b> a todos os alunos da educação básica.</p> <p>13- Acho <b>importante um documento que direcione os objetivos a serem alcançados em cada etapa.</b></p> <p>4- [...] parece ter sinalizado para um <b>importante reconhecimento na sistematização de conhecimentos</b> para compor a BNCC [...].</p> <p>11- [...] <b>estabelecer parâmetros</b> e julgar/escolher quais são os conteúdos e as <b>competências essenciais</b> [...].</p> <p>16- A BNCC é um <b>documento norteador</b> para o ensino básico nacional [...].</p> <p>5- Porque <b>balizará a área</b> nos próximos anos [...].</p>	
---	--

**Quadro 15.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Justificativa do grau de importância atribuído a BNCC de Educação Física.

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>5- [...] <b>E a valorização da área depende dessa construção.</b></p> <p>16- Ele <b>não substitui o currículo</b> [...].</p> <p>6- [...] Nos baseando na BNCC, temos uma fundamentação que também <b>pode levar maior reconhecimento desse componente curricular perante a sociedade</b> [...].</p> <p>18- <b>Os conteúdos mudaram de nome, os agrupamentos foram diferentes, mas as práticas corporais se baseiam nos mesmos elementos.</b></p> <p>8- [...] <b>novas nomenclaturas e termos</b>, o que pode vir a dificultar o entendimento dos docentes para trabalhar com o que está proposto na BNCC.</p> <p>9- [...] No entanto, entendo que <b>ela não seja determinante para que os avanços ocorram e</b></p>	<p><b>A ideia de BNCC como meio para maior valorização da área de Educação Física impactando nas formações inicial e continuada dos professores.</b></p>

<p>muito dependerá de como será concluída e implementada [...]. Creio também que <b>a BNCC possa impactar nas formações inicial e continuada do professor de educação física.</b></p> <p>11- [...] a Educação Física e outras disciplinas do ensino médio, <b>não foram tratadas com a mesma consideração de importância</b> de outras disciplinas como língua portuguesa, matemática e inglês.</p>	
---	--

**Quadro 16.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Justificativa do grau de importância atribuído a BNCC de Educação Física.

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>4- Tenho <b>receio</b> que essa proposta de reforma curricular <b>acabe por engessar o trabalho pedagógico</b> [...].</p> <p>15- [...] os objetivos a serem alcançados <b>não estão engessados</b> [...].</p> <p>3- [...] Lembrando que <b>a ideia não é engessar</b>, mas organizar nossos saberes permitindo que os professores partam de um lugar comum.</p> <p>10- [...] quando a BNCC passa a ser um padrão a ser seguido, ignorando as especificidades locais, ela <b>pode empobrecer o ensino, limitando-o ao mínimo dos conteúdos presentes na base.</b></p>	<p><b>A BNCC e o receio de engessamento de saberes e limitação de conteúdos.</b></p>

**Quadro 17.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Justificativa do grau de importância atribuído a BNCC de Educação Física.

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>8- <b>Não temos clareza de como a Educação Física aparecerá na versão final do ensino médio...</b> Além disso, <b>há certa falta de continuidade entre os documentos anteriores que são referências para o ensino da área[...].</b></p> <p>14- <b>A BNCC está deixando mais dúvidas e buracos</b> sobre a área de Educação Física do que produzindo uma proposta que apresente de fato seu papel e importância enquanto disciplina curricular [...].</p> <p>3- [...] <b>na Educação Física temos um problema histórico relacionado ao “o que ensinar” [...].</b></p> <p>4- [...] <b>esse potencial de construção coletiva foi abandonado pela atual gestão do MEC [...].</b> [...] inserindo um maior <b>controle sobre a escola e diminuindo processos de autonomia, criatividade e de atividades formativas. Algumas avaliações indicam que a padronização de conhecimentos por meio de uma “parte comum” visa também à aplicação de exames nacionais e a elaboração de livros didáticos, que muito interessam às editoras.</b></p> <p>11- Apesar da relevância da BNCC, <b>o modo como foi aprovado não contemplou debates importantes</b> que tratam de conteúdos e contextos complexos... A impressão que dá é de que <b>alguns grupos como “banqueiros, empresários, escola sem partido, MBL, e grupos religiosos” contaminaram e influenciaram as versões finais da BNCC.</b></p>	<p><b>O reconhecimento de relevância da BNCC de Educação Física e o descontentamento dos professores com as versões finais.</b></p>

Dando continuidade ao processo de análise, formamos abaixo os núcleos de significação, ou seja, a partir dos indicadores foi possível inferir e sistematizar esses núcleos.

**Quadro 18.** Indicadores e Núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>1. A importância da BNCC de Educação Física como diretriz norteadora do currículo culturalista tornando o saber mais sistematizado e contextualizado na escola.</p> <p>2. A ideia de BNCC como meio para maior valorização da área de Educação Física impactando nas formações inicial e continuada dos professores.</p>	<p><b>4- A importância da BNCC de Educação Física para a maior valorização da área.</b></p>
<p>3. A BNCC e o receio de engessamento de saberes e limitação de conteúdos.</p> <p>4. O reconhecimento de relevância da BNCC de Educação Física e o descontentamento dos professores com as versões finais.</p>	<p><b>5- O reconhecimento de relevância da BNCC de Educação Física, o receio e o descontentamento com as versões finais.</b></p>

A seguir apresentaremos a análise das respostas dos participantes à pergunta do questionário: você acredita que a BNCC (quando concluída e aprovada, em todos os níveis de ensino) poderá vir a contribuir para a Educação Física Escolar dentro do IFSP? Por quê?

**Quadro 19.** Participantes, pré-indicadores e indicador: você acredita que a BNCC (quando concluída e aprovada, em todos os níveis de ensino) poderá vir a contribuir para a Educação Física Escolar dentro do IFSP? Por quê?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
	<p>1- <b>Incentivará que todos os conteúdos sejam trabalhados pelos professores, não apenas aqueles com os quais os professores tenham mais familiaridade.</b></p> <p>15- [...] <b>acredito que sim. O documento apresenta avanço como o início de uma discussão mais ampla.</b></p> <p>3- <b>Sim</b> [...] [...] na Educação Física não possuímos nenhum documento curricular em nível nacional, e cada professor acaba desenvolvendo seu trabalho de forma que acredita ser mais adequada, e no IFSP não é diferente. <b>A BNCC pode trazer maior unidade</b></p>	<p><b>A BNCC contribuirá para a organização da área dentro do IFSP, sendo o ponto de partida para maiores discussões relativas a sistematização de seus conhecimentos.</b></p>



aos conhecimentos que devem/precisam ser garantidos como direito aos alunos do Ensino Médio.

4- [...] mas talvez possa contribuir do ponto de vista da sistematização do conhecimento [...].

13- **Acredito que sim.** A implementação da BNCC, no mínimo, promoverá um diálogo maior entre os professores/as de educação física do IFSP

com intuito de pensar e organizar o que ensinar e aprender em educação física, podendo também, (se aprovada em todos os níveis) ser um documento que justifique as aulas de educação física em todos os anos do Ensino Médio. **Essa implementação, obviamente, deve levar em consideração a realidade de câmpus.**

18- Ela **pode ser uma base** desde que não amarre o currículo!

7- **Sim.** A BNCC vem a nortear o currículo na área de Educação Física que é muito ampla [...].

6- [...] a BNCC vai servir de base para a **organização da Educação Física no IFSP, sendo um ponto de partida para as discussões e práticas** de professores [...].

2- **Acredito que possa.** Mas apenas nos casos em que o professor não entenda a Educação Física como uma disciplina da cultura corporal de movimento, e que, como tal, deva permear por todos esses conteúdos [...].

8- **Acredito que sim, por ser um documento que trará inúmeras possibilidades** de ensino-aprendizagem e **poderá nortear a construção de um documento curricular pelos próprios docentes do IFSP**, documento este que daria uma identidade para a Educação Física desenvolvida nesse contexto do ensino técnico integrado ao médio da rede federal de SP.

10- Espero que essa nova concepção de Educação Física **venha para enriquecer o currículo e não limitá-lo** [...] No entanto, **acredito que o IF deve continuar considerando as características da comunidade onde o câmpus esta inserido, para que a Educação Física tenha sentido para os**

alunos [...].	
---------------	--

**Quadro 20.** Participantes, pré-indicadores e indicador: você acredita que a BNCC (quando concluída e aprovada, em todos os níveis de ensino) poderá vir a contribuir para a Educação Física Escolar dentro do IFSP? Por quê?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicador
<p>5- <b>Acredito que não, porque não existe uma cultura no IFSP de estabelecer seus próprios parâmetros curriculares por disciplina na educação básica.</b> Cada campus faz suas ementas e isso dá um grau de individualidade do professor que trabalha naquele campus pra estabelecer os conteúdos a serem desenvolvidos.</p> <p>16- <b>Esse questionamento é difícil de responder agora[...].</b> O IFSP tem como modalidade do ensino Médio a forma profissional técnica integrada, que traz em seu conjunto de objetivos e metas institucionais pontos distintos em relação às escolas de Ensino Médio específica. Ou seja, <b>a Educação Física no IFSP tem uma metodologia de trabalho também com aspectos mais específicos.</b></p> <p>9- [...] entendo que <b>as contribuições dependerão da forma como será concluída e implementada</b> pelo Ministério da Educação. <b>Estou receoso, porque muito já se perdeu ou foi distorcido do projeto inicial. A construção democrática tornou-se uma falácia no atual governo.</b></p> <p>17- <b>Não.</b> Por que não é prioridade do IFSP atividades de cunho esportivo [...].</p> <p>14- <b>No momento não. Dá forma que vem sendo apresentada, me parece que vai deixar espaço para que cada vez mais a disciplina perca espaço e legitimidade no ensino médio.</b></p> <p>12- Sendo assim, depois de aprovada, acredito que virá para as escolas como uma “caixa” em que a disciplina de Educação Física deverá ser acomodada [...]. <b>Creio ainda que a realidade do IFSP não sofrerá alteração, uma vez que continuará recebendo alunos com formações diversas, sem o tal consenso nacional.</b></p>		<p><b>A BNCC não contribuirá para a Educação Física escolar no IFSP pelo modo que vem sendo concluída, pois muito já se perdeu ou foi distorcido do projeto inicial.</b></p>

<p>11- [...] <b>do modo que será concluída, acredito que a BNCC não causará nenhum impacto positivo em curto prazo dentro do IFSP ou em outras redes de ensino [...].</b></p> <p>4- <b>Não sei como ficará a versão final e se manterá o processo de construção coletiva que caracterizou a BNCC inicialmente [...]</b> De qualquer forma, penso que <b>o risco é maior em fortalecer o engessamento curricular e as práticas de controle</b> que me parecem em sintonia com a maneira como, hegemonicamente, o IFSP vem construindo seus PPCs (de forma fragmentada e privilegiando a formação técnica em detrimento da geral) e o trabalho pedagógico no âmbito da educação básica.</p>	
---	--

Dando continuidade ao processo de análise, formamos abaixo os núcleos de significação, ou seja, a partir dos indicadores foi possível inferir e sistematizar esses núcleos

**Quadro 21.** Indicadores e Núcleos de significação

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
<p>1. A BNCC contribuirá para a organização da área dentro do IFSP, sendo o ponto de partida para maiores discussões relativas a sistematização de seus conhecimentos.</p>	<p><b>6- A BNCC e a organização do conhecimento da Educação Física no IFSP.</b></p>
<p>2. A BNCC não contribuirá para a Educação Física escolar no IFSP pelo modo que vem sendo concluída, pois muito já se perdeu ou foi distorcido do projeto inicial.</p>	<p><b>7- A BNCC não contribuirá para a Educação Física escolar no IFSP.</b></p>

A seguir mostramos todos os núcleos de significação formados a partir das perguntas do questionário referentes à Base Nacional Comum Curricular.

**Quadro 22.** Núcleos de significação sobre a BNCC

<b>Núcleos de Significação sobre a BNCC</b>				
<b>A BNCC é um documento que aponta conhecimentos essenciais para os estudantes e assim, servirá para nortear a construção dos currículos da educação básica nacional.</b>	<b>A importância da BNCC de Educação Física para a maior valorização da área.</b>	<b>O reconhecimento de relevância da BNCC de Educação Física, o receio e o descontentamento com as versões finais.</b>	<b>A BNCC e a organização do conhecimento da Educação Física no IFSP.</b>	<b>A BNCC não contribuirá para a Educação Física escolar no IFSP.</b>

Ao analisarmos as perguntas do questionário referentes à BNCC pudemos identificar através das respostas dos professores os significados e sentidos gerais que os mesmos atribuem a concepção de BNCC, o grau de importância que atribuem a BNCC de Educação Física e a crença desses professores em relação a real efetividade da BNCC de Educação Física para o IFSP. Encontramos nas palavras desses professores definições, concepções, indagações e reflexões que nos permitem refletir e discutir acerca da questão posta. Assim, apresentaremos a seguir a análise dos núcleos de significação formados a partir das perguntas referentes à BNCC (números 4, 9 e 11) do questionário.

### **3- A BNCC é um documento que aponta conhecimentos essenciais para os estudantes e assim, servirá para nortear a construção dos currículos da educação básica nacional.**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido o foco principal das atuais políticas públicas educacionais no âmbito das reformas curriculares, e nos últimos quatro anos tem acontecido grande movimento para a efetivação da mesma. Assim, em dezembro de 2017 foi homologada a BNCC do Ensino Fundamental e no início de 2018 lançada a 3ª versão do Ensino Médio que tem passado atualmente por audiências públicas.

Neste núcleo os professores de Educação Física do IFSP demonstraram suas concepções e definições de BNCC. Analisar as “falas” dos professores neste núcleo nos deu

maiores condições de avançar na compreensão dos significados e sentidos dos mesmos sobre a BNCC.

Fica evidente na “fala” dos professores que a BNCC é um documento que objetiva apontar e selecionar conteúdos mínimos e essenciais para os estudantes brasileiros.

“É um documento que apresenta **habilidades e conhecimentos essenciais** [...]”. (docente 16)

“Seria o **conteúdo mínimo** essencial [...]”. (docente 5)

“[...] **conteúdos escolares mínimos** [...]”. (docente 14)

De acordo com o documento homologado:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagens e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 9, grifo nosso)

Lendo o parágrafo acima e comparando com a fala dos professores, fica evidente que os mesmos interpretaram as aprendizagens essenciais referidas na BNCC como conteúdos, habilidades e conhecimentos mínimos, assim como, já era referenciado desde a Constituição de 1988 que propunha os conteúdos mínimos para assegurar formação básica comum, pois, nas falas dos docentes observa-se o entendimento de BNCC como:

“[...] contendo **conteúdos básicos** de determinados componentes curriculares [...]”. (docente 6)

“Documento que visa estabelecer o **conteúdo comum** [...]”. (docente 2)

“BNCC é uma **tentativa de produzir um currículo básico que seja comum entre os diferentes sistemas de ensino brasileiro** [...]”. (docente 14)

Mas o que seriam esses ditos conhecimentos mínimos, essenciais, fundamentais, básicos e comuns colocados na BNCC e citado por diversas vezes pelos docentes do IFSP? Segundo Cury et.al. (2018), a definição do que é comum torna-se cada dia mais difícil e complexo na atual sociedade que vivemos, a qual se enxerga cada vez mais plural e dinâmica. Além do que, o que é básico e o que é comum não é neutro e traz consigo uma consequência de difícil interpretação que é dizer qual é a formação desejada. Formação essa, em um país com dimensões incalculáveis em sentido territorial, populacional e cultural.

O que acaba por nos preocupar com a possibilidade do retorno de uma “cultura comum” na qual os valores de determinados grupos (somente) são transmitidos a todos os alunos de forma dominante (APPLE, 2006). Por que, pensarmos na educação democrática, no respeito ao pluralismo de ideias, na difusão da diversidade cultural e principalmente no fundamento da constituição referente á dignidade da pessoa humana, nos faz afirmar que o básico é o respeito ao ser humano, a sua capacidade criadora e transformadora (CURY et al., 2018). Assim, concluímos que acima de definir o básico e comum, interpretar o mesmo é uma tarefa desafiadora para todas escolas e redes de ensino brasileiras.

Dando continuidade à análise, observamos que para os professores de Educação Física do IFSP está claro que BNCC não é currículo, mas que a mesma servirá como norte para a construção dos currículos. Assim, observamos em suas falas:

“A Base é um **documento que norteará os currículos** [...]”. (docente 13)

“É um **documento norteador dos currículos** e propostas pedagógicas das redes de ensino [...]”. (docente 7)

“A BNCC é um **referencial para construções de currículos** [...]”. (docente 12)

Porém, um docente define a BNCC como:

“É uma forma de garantir que em qualquer lugar do país os alunos aprendam **determinados conteúdos no tempo estabelecido**”. (docente 13)

Será que com a efetivação da BNCC podemos realmente garantir que os alunos aprendam? Acreditamos que não, pois o processo de aprendizagem é individual e envolve complexos e diversos aspectos que não diz respeito somente a ter um documento em ação. No texto da BNCC está escrito que a mesma tem a finalidade de assegurar a todos os estudantes os direitos às aprendizagens e desenvolvimento, ou seja, assegurar um direito não é o mesmo que garantir uma aprendizagem. Assim, torna-se uma tarefa perigosa afirmar que a BNCC irá garantir com que os alunos aprendam, uma vez que o documento se limita a propor orientações cujo direcionamento induz, em princípio, a abrangência de apenas parte da complexidade dos saberes docentes – os saberes curriculares ((RUFINO; NETO, 2016). O que acreditamos, é sim, no direito desses estudantes terem acesso a todos esses conhecimentos ditos fundamentais em seus respectivos anos, ou no caso da Educação Física, ciclos.

Por fim, fazer com que somente esse “mínimo” e “básico” não seja copiado da BNCC e colado nos currículos é o desafio, é a preocupação de todos que estão envolvidos com uma educação de qualidade para os educandos brasileiros. Fazer com que realmente os currículos sejam construídos por toda comunidade escolar, respeitando a diversidade e pluralidade de cada localidade, bem como, cada sujeito que lá estuda. Entender a BNCC como um documento a ser transformado por todos que estão envolvidos na educação de cada canto do Brasil é fundamental, na escola devemos assumir constante movimento dialético, pois a transformação dos sujeitos é imprescindível.

#### **4- A importância da BNCC de Educação Física para a maior valorização da área**

Seguindo com a análise, na resposta à pergunta do questionário referente a justificativa de importância da BNCC para a área de Educação Física foi formado este núcleo de significação. Nele os professores justificam a BNCC sendo importante para a maior valorização da área e sistematização e contextualização do saber cultural, conforme a fala abaixo:

“[...] Nos baseando na BNCC, temos uma fundamentação que também **pode levar maior reconhecimento desse componente curricular perante a sociedade** [...]”. (docente 6)

Um dos docentes sugere que com a BNCC, se realmente os professores de Educação Física se embasarem na mesma para a construção de seus currículos nas escolas pode-se vir a ter um maior reconhecimento do componente curricular perante a sociedade. Acreditamos que a fala desse professor está embasada em todo doloroso percurso que o componente Educação Física passou na história da educação brasileira, e que ainda hoje, mesmo que em proporção menor, ainda passa nas escolas. Pois vale lembrar, que somente a partir dos da LDB 9394/96 que a Educação Física passou a ser componente curricular obrigatório, sendo antigamente vista na escola como componente extracurricular. Que de acordo com Saviani (2016), é o que é secundário na escola, ou seja, não é o principal e só tem sentido à medida que possa enriquecer as atividades curriculares. Embora, sendo esse um fato no presente superado, nem todos os estabelecimentos de ensino enxergam o componente como parte fundamental para a formação do ser humano integral que a escola almeja formar. O que acaba por transmitir aos

estudantes e a sociedade como um todo a falta de importância devida ao componente, muitas vezes o deixando ainda a margem da grade curricular.

Assim, de acordo com o docente 6, se realmente a BNCC for posta em prática pelos professores de Educação Física, talvez se consiga ter uma organização e sistematização dos conhecimentos da área e dessa forma, um maior reconhecimento. Porém, nem só a uma BNCC pode-se atribuir a função de total responsabilidade por gerar maior valorização da área como podemos observar na fala do docente abaixo:

“[...] E a **valorização da área depende dessa construção**”. (docente 5)

A valorização da área depende também da ação de seus atores, ou seja, da forma como os professores lecionam em suas aulas, como significam e ressignificam os conteúdos em suas aulas, ou seja, dos saberes docentes. O que corrobora com as pesquisas de Bracht e Almeida (2003), os quais enfatizam que a legitimidade da Educação Física não será resolvida apenas por meio de dispositivos legais. Ela precisa obter a sua legitimidade no campo pedagógico, enquanto prática e disciplina acadêmica.

Depende ainda, da efetivação de políticas educacionais, como por exemplo: a compra de materiais de Educação Física, pois, para se ter o ensino de uma variedade de práticas corporais é preciso um mínimo de materiais da área para o ensino da mesma. Também depende, entre outros, da contínua oferta de formação continuada para os professores de Educação Física em ação. E é dessa forma, que o docente abaixo justifica a importância da BNCC:

“[...] No entanto, entendo que **ela não seja determinante para que os avanços ocorram** e muito dependerá de como será concluída e implementada [...]. Creio também que **a BNCC possa impactar nas formações inicial e continuada do professor de educação física**”. (docente 9)

Fica claro na fala do docente 9 que a BNCC é importante, porém, não determinante para que os avanços na área aconteçam, assim como, explicitamos anteriormente. Portanto, ao pensar a docência e a valorização da área, deve-se pensar sobre a valorização dos contextos de prática educacional dos professores, compreendendo as fontes que geram os saberes profissionais, bem como, é fundamental repensar a formação dos professores, para que ela seja mais adequada no que se refere à valorização da profissão docente, neste caso, do profissional de Educação Física dentro das escolas (RUFINO; NETO, 2016).



Abaixo, observamos a fala do docente 8, o qual enfatiza que na BNCC de Educação Física temos:

“[...] **novas nomenclaturas e termos**, o que pode vir a dificultar o entendimento dos docentes para trabalhar com o que está proposto na BNCC”. (docente 8)

Novamente, enxergamos a preocupação dos docentes do IFSP com a formação dos professores para compreensão e efetiva utilização da BNCC de Educação Física, visto que as novas nomenclaturas e termos que o docente acima cita podem gerar dúvidas ou serem desconhecidas por muitos professores. Dessa forma, corroborando com Rufino; Neto (2016), fica explícito mais uma vez que teremos grande impacto na formação inicial e continuada dos professores.

Dando continuidade a análise das respostas dos docentes, observamos a ênfase dos mesmos nas questões relativas a contextualização do componente curricular, sistematização do conhecimento da área e sistematização de sua prática pedagógica.

“[...] podemos encontrar na BNCC uma **proposta interessante para nos tornar um saber mais contextualizado na escola**”. (docente 3)

“[...] parece ter sinalizado para um **importante reconhecimento na sistematização de conhecimentos** para compor a BNCC [...]”. (docente 4)

“Acredito **ser importante uma diretriz** para o trabalho com a Educação Física, haja vista **que muitos professores da área não sistematizam sua prática pedagógica** [...]”. (docente 6)

“[...] ela possa representar um **importante** ensaio para o **avanço do necessário processo de sistematização dos conteúdos na área**, demandado pelas concepções pautadas no **enfoque cultural**”. (docente 9)

Tal ênfase dada pelos docentes do IFSP demonstra a preocupação dos mesmos com a organização e sistematização dos conhecimentos e práticas da Educação Física escolar. Assim como apontam, já a algum tempo estudos de Kunz (1994), no qual entende que a organização de um “programa mínimo” para a Educação Física poderia pôr fim a “bagunça interna” da disciplina que ocorre pela falta de um programa de conteúdos definidos numa hierarquia de complexidade e objetivos específicos para cada série de ensino. Levando muitos professores de Educação Física a repetirem por diversas vezes conteúdos ao longo das séries, essa repetição de conteúdos é indicada por Paes (2002) como um dos motivos que levam os alunos do final do ensino fundamental e ensino médio a evasão das aulas de Educação Física.

Os professores de Educação Física, componente curricular responsável por determinados conhecimentos, devem esforçar-se para explicitar o conjunto de saberes sob a responsabilidade desse componente, assim como, explicar como eles se organizam afim de potencializar a aprendizagem dos mesmos pelos educandos. (GONZÁLEZ, 2006). Pois um dos maiores problemas que perpassam a disciplina de Educação Física é a insuficiente definição dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos por ela junto aos alunos.

Portanto, a ênfase dos docentes de Educação Física do IFSP quanto a questão da sistematização e organização do conhecimento está claramente embasada nos atuais estudos da literatura, justificando tamanha preocupação.

Seguindo a diante, observa-se nas respostas abaixo, bem como, nas já citadas ao longo deste núcleo a referência que se faz ao saber cultural na Educação Física escolar.

**“Não há nada de novo para quem pensa a Educação Física como uma disciplina da **cultura corporal** de movimento. Mas apesar disso, **pode ser encaminhamento para quem não pensa dessa forma**”.** (docente 2)

Na fala do docente 2 fica exposto a compreensão do mesmo quanto aos estudos atuais que balizam a área da Educação Física escolar, ou seja, a vertente da cultura corporal de movimento. Porém, o mesmo não toma a vertente como verdade única, e pensa ainda que com a implantação da BNCC, a mesma possa vir a abrir o pensamento daqueles que ainda não “dialogam” com a cultura corporal de movimento.

Assim, observamos que a Educação Física:

Tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento, visando formar o cidadão que possa usufruir, compartilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais do exercício da motricidade humana: jogo, esporte, ginásticas e práticas de aptidão física, dança e atividades rítmicas/expressivas, lutas/ artes marciais, práticas alternativas (BETTI, 2009, p.64).

Da mesma forma, que nos Parâmetros Curriculares Nacionais lemos uma definição próxima a já citada - “entende-se a [...] Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento.” (BRASIL, 1998, p. 29)

Portanto, entendemos que pensar a Educação Física na escola é pensar em suas práticas corporais dinamicamente influenciadas pelas diversas culturas, sendo criadas e ressignificadas em cada movimento, assim como já era preconizado desde os PCNs, por isso compreendemos a afirmação do professor:

**“Os conteúdos mudaram de nome, os agrupamentos foram diferentes, mas as práticas corporais se baseiam nos mesmos elementos”.** (docente 18)

Ou seja, o docente 18 demonstra através de suas palavras compreender a continuidade que foi dada ao documento passado (PCNs), não criando rupturas drásticas e sim dando novos sentidos aos estudos mais atuais sobre a cultura corporal de movimento. Estudos esses, que identificam na cultura corporal um campo de luta cultural expressa na intencionalidade comunicativa do movimento humano (NEIRA, 2007).

##### **5- O reconhecimento de relevância da BNCC de Educação Física, o receio e o descontentamento com as versões finais.**

Seguindo com a análise, na resposta ainda à pergunta do questionário referente a justificativa de importância da BNCC para a área de Educação Física, percebendo-se as contraposições nas respostas dos sujeitos, foi formado um segundo núcleo de significação. É interessante observarmos o movimento de “ir e vir” dos sujeitos quando justificam o mesmo questionamento. Lembrando, que todos os docentes atribuíram média ou muita importância a BNCC de Educação Física, porém, como ficará explícito abaixo os mesmos também têm receios quanto à essa política.

“Tenho **receio** que essa proposta de reforma curricular **acabe por engessar o trabalho pedagógico** [...]”. (docente 4)

“[...] os objetivos a serem alcançados **não estão engessados** [...]”. (docente 15)

“[...] Lembrando que **a ideia não é engessar**, mas organizar nossos saberes permitindo que os professores partam de um lugar comum”. (docente 3)

O docente 4 demonstra o receio em relação ao engessamento do trabalho pedagógico, pois, dependendo de como for feita a implementação da BNCC, se não forem claros os objetivos e a abertura para os pensamentos e posicionamentos de cada escola, corremos o risco de conduzir o ensino somente pelo que foi proposto pelo documento, sem a preocupação com as peculiaridades das escolas (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017). Porém, o docente 15 demonstra que em sua concepção os “objetivos” a serem alcançados não estão engessados, assim como, o docente 3 que ressalta que a ideia realmente não é engessar, mas organizar os saberes para que os professores partam de um lugar comum.

“Partir de um lugar comum”, como dito pelo docente 3 é de grande importância para a área da Educação Física, que de acordo com sua história, ainda não teve os saberes da cultura corporal de movimento organizados e sistematizados, voltando novamente a questão da

“bagunça interna” desse componente e consequente falta de identidade do componente dentro de muitas escolas.

**“[...] na Educação Física temos um problema histórico relacionado ao “o que ensinar” [...]”.** (docente 3)

Esse “lugar comum” dito pelo docente 3 anteriormente, não significa a aprendizagem das mesmas práticas corporais, ao mesmo tempo em todas as escolas brasileiras, até porque a BNCC de Educação Física está organizada por ciclos e não nos mostra quais esportes, danças ou jogos a ensinar, ela nos traz uma organização dessas práticas corporais que pode nos permitir garantir uma variedade de práticas para todos os alunos de acordo com a especificidade de cada cultura escolar.

Portanto, os docentes de Educação Física do IFSP demonstram anseios e receios em relação a questão de flexibilidade da BNCC. No entanto, o importante é lembrarmos da necessidade da contribuição de cada escola/instituto, seus anseios e desejos, assim como expressa Cândido; Gentilini (2017), quando enfatizam que a BNCC deve ocorrer no sentido de se formarem diretrizes gerais de orientação e não um currículo pronto -para que assim, não caiamos em uma “padronização fixa”, como discorre o docente:

**“[...] quando a BNCC passa a ser um padrão a ser seguido, ignorando as especificidades locais, ela **pode empobrecer o ensino, limitando-o ao mínimo dos conteúdos presentes na base**”.** (docente 10)

Dando prosseguimento à análise, percebemos nas falas abaixo a preocupação dos docentes do IFSP em relação ao viés político e econômico que pode envolver a BNCC.

**“Apesar da relevância da BNCC, **o modo como foi aprovado não contemplou debates importantes** que tratam de conteúdos e contextos complexos... A impressão que dá é de que **alguns grupos como “banqueiros, empresários, escola sem partido, MBL, e grupos religiosos” contaminaram e influenciaram as versões finais da BNCC**”.** (docente 11)

**“[...] esse potencial de construção coletiva foi abandonado pela atual gestão do MEC [...]”.** (docente 4)

A fala dos docentes nos remete ao pensamento de Apple (2006), o qual enfatiza que há uma íntima relação entre educação e sistema econômico. Para o autor, ao longo do tempo, os interesses sociais, advindos de determinados contextos históricos específicos, vão se

transformando em ideias que são de alguma forma incorporadas nos currículos oficiais. Essas ideias, embora ocultadas, representam aquilo que o autor chama de hegemonia, processo pelo qual acontecerá a inculcação e internalização de normas e valores dominantes na sociedade.

A fala de descontentamento dos docentes 11 e 4 em relação à última versão (3ª) da BNCC de Educação Física do ensino fundamental apresentada, especificamente a do docente 4 sobre o abandono da construção coletiva, também vem ao encontro de pesquisa feita por Neira (2016, p.40) sobre a 2ª versão da BNCC, a qual destaca naquela (naquele momento em que foi concebida), a participação do Estado e da sociedade na definição do que possa ser um ponto de partida para as propostas curriculares públicas, privadas e das unidades. “Ela não pretendia ser todo o currículo, pois foi concebida para ser simplesmente o começo”.

Neira (2016, p.41) ainda destaca:

Um detalhe que não pode passar despercebido é que a segunda versão da BNCC não sucumbe, não se deixa subjugar pela força dos grupos conservadores que acabam moldando, através dos currículos escolares, sujeitos submissos, calados, quietos, bem ao gosto do neoliberalismo e dos ditadores de plantão.

Dessa forma, percebemos que a preocupação em relação a última versão da BNCC do ensino fundamental, concebida em meio a mudanças políticas no país é claramente expressa pelos docentes do IFSP, assim como por pesquisadores do tema. Os docentes reconhecem a relevância do documento, mas demonstram e especificam claramente os pontos que geram as incertezas.

“[...] inserindo um maior **controle sobre a escola e diminuindo processos de autonomia, criatividade** e de atividades formativas. **Algumas avaliações indicam que a padronização de conhecimentos por meio de uma “parte comum” visa também à aplicação de exames nacionais e a elaboração de livros didáticos, que muito interessam às editoras**”.  
(docente 4)

A fala acima está intimamente corroborada por estudos de Apple (2006) sobre currículos nacionais, o qual discorre que a depender do contexto histórico, a legitimação de um currículo nacional leva a implantação de um sistema nacional de avaliação. E segundo o autor ainda, quando instituído o sistema de avaliação nacional com base nesse currículo nacional, o conhecimento dos grupos de elite econômica e cultural dominará as escolas.

Por fim, fica exposto nas falas dos docentes do IFSP a relevância atribuída à BNCC de Educação Física, porém, a preocupação constante em relação as influências políticas e econômicas que ocorrem em nosso país, bem como, o receio do que virá da BNCC do ensino

médio, já que tivemos uma descontinuidade do documento com a nova gestão do mesmo – como conclui o docente abaixo:

**“Não temos clareza de como a Educação Física aparecerá na versão final do ensino médio [...]”.** (docente 8)

## **6- A BNCC e a organização do conhecimento da Educação Física no IFSP**

Este núcleo, foi formado a partir das respostas dos professores em relação a contribuição da BNCC (em todos os níveis) para a Educação Física escolar dentro do IFSP. Vale ressaltar que quando os professores do IFSP responderam a esse questionário, havia saído a 3ª versão da BNCC somente do ensino fundamental, portanto, a versão do ensino médio que esses docentes conheciam era a 2ª versão revisada.

Assim, tivemos uma diversidade de respostas, sendo que alguns docentes acreditavam naquele momento na contribuição da BNCC para as aulas de Educação Física escolar dentro do IFSP e outros não.

Os docentes que responderam acreditar na contribuição fizeram os seguintes comentários:

**“[...] acredito que sim. O documento apresenta avanço como o início de uma discussão mais ampla”.** (docente 15)

**“Acredito que sim. A implementação da BNCC, no mínimo, promoverá um diálogo maior entre os professores/as de educação física do IFSP com intuito de pensar e organizar o que ensinar e aprender em educação física, podendo também, (se aprovada em todos os níveis) ser um documento que justifique as aulas de educação física em todos os anos do Ensino Médio. Essa implementação, obviamente, deve levar em consideração a realidade de câmpus”.** (docente 13)

**“[...] a BNCC vai servir de base para a organização da Educação Física no IFSP, sendo um ponto de partida para as discussões e práticas de professores [...]”.** (docente 6)

Observamos, que a maioria dos docentes enxergam a BNCC dentro do IFSP como uma forma de fomentar uma maior discussão e aproximação entre os docentes da área, já que os mesmos se encontram espalhados pelos diversos câmpus ao longo das cidades do estado de

São Paulo (apenas câmpus maiores como São Paulo e Sertãozinho por exemplo tem mais de um docente de Educação Física).

O que os docentes de Educação Física demonstram é que com uma BNCC aprovada, talvez se consiga diminuir a distância física que os separam, e assim, aconteça a promoção de encontros e discussão de ideias e práticas pedagógicas entre esses professores, bem como, a possível construção de um documento curricular de Educação Física para o IFSP.

**“Acredito que sim, por ser um documento que trará inúmeras possibilidades de ensino- aprendizagem e poderá nortear a construção de um documento curricular pelos próprios docentes do IFSP, documento este que daria uma identidade para a Educação Física desenvolvida nesse contexto do ensino técnico integrado ao médio da rede federal de SP”.**  
(docente 8)

As falas acima remetem a um anseio recorrente entre os docentes de Educação Física do IFSP. Aproximação entre os mesmos, encontros, diálogos e discussões sobre o componente curricular já é almejado segundo (ANDREANI, 2018, grifo nosso), desde o I Encontro de Educação Física e Artes do IFSP que ocorreu em março de 2017. Nesse encontro, os docentes de Educação Física do IFSP, após discussão e debate, elaboraram um documento com algumas reivindicações dentro de algumas temáticas como: infraestrutura/materiais, organização/estrutura de eventos esportivos, representatividade/política/ Legislação/ nº de aulas, **organização curricular/pedagógica**, extensão e pesquisa, **ações formativas/encontros / trocas de experiências**.

Dando continuidade à análise, encontramos as respostas abaixo:

**“Incentivará que todos os conteúdos sejam trabalhados pelos professores, não apenas aqueles com os quais os professores tenham mais familiaridade”.** (docente 1)

**“Sim [...] [...] na Educação Física não possuímos nenhum documento curricular em nível nacional, e cada professor acaba desenvolvendo seu trabalho de forma que acredita ser mais adequada, e no IFSP não é diferente. A BNCC pode trazer maior unidade aos conhecimentos que devem/precisam ser garantidos como direito aos alunos do Ensino Médio”.** (docente 3)

**“Sim. A BNCC vem a nortear o currículo na área de Educação Física que é muito ampla [...]”.** (docente 7)

Nas falas acima, observamos na justificativas dos professores novamente a questão de a BNCC estar vinculada a garantia de direito dos estudantes a determinados aprendizagens e

conhecimentos, bem como, a variedade e diversificação de conteúdos. É importante destacarmos que a formulação “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” que se hegemonizou no Plano Nacional de Educação e que norteia a BNCC não é simples de ser operacionalizada, e segundo Macedo (2015), essa dificuldade é visível ao longo do documento elaborado pelo MEC.

Macedo (2015) destaca que, a fala de alguns acerca da necessidade de uma definição normativa desses direitos, para que os sujeitos possam exercer o seu direito subjetivo à educação [agora, de qualidade], é um outro indicativo dos sentidos em disputa na defesa das BNCC e que teria levado às entidades da área a apostar na expressão “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”. Assim, vale ressaltar que entre os que creem ou não na possibilidade de em “direitos universais” de aprendizagem e desenvolvimento também se encontram os vários docentes de Educação Física do IFSP.

Portanto, ao analisarmos as justificativas dos docentes que acreditam que a BNCC poderá vir contribuir para a Educação Física escolar do IFSP, notamos principalmente a recorrente reivindicação por mais diálogos e aproximações entre esses docentes de Educação Física. Que agora, com a implantação da BNCC na educação do país, enxergam uma oportunidade maior para que de fato os diálogos e trocas aconteçam dentro da instituição.

## **7- A BNCC não contribuirá para a Educação Física escolar no IFSP**

Dentre os docentes que não creem na contribuição da BNCC para a área da Educação Física escolar no IFSP, suas justificativas estão pautadas na forma como o documento foi concluído (ensino fundamental) e a falta de continuidade que foi dada no documento do ensino médio e conseqüente indecisão “curricular” nesse nível de ensino.

**“[...] do modo que será concluída, acredito que a BNCC não causará nenhum impacto positivo em curto prazo dentro do IFSP ou em outras redes de ensino [...]”.** (docente 11)

**“[...] entendo que as contribuições dependerão da forma como será concluída e implementada pelo Ministério da Educação. Estou receoso, porque muito já se perdeu ou foi distorcido do projeto inicial. A construção democrática tornou-se uma falácia no atual governo”.** (docente 9)

As respostas dos docentes acima, coletadas ainda antes da homologação final da 3ª versão da BNCC do ensino fundamental, demonstram, naquele momento político, a já desconfiança do rumo que tomaria a construção da BNCC. Tais percepções, vêm ao encontro



do pensamento de Neira (2017), o qual retrata que no bojo das ações políticas que tomaram o governo brasileiro pós impeachment, em abril de 2017, veio a público a chamada terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Frustrando assim, os setores que clamavam pelo diálogo. O Conselho Nacional de Educação promoveu audiências regionais de difícil acesso e, em dezembro daquele ano, aprovou o documento sem alterações significativas, que foi, na sequência, homologado pelo ministro da Educação.

É importante ressaltar na fala do docente 9 o trecho: “Estou receoso, porque muito já se perdeu ou foi distorcido do projeto inicial [...]”. De fato, a preocupação do docente era pertinente, pois no exato momento que o mesmo respondeu ao questionário dessa pesquisa, a 3ª versão da BNCC (ensino fundamental) havia sido anunciada e colocada no “ar” pelo MEC. Nesse momento, alterações drásticas já haviam acontecido no documento em seus diversos componentes curriculares, porém, a mudança principal e mais drástica aos olhos de Neira (2107) foi a mudança estrutural do documento. Antes, paltadas por objetivos de aprendizagens e agora por competências. O autor afirma, que a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na formação dos estudantes. Assim:

Na tentativa de justificar sua opção, a BNCC afirma que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o fim do século passado, e que o enfoque é adotado pelas avaliações internacionais. Pois bem, não é de hoje que Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para a perversidade da articulação, sob a batuta do mercado, dos organismos internacionais, avaliações padronizadas e currículos por competências (NEIRA, 2017, p. 217).

Dando continuidade, observamos que os docentes também justificam a não contribuição do documento para área dentro do IFSP pela recente cultura da Educação Física na instituição, bem como, o histórico pertinente a própria instituição.

**“Não sei como ficará a versão final e se manterá o processo de construção coletiva que caracterizou a BNCC inicialmente [...] De qualquer forma, penso que o risco é maior em fortalecer o engessamento curricular e as práticas de controle** que me parecem em sintonia com a maneira como, hegemonicamente, o IFSP vem construindo seus PPCs (de forma fragmentada e privilegiando a formação técnica em detrimento da geral) e o trabalho pedagógico no âmbito da educação básica”. (docente 4)

**“Acredito que não, porque não existe uma cultura no IFSP de estabelecer seus próprios parâmetros curriculares por disciplina na educação básica.** Cada campus faz suas ementas e isso dá um grau de individualidade do professor que trabalha naquele campus pra estabelecer os conteúdos a serem desenvolvidos”. (docente 5)

Dessa forma, a fala do docente 5 vai ao encontro da pesquisa de Gariglio (2002), o qual aponta que no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), a Educação Física notabilizou-se pela efetivação de práticas pedagógicas que privilegiaram o esquadramento do tempo e do espaço, o culto à hierarquia, a valorização da educação moral, a educação do coletivo em detrimento da atenção ao indivíduo e de um forte engessamento e controle do trabalho docente. Portanto, de acordo com a fala do docente, parece haver uma tradição e continuidade dessas formas de agir nas redes federais tecnológicas.

Em pesquisa realizada por Andreani (2018), a mesma constatou que o Ensino Técnico integrado ao Médio da Rede Federal, em que são ofertadas, aos alunos, os componentes/disciplinas gerais e também os componentes técnicos, a presença da Educação Física no contexto do IFSP é algo relativamente recente, já que ganhou mais força a partir de 2014 com a realização dos concursos para professores do Ensino Básico Técnico e Tecnológico.

Portanto, acreditamos que ainda não houve tempo para se formar uma cultura do componente curricular na instituição, que pode vir a demonstrar sua real contribuição na formação integral do cidadão crítico e reflexivo que pretende formar.

E por fim, de acordo com o momento histórico e político em relação a BNCC do ensino médio que vivemos, entendemos e compactuamos com a fala do docente abaixo:

**“Esse questionamento é difícil de responder agora[...]”.** (docente 16)

A seguir daremos continuidade a pesquisa com a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com alguns docentes de Educação Física do IFSP.

### **4.3 Análise intranúcleos - entrevistas**

Concluída a análise dos questionários, partimos para a análise e discussão das entrevistas. Foram entrevistados três docentes de Educação Física do IFSP, cada um desses atuante em um campus diferente. Como critério de seleção para a entrevista, utilizamos principalmente as respostas às perguntas do questionário referentes à docência no curso Técnico integrado ao Ensino Médio, conhecimento (leitura) das versões da BNCC, participação na comissão da BNCC do campus e participação e /ou interação na discussão da

BNCC em grupos de pesquisa e/ou estudos relacionados fora do câmpus do IFSP. Os que cumpriram com maior número dos pré-requisitos acima foram os professores selecionados para a pesquisa. Quando ainda assim, tivemos um número grande de professores que cumpriram todos critérios acima, utilizamos como meio de seleção para a entrevista: maior tempo de atuação na Educação Básica e maior tempo de docência no Ensino Médio dentro IFSP respectivamente.

Dessa forma, passaremos a caracterização dos docentes entrevistados.

Rafael<sup>3</sup> (identificado como docente número 1 nas respostas ao questionário) tem 46 anos, possui formação em Educação Física (licenciatura plena) e mestrado em educação, ambos cursados em Universidade pública. É formado há 23 anos e sempre atuou na área. Leciona no IFSP há aproximadamente 2 anos e atuou em outro Instituto Federal (de outro estado) durante 10 anos.

Pedro<sup>4</sup> (identificado como docente número 2 nas respostas ao questionário) tem 46 anos, possui formação técnica a nível médio pelo SENAI e ETI (ajustagem mecânica e ferramentaria). Graduação em licenciatura plena em Educação Física, mestrado em ciências sociais, doutorado em Educação Física adaptada e pós-doutorado em ciências e tecnologias; todos esses cursados em universidades públicas. É formado faz 15 anos e desde a conclusão de sua graduação sempre trabalhou na área, atua com Educação Física escolar há mais de 11 anos e também atua no ensino superior. Leciona no IFSP há aproximadamente 4 anos.

Maria<sup>5</sup> (identificada como docente número 3 nas respostas ao questionário) tem 28 anos, possui formação em licenciatura em Educação Física, mestrado em Educação Física e doutorado em Educação Física, todos também curados em universidade pública. É formada há 7 anos e sempre atuou na área de Educação Física escolar. Leciona no IFSP há aproximadamente 4 anos.

Dessa forma, caracterizados os participantes desta pesquisa seguimos para a análise das entrevistas propriamente ditas.

As entrevistas também foram analisadas pela proposta de Aguiar e Ozella (2006), assim, primeiramente foram feitas várias leituras flutuantes e recorrentes para que conseguíssemos formar os Pré-indicadores<sup>2</sup>, os quais estão indicados em negrito do lado esquerdo dos quadros abaixo. Esses, foram aglutinados pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição, chegando-se assim a vários temas, chamados de indicadores, que são

---

<sup>2</sup> Os Pré- indicadores estão destacados em negrito nas frases e em todos os quadros do lado esquerdo. Optou-se por colocar a frase completa para maior compreensão do contexto que evolve a discussão.

<sup>3,4,5</sup> Nomes fictícios criados para identificar os docentes entrevistados.

as frases que estão do lado direito dos quadros abaixo também em negrito. Por fim, formarmos os núcleos de significação através da articulação dos indicadores. Para este processo de análise levamos em consideração aspectos que julgamos importantes serem agregados, incluindo não só as falas (respostas) mais frequentes, com mais emoção ou envolvimento dos sujeitos, mas também as questões que menos apareceram ou que foram apresentadas como pouco importantes, mas que avaliamos como relevantes para compreensão da pesquisa.

É importante deixar explícito que foram feitos questionamentos iniciais para a familiarização do pesquisador com o participante entrevistado, assim, nem todas as respostas às questões feitas durante a entrevista foram analisadas nesta pesquisa. Analisamos as respostas pertinentes ao tema aqui investigado. Portanto, demonstramos abaixo a análise das respostas dos participantes à algumas perguntas feitas durante as entrevistas.

**Quadro 23.** Participantes, pré-indicadores e indicador: O que é currículo para você?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicadores
	<p>Rafael- [...] <b>é o planejamento, é a linha que eu quero seguir, então, que aluno que eu quero formar</b> junto com as outras matérias, é isso.</p> <p>Maria- Essa <b>pergunta é uma das mais difíceis né?!</b></p> <p>[...] é uma pergunta muito ampla [...]</p> <p>[...] De maneira bem simplista né, a gente vai dizer que <b>é a organização dos saberes que a gente ensina na escola. A organização, a sistematização, a seleção, distribuição</b> desses temas dentro da escola que a gente vai trazer para esses alunos[...]</p> <p>[...] tem que entender que <b>é um elemento cultural, é um elemento social, é um elemento que não é neutro</b>, porque ele vai partir de uma, de um grupo que vai pensar o que é melhor ou o que é mais importante, ou o que que a gente vai deixar de fora, <b>é um elemento de ação política, por isso a gente diz que não é neutro. Então, é algo de bastante poder e que deveria ser na maior parte do momento, do tempo coletivo, a escola</b></p>	<p><b>Currículo como seleção e organização dos saberes do interior de uma cultura visando a formação do aluno.</b></p> <p><b>Currículo é um elemento cultural e social de ação política que objetiva a formação do futuro cidadão.</b></p> <p><b>Currículo como planejamento, organização e sistematização técnica do que se ensina na escola.</b></p>

**deveria participar disso também, é a mais interessada em todo o processo, só que ao mesmo tempo a gente vê as dificuldades de você pensar um currículo num país com dimensões continentais como é o Brasil né! [...]**

**[...] Mas assim, em linhas gerais é isso, a seleção dos saberes do interior de uma cultura a partir de grupos que são direcionados para fazer esse trabalho, educadores, professores e a comunidade né, que deveria participar.**

Pedro- **Então, essa é outra coisa complexa né?!**

Não sei nem se eu consigo definir assim o que é que eu entendo como currículo [...]

[...] eu não descredencio a parte técnica de montagem de um currículo, **que é essa coisa do currículo mesmo na sua formação mais técnica, é (...), eu não dissocio disso (gesticula com sinal de correção), não dissocio isso de uma condição de importância [...]**

[...] **currículo é mais do que isso né (...), é (... pensando), eu, eu enxergo o currículo como sendo essa parte técnica (afirma para frente com a mão), é, mas eu vejo o currículo também, quando a gente pensa no PPP, eu vejo o currículo quando a gente pensa na estrutura de um PPC, quando a gente pensa nos objetivos é (...) de uma formação. É (...) quando a gente pensa no perfil do nosso aluno que vai ser egresso, é (...) e quando a gente pensa no perfil não tem como a gente pensar só na formação que está dando e não pensar no cidadão, o que a gente espera do cidadão, o que a gente espera que esse cidadão enquanto é (...) uma pessoa ativa no seu meio, não só profissionalmente, mas talvez, principalmente socialmente, politicamente, então currículo é isso tudo né, não tem como a gente colocar o currículo só na sua estrutura técnica, mas também não vejo como é (...) criticar essa estrutura técnica e a gente tem que tomar cuidado de que essa estruturação técnica ela não pode estar desvinculada dessas outras esferas né! [...].**

Dando continuidade ao processo de análise, formamos abaixo o núcleo de significação relacionado a concepção de currículo dos docentes entrevistados, ou seja, a partir dos indicadores foi possível inferir e sistematizar este núcleo.

**Quadro 24.** Indicadores e Núcleo de significação

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>1. Currículo como seleção e organização dos saberes do interior de uma cultura visando a formação do aluno.</p> <p>2. Currículo é um elemento cultural e social de ação política que objetiva a formação do futuro cidadão.</p> <p>3. Currículo como planejamento, organização e sistematização técnica do que se ensina na escola.</p>	<p><b>1- Currículo cultural como ação política de poder.</b></p>

Ao analisarmos os pré-indicadores e indicadores formados sobre a concepção de currículo dos professores de Educação Física do IFSP entrevistados, encontramos definições que nos permitiram formar o núcleo de significação abaixo, e assim, refletir e discutir acerca da questão posta. Dessa forma, apresentaremos a seguir a análise e discussão do núcleo de significação formado a partir da pergunta: o que é currículo para você?

**1- Currículo cultural como ação política de poder**

Este núcleo foi formado a partir das concepções pessoais de cada professor entrevistado nesta pesquisa. Assim, acreditamos que toda a história pessoal de vida desses professores faz parte do significado e sentido construído pelos mesmos acerca do que definem como currículo.

Dessa forma, observamos pontos comuns nas respostas desses três professores, pontos levantados por dois dos professores e pontos levantados por somente um dos professores, mas também de grande relevância para essa pesquisa e assim discutiremos todos eles abaixo.

Maria e Pedro quando perguntados sobre a definição de currículo, enfatizam e ressaltam o quão difícil e complexo é responder, ou seja, dar uma definição para currículo. Acreditam ser uma pergunta muito ampla. Pedro responde:

“[...] Não sei nem se eu consigo definir assim o que é que eu entendo como currículo [...]”

Maria começa assim:

“[...] De maneira bem simplista né, a gente vai dizer que **é a organização dos saberes que a gente ensina na escola. A organização, a sistematização, a seleção, distribuição** desses temas dentro da escola que a gente vai trazer para esses alunos[...]”

Rafael de forma sucinta responde completamente à pergunta em um parágrafo:

“Currículo é o que, **é o planejamento, é a linha que eu quero seguir**, então, **que aluno que eu quero formar** junto com as outras matérias, é isso”.

E Pedro começa assim:

“[...] eu não descredencio a parte técnica de montagem de um currículo, **que é essa coisa do currículo mesmo na sua formação mais técnica, é (...), eu não dissocio disso (gesticula com sinal de correção), não dissocio isso de uma condição de importância [...]**

Percebemos na fala dos três docentes a caracterização do currículo “material”, do documento de fato construído, direcionado, sistematizado. E de fato, de acordo com Moreira; Candau (2007), à palavra currículo se associam diferentes concepções, de como a educação é concebida historicamente e principalmente internalizada e significada por cada sujeito. Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: conteúdos a serem ensinados e aprendidos, os planos pedagógicos elaborados pelos professores, escolas e sistemas educacionais, etc.

Sacristán (2013), em uma de suas definições situa o currículo “material, técnico” citado acima pelos docentes dessa pesquisa, como currículo real, o qual é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público, e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o intuito desse plano). E é sobre o “intuito desse plano” que Pedro e Maria discorrem:

“[...] currículo é mais do que isso né (...), vejo o currículo também, **quando a gente pensa no PPP (...). É (...) quando a gente pensa no perfil do nosso aluno que vai ser egresso, é (...) e quando a gente pensa no perfil não tem como a gente pensar só na formação que está dando e não pensar no cidadão [...]**”. (Pedro)

“[...] tem que entender que **é um elemento cultural, é um elemento social, é um elemento que não é neutro** [...]”. (Maria)

Nas falas acima, conseguimos perceber a complexidade que Pedro e Maria se referiram no início da pergunta, ou seja, o além de uma sistematização dos saberes, o real intuito do currículo e tudo que circunda o mesmo. O que vai ao encontro de pesquisas de Moreira; Tadeu (2011), os quais enfatizam que o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica. Fala-se a algum tempo de uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Os autores comentam, que embora as questões relativas ao “como” do currículo, ou seja, o como da organização e sistematização dos saberes presentes nas falas de Rafael, Maria e Pedro continuem importantes, porém, as mesmas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por quê” das formas de seleção e organização do conhecimento escolar.

E nessa linha de pensamento, enfatizamos a fala de Maria:

“[...] **é um elemento de ação política, por isso a gente diz que não é neutro. Então, é algo de bastante poder e que deveria ser na maior parte do momento, do tempo coletivo, a escola deveria participar disso também**, é a mais interessada em todo o processo, só que ao mesmo tempo a gente vê as dificuldades de você pensar um currículo num país com dimensões continentais como é o Brasil né! [...]”

É nítido nas falas de Maria como a mesma enxerga o currículo mais do que o “como”, o traduz como elemento cultural, social, político e de **bastante** poder, assim como, nos estudos de Moreira; Tadeu (2011), os quais dizem que o currículo é considerado um artefato social e cultural. Ele não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. Nele, está implicado relações de poder, visões particulares e interessadas. Mais uma vez como observamos na fala de Maria:

“[...] porque ele **vai partir de uma, de um grupo que vai pensar o que é melhor ou o que é mais importante, ou o que que a gente vai deixar de fora**[...]”. (Maria)

E a implicação do “poder” está nisso, nas visões particulares e interessadas de grupos, na maioria das vezes “pequenos coletivos”, que irão confeccionar o currículo. Que colocarão ali somente as suas visões que podem estar cheias de interesses políticos, ou seja, submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Assim, o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder, quanto seu constituidor.



Quando Maria fala acima: “[...] vai partir de uma, de um grupo que vai pensar o que é melhor [...]”, logo podemos nos remeter aos pensamentos de Foucault (2015, p.131) quanto as questões de intelectuais e poder. Pois, quando pensamos nas construções curriculares, pensamos exatamente nesses grupos, em sua maioria formados por intelectuais, os doutores e pós doutores. “Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da ‘consciência’ e do discurso também faz parte desse sistema”.

E mais uma vez, ao final de sua conceituação de currículo Maria repete em outras palavras:

**“[...] Mas assim, em linhas gerais é isso, a seleção dos saberes do interior de uma cultura a partir de grupos que são direcionados para fazer esse trabalho, educadores, professores e a comunidade né, que deveria participar.”**

Maria expressa um descontentamento ao finalizar sua frase: “[...] e a comunidade né, deveria participar.” Mais uma vez há a confirmação de predominância dos grupos “intelectuais” em construções curriculares, quando deveríamos buscar aquele processo livre, enriquecedor e coletivo de participação na formulação dos conceitos e dos valores que conceberão o currículo escolar (APPLE, 2006). Afinal, as diversas vozes deveriam de fato poder expressar suas diversas e ricas culturas. Culturas essas, perpassadas por todas as práticas sociais que constitui a soma do inter-relacionamentos das mesmas; como sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas e também como as tradições e práticas vividas através das quais esses “entendimentos” são expressos e nos quais estão incorporados (HALL, 2013).

Dessa forma, observamos nas falas de Maria o “espelho” de sua história, uma apropriação das formas de construção de um currículo, a docente explica claramente a forma de seleção dos saberes, a questão dos grupos que são escolhidos para uma dada construção curricular, bem como as relações que permeiam esse processo. Acreditamos que a imersão da docente em grupo de estudo e pesquisa (que pesquisa e produz currículo na área) desde sua formação inicial, e consequentes pesquisas relacionadas a sistematização do conhecimento da área, bem como, materiais didáticos contribuíram fortemente para essa visão global, detalhada e crítica sobre currículo.

Já Pedro, quando expressa o currículo como o “mais do que isto”, mais do que o que vem empacotado, sistematizado e palpável, conceitua o mesmo como:

**“[...] o que a gente espera do cidadão, o que a gente espera que esse cidadão enquanto é (...) uma pessoa ativa no seu meio, não só**

**profissionalmente, mas talvez, principalmente socialmente, politicamente, então currículo é isso tudo né, não tem como a gente colocar o currículo só na sua estrutura técnica, mas também não vejo como é (...) criticar essa estrutura técnica e a gente tem que tomar cuidado de que essa estruturação técnica ela não pode estar desvinculada dessas outras esferas né! [...]**”.

Percebemos em sua fala, a preocupação com a formação para a cidadania do aluno na escola, como esse currículo poderá ajudar a formar um futuro ser humano ativo na sociedade. Pedro enxerga o currículo como produtor de identidades sociais e culturais, assim como, afirma Silva (1999), quando diz que o currículo é um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante. Acreditamos, que essa preocupação de Pedro em deixar claro sua posição quanto a importância que atribui ao currículo técnico, mas também a preocupação com a formação integral do aluno, se deve ao fato do docente ter passado por duas instituições de formação técnica durante a educação básica, mas principalmente, de acordo com sua fala na entrevista, por ter encontrado em sua formação inicial em Educação Física um professor com uma preocupação total com seus alunos, como podemos perceber em sua fala abaixo:

“[...] quando entrei na Educação Física, tive a sorte de me deparar com um professor que, é (...) se vê como um professor, e como professor ele busca é (...) levar aos alunos tudo que é possível numa formação (fala sorridente) [...]”

Portanto, entendemos que as experiências de Pedro durante sua vida como estudante o fizeram criar seus modos de ser e agir como professor que significa o currículo também como ferramenta fundamental na formação integral dos estudantes.

Dessa forma, compreendendo o processo de constituição dos sentidos e significados atribuídos por Maria, Rafael e Pedro ao currículo, pudemos avançar para a compreensão dos sentidos e significados que os mesmos atribuíram a BNCC, como será visto adiante.

**Quadro 25.** Participantes, pré-indicadores e indicador: O que é BNCC e para que servirá a BNCC?

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicadores
Rafael-	<b>É o que deve ser minimamente trabalhado</b> nas aulas [...] [...] penso que <b>é o básico</b> [...]	

<p>Maria- [...] <b>é a gente pensar nos direitos mínimos de aprendizagens dos estudantes</b> dentro de cada uma das disciplinas.  [...] reuniu-se um grupo de pesquisadores, também foram convidados professores da área, <b>a gente sabe que eles participaram muito pouco, porque acabavam que não tinham tanta voz no grupo, para pensar isso.</b>  [...] Então a Base, esse grupo, veio para pensar <b>os direitos mínimos de aprendizagem [...].</b></p> <p>Pedro- [...] a primeira coisa que me vem a mente é <b>posição política, eu não consigo dissociar a Base Curricular de ações políticas, é (...), e por conta disso eu tenho muitas críticas em relação a BNCC.</b>  [...] mas ainda lá <b>quando ela nasce eu tinha a esperança de que o encaminhamento fosse</b> de uma forma como o que está na base de uma gestão de esquerda, <b>democrática, participativa, de construção conjunta, da participação principalmente daqueles que é (...)</b> estão envolvidos no processo de ensino no país, é (...) ouvindo principalmente as vozes mais expoentes (gesticula com as mãos para o alto), que mais constroem de forma positiva, aquilo que se enxerga de bom dentro do ensino das diferentes áreas, <b>mas também ouvindo a base né! Eu acho que no início faltou, faltou esse ouvido também da base,</b> mas eu ainda via que as coisas estavam sendo é (...) de uma forma que havia uma participação né, na construção da BNCC.  [...] Se a gente já não tinha da forma como eu achava que deveria haver é, <b>o que passou a haver então foi muito menos do que o mínimo necessário pra gente ter é (...)</b> um pouco de esperança que disso saísse algo bom né!  [...] o formato daquilo não me agrada né!</p>	<p><b>Direitos mínimos de aprendizagem.</b></p> <p><b>BNCC e posição política.</b></p> <p><b>Muito menos do que o mínimo necessário.</b></p> <p><b>Não pode virar uma camisa de força.</b></p> <p><b>Para dar uma linha de pensamento do que são os direitos de aprendizagem da educação básica.</b></p> <p><b>Encaminhamento para um desmonte do ensino.</b></p>
--	---

<p>[...] <b>quando se fala em BNCC é questão de política</b>, o que eu vejo como resultado do que aconteceu <b>isso é totalmente político</b>, pra mim é, <b>isso é o encaminhamento pra é (... pensativo) uma, um desmonte é, do ensino.</b></p> <p>Rafael- [...] é, eu só penso <b>que não pode virar camisa de força como uma apostila que seja obrigatória seguir né.</b></p> <p>Maria- <b>Para dar uma, uma linha de pensamento né, do que que a gente entende que são os direitos de aprendizagem de Educação Física no ensino fundamental e médio né, na educação básica como um todo [...]</b>  [...]<b> então ela serve para isso</b>, pra dizer: olha professor, <b>mesmo com as suas dificuldades, mesmo com o sol na cara, mesmo com toda falta de material, mesmo com a formação talvez deficiente, é isso que você tem que ensinar para o aluno.</b>  [...]<b> o governo tem que dar condições também né, mas como a gente sabe que o processo não é ao mesmo tempo, é isso.</b></p> <p>Pedro- É, então, <b>da forma como eu vejo ali eu, se a gente tiver, se nós formos obrigados a seguir, eu acho que ela servirá para a diminuição da qualidade do ensino que a gente oferece aqui, aqui do IF com certeza.</b></p>	
--	--

Dando continuidade ao processo de análise, formamos abaixo o primeiro núcleo de significação relacionado a concepção do que é BNCC para os docentes entrevistados, e para que a BNCC servirá. A partir dos indicadores foi possível inferir e sistematizar este núcleo.

#### **Quadro 26.** Indicadores e Núcleo de significação

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
1- Direitos mínimos de aprendizagem.	
2- BNCC e posição política.	

<p>3- Muito menos do que o mínimo necessário.</p> <p>4- Não pode virar uma camisa de força.</p> <p>5- Para dar uma linha de pensamento do que são os direitos de aprendizagem da educação básica.</p> <p>6- Encaminhamento para um desmonte do ensino.</p>	<p><b>2- A BNCC e a educação básica; o mínimo necessário?</b></p>
--	---

A seguir analisamos as questões feitas aos docentes entrevistados referentes às concepções de importância e contribuição da BNCC para a educação do país, bem como, para a Educação Física escolar no IFSP.

**Quadro 27.** Participantes, pré-indicadores e indicador: Concepções de importância e contribuição da BNCC.

Participante (docente)	Pré indicadores	Indicadores
<p>Rafael-</p>	<p><b>Se a Base é o mínimo é importante</b>, mas tem que se respeitar não só a região que tem a cultura de movimentar-se específica, mas muda até de turma para outra na mesma instituição, e (...) e o <b>risco de virar uma apostila que é obrigatória seguir é que desrespeita o andamento [...]</b>  [...]<b>minha preocupação é, vai ter Educação Física no ensino médio?!</b>  [...]<b>Eu vejo que alguns professores de Educação Física têm vontade de fazer um documento específico de Educação Física só para o IFSP, eu penso que tem um risco de virar a famosa apostila [...]</b>  <b>Acredito que sim</b> (BNCC contribuir para a Educação física do IFSP).  [...]<b>Mesmo esse destaque, de a forma de construção ser diferente do PCN, que foi democrática (BNCC), discutida, é (...) quando a pessoa que tá dando aula não foi exatamente a que discutiu, talvez ela não aplique,</b></p>	<p><b>A importância da BNCC para garantia do mínimo.</b></p> <p><b>BNCC poderia ser algo bom.</b></p> <p><b>A BNCC, entre o engessamento e a flexibilidade.</b></p> <p><b>BNCC do ensino fundamental como norteadora do ensino.</b></p> <p><b>Insatisfação com a BNCC do ensino médio.</b></p> <p><b>A não contribuição da atual BNCC de Educação Física para o ensino médio no IFSP.</b></p> <p><b>Professores do IFSP muito</b></p>

<p>por isso que eu acredito muito mais nos encontros dos profissionais de Educação Física do IFSP, mais do que um documento.</p> <p>Mesmo eu tendo falado que os encontros dos profissionais é mais importante do que a Base, não tira a importância dela [...].</p> <p>Pedro- <b>Eu não vou dizer afirmativamente que eu acho importante, eu acho que poderia ser algo bom se feito de uma forma apolítica, se feita de uma forma pensada na qualidade do ensino. Se fosse assim, eu acho que poderia ser algo bom, é (...), porque muitas vezes você ter uma Base a ser seguida evita que alguém faça qualquer coisa que destoa daquilo que é preciso, então, nesse sentido é, eu vejo que poderia ser bom, mas se fosse construído com esse objetivo né, educacional, que não é o que eu vejo o que foi criado. O que eu vejo é um encaminhamento para um desmonte do ensino público [...]</b></p> <p>[...] é (...), essa Base se for obrigado a seguir o que está lá ela <b>vai me deixar engessado. Provavelmente eu não vou conseguir colocar tudo que eu acredito que seria bom que o aluno vivenciasse no período que ele estiver aqui. É (...), se for pegar um professor que não faz nada, que não está preocupado com a formação, embora eu ache que isso não exista dentro do IF, é (...), o mínimo que tiver de orientação serviria para auxiliar.</b></p> <p>[...] Então, <b>aqui dentro do IF eu não vejo nenhum dos nossos colegas que não tenha condições de fazer algo melhor que do que venha na BNCC.</b></p> <p>[...] <b>A do médio eu li agora, é isso aí, eu não gostei do que tá lá.</b> Por tudo isso que já foi dito.</p> <p>[...] <b>Não, seguramente não</b> (contribuição da BNCC no IFSP).</p> <p>[...] <b>Prejudicaria</b> (aulas de Educação Física no IFSP).</p> <p>[...] aí, eu li uma notícia, que surgiu</p>	<p>capacitados.</p>
--	---------------------

uma proposta de **voltar tudo isso para o forno e rediscutir. Se isso acontecer eu vou achar ótimo.** É o que eu tenho para dizer para fechar isso. Se isso for verdade e estiver mesmo acontecendo um pensamento deste nível, eu acho que é isso que precisa acontecer.

Maria- **Eu acredito que sim**, e assim, eu tomo como base a minha experiência quanto professora. Quando eu comecei a trabalhar **eu senti muita falta**, isso enquanto professora [...]

[...] **não tinha nenhum documento que dizia, não tinha um livro didático, não tinha nada**, então eu tinha aquele momento de crise, e agora o que eu vou fazer? **Então, foi todo um processo de construção que talvez nem todos os professores consigam fazer, nem todos tenham condição de fazer**, o cara que tem 60 aulas por semana ele vai rolar bola mesmo [...]

[...] **Então, ter uma Base ela vai te dar esse suporte**, dizer olha, tem que ter, você tem que ensinar essas coisas, **ela não vai te dar a condição, não vai, mas ela vai te dar um norte** que era uma coisa a mais que eu não tinha, não sabia pra onde ir, **não sabia por onde começar, as decisões que eu tomei foram a partir das minhas experiências.**

[...] **se tem um norte**, se tem um documento que me diz: olha nos anos iniciais lá no fundamental você tem que trazer [...]

[...] **o aluno lá do Amazonas e do Sudeste vai tar tendo minimamente os mesmos direitos garantidos, em tese (levanta os dois dedos indicadores), porque obviamente que a Base não garante nada, óbvio. Sei que ter uma Base de um dia para o outro, da noite pro dia, não vai fazer com que o professor trabalhe o que ele não tava trabalhando.**

[...] **que tem que sim ter uma Base em nível nacional, para garantir o**

mínimo tá, obviamente que a gente vai ensinar mais coisas, mas acho que ajuda.

[...] **mas sim, acho que é importantíssimo, principalmente para a Educação Física. Acho que pra todo mundo é importante né, é um ponto de partida.**

[...] **eu acho que não engessa ninguém, não me sinto engessada,** eu sinto que eu tenho um roteiro de elementos que eu posso abordar de diferentes maneiras, mas que é o mínimo que eu tenho que garantir [...]

[...] Mas se agente for olhar no geral, e **olhando daqui uns anos quando a gente puder sentir o efeito dessa Base,** os alunos vão começar a chegar pra gente no ensino médio dizendo: não professora eu tive dança, eu tive luta, eu tive jogo. Que é uma resposta que eu nunca tenho no primeiro dia de aula.

[...] Então, **o ensino médio** há muito tempo passa por crises, tinha que ser repensado sim, mas **a forma como foi feita eu estou completamente contra.** Primeiro por questões políticas, depois por tar uma equipe que eu não, não acredito que foi certo a maneira como foi feita, demitir uma equipe que estava fazendo o trabalho e contratar outra pra dar continuidade. **E se você comparar os dois textos, que que a Base do ensino médio traz? Nada. A Base do ensino médio não fala nada,** ela só fala assim: tem que continuar o conteúdo, **porque aquela ideia né da reforma do ensino médio né, a gente nem sabe como a Educação Física, se vai ter Educação Física [...]**

[...] mas (...), não tem nada, não tem orientação nenhuma, tá tudo generalista.

[...] O ensino médio tem lá um, tipo uma reescrita, mais do mesmo, aí a Educação Física tem que dar continuidade ao trabalho do ensino fundamental [...]

[...] **Da forma como está agora não,**



porque não tem nada.

**Se a gente tivesse uma Base mais parecida com a do ensino fundamental eu acho que sim, acho que seria um avanço importantíssimo [...] (contribuição da BNCC no IFSP)**

[...] **Mas do jeito que tá, pra mim não vai servir de nada**, tá lá, a gente tá só discutindo por enquanto [...]

[...] **O nosso grupo é super capacitado, mestres, doutores, especialistas, todos de formações boas, pessoas que acreditam numa Educação Física inovadora, diferente, cada um dentro da sua tendência, que vai fugir do rola bola né!** Acho que isso é inquestionável, temos boas condições de trabalho, no sentido de salário [...]

[...] **isso faz com que a gente tenha um trabalho muito diversificado, talvez, se a gente tivesse uma Base que funcionasse ela nos ajudasse a partir de um documento para construir o nosso currículo**, que a gente não tem. Então, **aquelas coisas que a gente conversou lá naquele encontro né, mil coisas, mil problemas. Se a gente partisse de uma Base com direitos mínimos, aquelas reuniões, ou mais eventos como aquele, a gente poderia construir um currículo dentro do IF [...]**

**Ou pra gente poder dizer assim: olha Educação Física no Instituto Federal ela é assim, de São Paulo. Hoje eu não consigo dizer como que ela é, não, ela é uma salada. Não uma salada ruim, é uma salada boa, de qualidade, mas assim, cada um faz o que quer.**

[...] **Mas enfim, eu acredito que seria importante nesse sentido, dar uma unidade, dar uma cara**, um pé pra dizer: olha gente vamos partir daqui, nem que a gente ampliasse, mudasse, mas **tivesse um caminho, porque hoje não tem nada. Cada um solitário na**

<p><b>sua luta.</b>  [...]<b> eu acredito na importância do documento, eu defendo, essa última versão não, acho que a forma como foi feita,</b> toda a crise que o país vive a gente não poderia, desde várias outras coisas, reforma do ensino médio, aceitar tudo que tá acontecendo, tendo em vista que o governo foi eleito da forma que foi [...]  [...]<b> daí a gente tem uma questão política no país delicada, e você tem a aprovação do documento que a equipe não foi a mesma, que não participou do começo do processo, que foi escolhida de qualquer jeito, feita num prazo muito curto, resultou num documento estranho[...].</b></p>	
---	--

Dando continuidade ao processo de análise, formamos abaixo o núcleo de significação relacionado às concepções dos docentes entrevistados sobre a importância, contribuição e construção da BNCC, bem como, à visão da mesma para a Educação Física no IFSP. A partir dos indicadores foi possível inferir e sistematizar este núcleo.

**Quadro 28.** Indicadores e Núcleo de significação

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>1- A importância da BNCC para garantia do mínimo.</p> <p>2- BNCC poderia ser algo bom.</p> <p>3- A BNCC, entre o engessamento e a flexibilidade.</p> <p>4- BNCC do ensino fundamental como norteadora do ensino.</p> <p>5- Insatisfação com a BNCC do ensino médio.</p> <p>6- A não contribuição da atual BNCC de Educação Física para ensino médio no IFSP.</p> <p>7- Professores do IFSP muito capacitados.</p>	<p><b>3- A BNCC; da luz para a escuridão dentro da Educação Física do IFSP.</b></p>

Ao analisarmos os pré-indicadores e indicadores formados sobre a BNCC a partir das entrevistas dos professores de Educação Física do IFSP, encontramos definições, concepções, crenças e críticas que nos permitiram formar os núcleos de significação abaixo, e assim, refletir e discutir acerca da questão posta. Dessa forma, apresentaremos a seguir a análise e discussão dos núcleos de significação referentes a BNCC.

## 2- A BNCC e a educação básica; o mínimo necessário?

Neste núcleo de significação vamos discutir acerca das definições de BNCC dos professores Rafael, Maria e Pedro.

Dessa forma, quando perguntado o que é BNCC, Rafael sucintamente respondeu:

**“É o que deve ser minimamente trabalhado nas aulas [...] [...] penso que é o básico[...]”.**

De forma direta e clara Rafael faz sua conceituação, sem entrar em pormenores. Sua resposta está embasada no que a Constituição, a LDB e as próprias propagandas da BNCC vêm colocando em foco. Porém, temos que lembrar que o docente não fez a leitura da última versão do documento (ensino fundamental), assim, fica o questionamento: será mesmo que na BNCC (última versão homologada) está realmente presente o mínimo, o essencial para os estudantes brasileiros?

Quais aprendizagens são entendidas como mínimas, básicas, direito de todos, com vistas a reduzir as desigualdades? Arroyo (2013) afirma que em nome da proclamação do currículo como direito de todos, justifica-se a obrigação que todos têm de aprender, sob pena de reprovação, recuperação ou expulsão.

Maria é uma grande estudiosa da área curricular e especificamente da BNCC, já que sua tese de doutorado contemplou a análise da BNCC. Quando perguntado a mesma, o que é a BNCC, sua resposta é:

**“[...] é a gente pensar nos direitos mínimos de aprendizagens dos estudantes dentro de cada uma das disciplinas”.**

**“[...] Então a Base, esse grupo, veio para pensar os direitos mínimos de aprendizagem [...]”.**

Maria compartilha da mesma opinião de Rafael, que dentro da BNCC estão os direitos mínimos de aprendizagens dos alunos. Ou seja, o discurso sobre os conhecimentos fundamentais como garantia de direitos e redução de desigualdades. A crença no poder transformador da educação, a escola como via de ascensão social e equalizadora de oportunidades (ALMEIDA, 2014). O que nos faz acreditar, que mais uma vez a íntima relação de Maria com os estudos sobre a BNCC e sua história de pesquisas curriculares a fazem enxergar a BNCC dessa forma. Notamos, sua alta crença na BNCC como equalizadora de oportunidades e via de transformação social através da minimização das desigualdades educacionais.

Quando feita a mesma pergunta a Pedro, encontramos um grande contraste de opinião em relação a Rafael e Maria. Pedro responde:

“[...]a primeira coisa que me vem à mente é **posição política, eu não consigo dissociar a Base Curricular de ações políticas**, é (...), e por conta disso eu tenho muitas críticas em relação a BNCC”.

“[...] mas ainda lá **quando ela nasce eu tinha a esperança de que o encaminhamento fosse** de uma forma como o que está na base de uma gestão de esquerda, **democrática, participativa, de construção conjunta, da participação principalmente daqueles que é (...)** estão envolvidos no **processo de ensino no país** [...]”.

Pedro acredita que a BNCC está intimamente ligada a questões políticas e deixa claro que tinha uma esperança no início de sua construção, porém, com as mudanças políticas ocorridas no país percebeu que a gestão democrática deixou de existir.

Dessa forma, trazemos à discussão a opinião de Arroyo (2016), o qual diz que os documentos que definem direitos do alto são gestos eminentemente políticos, ou seja, não ouvir a “base” da educação como fala Pedro abaixo e também Maria (mesmo sendo uma forte defensora da BNCC) é uma ação política de poder.

“[...] **mas também ouvindo a base né! Eu acho que no início faltou, faltou esse ouvido também da base**, mas eu ainda via que as coisas estavam sendo é (...) de uma forma que havia uma participação né, na construção da BNCC”. (Pedro)

“[...] reuniu-se um grupo de pesquisadores, também foram convidados professores da área, **a gente sabe que eles participaram muito pouco, porque acabavam que não tinham tanta voz no grupo, para pensar isso**”. (Maria)

Portanto, as falas acima, nos remete a seguinte indagação: estaria a BNCC reforçando o exercício de poder sobre o direito dos educandos e dos educadores?

Dando continuidade à análise, foi perguntado aos docentes entrevistados: para que servirá a BNCC?

**“Para dar uma, uma linha de pensamento né, do que que a gente entende que são os direitos de aprendizagem de Educação Física no ensino fundamental e médio né, na educação básica como um todo [...]”.** (Maria)

**“[...] é, eu só penso que não pode virar camisa de força como uma apostila que seja obrigatória seguir né”.** (Rafael)

**“É, então, da forma como eu vejo ali eu, se a gente tiver, se nós formos obrigados a seguir, eu acho que ela servirá para a diminuição da qualidade do ensino que a gente oferece aqui, aqui do IF com certeza”.** (Pedro)

Maria, mais uma vez deixa exposto que a BNCC é um norte para se alcançar os direitos de aprendizagens dos alunos, o que vem ao encontro dos estudos feitos por Cury et al. (2018), quando relatam que os defensores na BNCC entendem que uma das mazelas da Educação brasileira a ser superada é a ausência de um conteúdo básico comum em todo o país. Maria, na fala acima especifica o componente curricular Educação Física, porém, como já relatado anteriormente acredita fielmente na BNCC como forma de se alcançar direitos mínimos em toda educação básica.

Rafael, mesmo acreditando na BNCC como o básico, o mínimo, demonstra na fala acima certo receio da BNCC virar uma “camisa de força”, ou seja, algo fixo, totalmente obrigatório e engessado, como afirma Cury et al. (2018, p. 71), “A BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas”...

Dando continuidade, percebemos que Pedro é claro e preciso em afirmar que a BNCC como está servirá para a diminuição da qualidade do ensino, especificamente falou do ensino ofertado no IFSP neste momento da entrevista. Porém, já havia deixado claro o descontentamento e a falta de crença no atual documento, já havia relatado as questões políticas que permeiam a BNCC e sobrepõem o real sentido que deveria ter o documento.

Por fim, entre Maria e Rafael que acreditam na BNCC como possibilidade de garantir os direitos mínimos dos estudantes brasileiros; temos Pedro que se mostra descontente e desconfiante de que com essa BNCC se consiga garantir o mínimo aos estudantes. E assim ele finaliza:

[...] Se a gente já não tinha da forma como eu achava que deveria haver é, **o que passou a haver então foi muito menos do que o mínimo necessário pra gente ter é (...) um pouco de esperança que disso saísse algo bom né!**

### **3- A BNCC; da luz para a escuridão dentro da Educação Física do IFSP.**

No presente núcleo, vamos discutir acerca das respostas de Rafael, Maria e Pedro às indagações relativas a: importância da BNCC? Importância da BNCC de Educação Física? Contribuição da BNCC para a Educação Física do IFSP?

Começamos perguntando para os docentes, se eles achavam importante para o país ter uma BNCC:

**“Se a Base é o mínimo é importante [...]”** (Rafael)

**“Eu não vou dizer afirmativamente que eu acho importante, eu acho que poderia ser algo bom se feito de uma forma apolítica, se feita de uma forma pensada na qualidade do ensino. Se fosse assim, eu acho que poderia ser algo bom, é (...), porque muitas vezes você ter uma Base a ser seguida evita que alguém faça qualquer coisa que destoa daquilo que é preciso, então, nesse sentido é, eu vejo que poderia ser bom, mas se fosse construído com esse objetivo né, educacional, que não é o que eu vejo o que foi criado [...]”** (Pedro)

**“Eu acredito que sim, e assim, eu tomo como base a minha experiência quanto professora. Quando eu comecei a trabalhar eu senti muita falta, isso enquanto professora [...]”** (Maria)

Observamos na resposta de Rafael mais uma vez a justificativa de importância da BNCC atrelada aos direitos mínimos de aprendizagem dos estudantes. Ou seja, a BNCC para a superação das desigualdades evidentes em nosso sistema educacional. O que corrobora com Cossio (2014), quando afirma que a proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com seus defensores, na redução das desigualdades regionais, garantindo os direitos às aprendizagens. Há a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem. Porém, tal proposta de diminuição das desigualdades por meio do currículo se esvazia na medida em que não se consegue perceber de que forma uma avaliação estandardizada, orientada por um currículo nacional, poderá dar conta da diversidade cultural, identitária, social e histórica dos diferentes grupos situados na condição de vulneráveis e de excluídos

Analisando a resposta de Maria, a docente justifica a importância de uma BNCC com base em sua história, pois mesmo sendo uma pesquisadora da área de currículo afirma que

teve dificuldades quando começou a lecionar na educação básica, em parte da entrevista ela fala:

“[...] Então, **ter uma Base ela vai te dar esse suporte**, dizer olha, tem que ter, você tem que ensinar essas coisas, **ela não vai te dar a condição, não vai, mas ela vai te dar um norte** que era uma coisa a mais que eu não tinha, não sabia pra onde ir...[...] **não tinha nenhum documento que dizia, não tinha um livro didático, não tinha nada**, então eu tinha aquele momento de crise, e agora o que eu vou fazer?”

“[...] **porque obviamente que a Base não garante nada, óbvio. Sei que ter uma Base de um dia para o outro, da noite pro dia, não vai fazer com que o professor trabalhe o que ele não tava trabalhando**”.

Assim, percebemos a construção do sentido de uma BNCC para Maria, pois a mesma justifica sua importância porque em sua história como professora sentiu-se perdida, sem orientação, sem um roteiro para auxiliá-la no início de sua carreira. Porém, ao mesmo tempo que a docente afirma a importância da BNCC e esclarece que o documento não dará condição (de garantir o direito às aprendizagens), adiante na entrevista fala:

“[...] **que tem que sim ter uma Base em nível nacional, para garantir o mínimo** tá, obviamente que a gente vai ensinar mais coisas, mas acho que ajuda.”

Observamos na fala de Maria claramente o movimento de dialética do sujeito, pois, por mais que em certo momento ela exponha que a BNCC não dará “condições”, “não garante nada”, que explique que ela será um norte, um roteiro – quando a docente, em outro momento da entrevista, o qual está envolvida emocionalmente (pois a BNCC faz parte de sua história como pesquisadora) com o assunto começa a falar da BNCC ela se contradiz e justifica a importância do documento ressaltando a “garantia do mínimo”. Ora, como garantir o mínimo (o que é mínimo?) se ela não dá “condições”? Nada tem afirmado no documento que nos garanta que os educadores terão os meios para concretização da BNCC.

Já Pedro, mais uma vez, como no início da entrevista esboça seu descontentamento com os rumos que a construção da BNCC tomou em seu caminhar, principalmente com as mudanças governamentais no Brasil. Deixa exposto no tempo verbal da palavra “poderia (futuro do pretérito)” que tinha uma crença de que da BNCC pudesse vir algo bom para a educação brasileira, se realmente fosse pensado na qualidade da educação e não nos interesses de grupos particulares. Ou seja, segundo Pedro, culminaria em algo positivo se fosse apolítica (interesses particulares de grupos, partidos políticos), porém, a BNCC se constituiu em campo

de intensas disputas ideológicas na sua construção e aprovação, sem considerar que vivemos em uma sociedade que se deseja plural e democrática (CURY et. al., 2018).

Até esse momento das entrevistas os docentes haviam comentado sobre a BNCC no geral, porém, principalmente sobre a do ensino fundamental (a qual já foi homologada). Quando adentramos às questões relativas à importância e/ou contribuição da BNCC para a área de Educação Física escolar dentro do IFSP, começamos a falar sobre o Ensino Médio, já que no IFSP atende-se os alunos do ensino médio dentro do seguimento da educação básica.

Dessa forma, quando perguntado aos docentes sobre a BNCC do ensino médio, tivemos as seguintes respostas:

“[...] Então, **o ensino médio** há muito tempo passa por crises, tinha que ser repensado sim, mas **a forma como foi feita eu estou completamente contra...** [...] **se você comparar os dois textos, que que a Base do ensino médio traz? Nada. A Base do ensino médio não fala nada**[...]” (Maria)

“[...] **A do médio eu li agora, é isso aí, eu não gostei do que tá lá.** Por tudo isso que já foi dito.

Nota-se claramente o descontentamento de Maria e Pedro com a BNCC do ensino médio, sua última versão foi lançada no início do ano de 2018 e de nada se assemelha a 2ª versão apresentada em 2016. A atual BNCC do ensino médio está passando por audiências públicas, porém, a sociedade educacional tem demonstrado grande descontentamento com a mesma, principalmente pela falta de continuidade do documento (que era para ser dada a partir da 2ª versão) e o detalhamento das habilidades somente da língua portuguesa e matemática, deixando a entender que somente tais conteúdos serão obrigatórios. As dúvidas são constantes, como observamos nas falas abaixo:

“[...] ela só fala assim: tem que continuar o conteúdo, **porque aquela ideia né da reforma do ensino médio né, a gente nem sabe como a Educação Física, se vai ter Educação Física...** [...] mas (...), não tem nada, não tem orientação nenhuma, tá tudo generalista”. (Maria)

“[...] **minha preocupação é, vai ter Educação Física no ensino médio?!** (Rafael)

Segundo estudos de Silva; Santos (2018), sobre a reforma do ensino médio, no caso de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, serão obrigatórias, entretanto, elas não necessariamente estarão contempladas como disciplinas na grade curricular, pois o que está definido na lei é que a BNCC do Ensino Médio, incluirá obrigatoriamente conteúdos dessas



quatro áreas de ensino. No entanto, esses conteúdos podem ser apenas temas transversais ou objeto de estudo dentro de outra disciplina específica. Portanto, mais uma vez ficamos a mercê da BNCC do ensino médio, a qual está indefinida, aberta e indo na contramão de uma formação integral do aluno.

Quando os entrevistados são indagados quanto a contribuição dessa BNCC para a Educação física escolar no IFSP, suas respostas são simples e seguras:

**“[...] Não, seguramente não ... [...] Prejudicaria”.** (Pedro)

**“[...] Da forma como está agora não, porque não tem nada. Se a gente tivesse uma Base mais parecida com a do ensino fundamental eu acho que sim, acho que seria um avanço importantíssimo [...]”** (Maria)

Essa descrença na BNCC do ensino médio está claramente presente na fala dos docentes, contudo, Maria ainda ressalta sua crença em uma BNCC para o país quando expressa, por meio de suas palavras o apreço pela BNCC do ensino fundamental. E ela volta a expressar em outro momento:

**“[...] eu acredito na importância do documento, eu defendo, essa última versão não, acho que a forma como foi feita, toda a crise que o país vive a gente não poderia, desde várias outras coisas, reforma do ensino médio, aceitar tudo que tá acontecendo [...]”**

Analisando nas falas dos docentes esse descontentamento com o documento do ensino médio, nos deparamos com o posicionamento de Pedro e Maria:

**“[...] Então, aqui dentro do IF eu não vejo nenhum dos nossos colegas que não tenha condições de fazer algo melhor que do que venha na BNCC”.** (Pedro)

**“[...] O nosso grupo é super capacitado, mestres, doutores, especialistas, todos de formações boas, pessoas que acreditam numa Educação Física inovadora, diferente, cada um dentro da sua tendência, que vai fugir do rola bola né!”** (Maria)

Tanto Pedro quanto Maria reconhecem a rica formação dos professores de Educação Física do IFSP como um dos motivos para ter-se uma Educação Física de qualidade na instituição, que segundo Pedro é muito melhor que a atual BNCC do ensino médio. Já Maria, apesar de reconhecer a alta capacitação dos docentes, bem como a qualidade de suas práticas no IFSP, ainda assim defende uma BNCC:

**“[...] isso faz com que a gente tenha um trabalho muito diversificado, talvez, se a gente tivesse uma Base que funcionasse ela nos ajudasse a partir de um documento para construir o nosso currículo, que a gente não tem. Então, aquelas coisas que a gente conversou lá naquele encontro né, mil coisas, mil problemas. Se a gente partisse de uma Base com direitos mínimos, aquelas reuniões, ou mais eventos como aquele, a gente poderia construir um currículo dentro do IF [...]”**

Maria enxerga a BNCC como uma forma de aproximar as práticas dos professores de Educação Física do IFSP, bem como, auxiliar na promoção de encontros ou reuniões como a que ocorreu em janeiro de 2017 na instituição, a qual foi pontual e única. Acha importante que se pense um currículo para o componente de Educação Física, principalmente visando a criação de uma identidade para a Educação Física dentro do IFSP.

**“Ou pra gente poder dizer assim: olha Educação Física no Instituto Federal ela é assim, de São Paulo. Hoje eu não consigo dizer como que ela é, não, ela é uma salada. Não uma salada ruim, é uma salada boa, de qualidade, mas assim, cada um faz o que quer”.** (Maria)

Não é só Maria que concebe grande importância aos “encontros”, ou seja, aproximação dos professores de Educação Física do IFSP com objetivo de organização e melhorias da área. Rafael também reflete a respeito:

**“quando a pessoa que tá dando aula não foi exatamente a que discutiu, talvez ela não aplique, por isso que eu acredito muito mais nos encontros dos profissionais de Educação Física do IFSP, mais do que um documento”. Mesmo eu tendo falado que os encontros dos profissionais é mais importante do que a Base, não tira a importância dela [...]**”

Rafael discorre quanto a importância de uma BNCC de Educação Física na instituição, porém, mesmo ele enxergando a importância de um documento a nível nacional, corrobora com Maria quanto a necessidade dos encontros entre esses profissionais. Pois, segundo Rafael, um documento só fará sentido para o professor se ele tiver sido parte daquilo, se ele tiver participado, discutido, enfim, se envolvido com o mesmo.

Entretanto, quando se fala em construção de um currículo para a área de Educação Física no IFSP Rafael tem seus receios:

**“[...]Eu vejo que alguns professores de Educação Física têm vontade de fazer um documento específico de Educação Física só para o IFSP, eu penso que tem um risco de virar a famosa apostila [...]**”

Observa-se nas palavras de Rafael o receio de um engessamento, de uma falta de flexibilidade, bem como, de respeito a pluralidade, as diferenças culturais e regionais. O receio de Rafael, provavelmente se dê ao fato da história curricular presente no estado de São Paulo, que construiu seu currículo orientador produzindo apostilas totalmente direcionadas (aula a aula) para todas as escolas estaduais.

Dessa forma, entendemos que Rafael e Maria enxergam como importante uma BNCC para a educação, como forma de nortear o conhecimento da área para criar uma identidade para a mesma dentro da instituição, porém, compreendemos o total descontentamento de Maria e Pedro com a atual versão da BNCC do ensino médio como fica exposto abaixo:

**“[...] Mas enfim, eu acredito que seria importante nesse sentido, dar uma unidade, dar uma cara, um pé pra dizer: olha gente vamos partir daqui, nem que a gente ampliasse, mudasse, mas tivesse um caminho, porque hoje não tem nada. Cada um solitário na sua luta. [...] daí a gente tem uma questão política no país delicada, e você tem a aprovação do documento que a equipe não foi a mesma, que não participou do começo do processo, que foi escolhida de qualquer jeito, feita num prazo muito curto, resultou num documento estranho[...]” (Maria)**

**“O que eu vejo é um encaminhamento para um desmonte do ensino público... [...] aí, eu li uma notícia, que surgiu uma proposta de voltar tudo isso para o forno e rediscutir. Se isso acontecer eu vou achar ótimo. É o que eu tenho para dizer para fechar isso. Se isso for verdade e estiver mesmo acontecendo um pensamento deste nível, eu acho que é isso que precisa acontecer”. (Pedro)**

Assim, entre a importância atribuída a uma BNCC para a Educação Física no país, está o grande descontentamento do que se tornou a BNCC do ensino médio, a incredulidade da contribuição da mesma para a Educação Física no IFSP, e a esperança de que o “jogo possa virar” e novas discussões visando grandes mudanças no documento possam ocorrer.

#### **4.4 Análise internúcleos**

Passamos agora a fazer a articulação dos núcleos de significação formados nesta pesquisa, para assim, avançarmos na compreensão dos sentidos e significados atribuídos a BNCC pelos professores de Educação Física do IFSP.

Dessa forma, com a análise dos núcleos de significação, conseguimos compreender que os professores desta pesquisa enxergam o currículo como:

**“[...]um elemento cultural, é um elemento social, é um elemento que não é neutro, porque ele vai partir de uma, de um grupo que vai pensar o que é melhor ou o que é mais importante, ou o que que a gente vai deixar de fora, é um elemento de ação política, por isso a gente diz que não é neutro”.** (Maria)

Por ser uma seleção, feita por um grupo específico de pessoas, com determinados interesses, também é visto como:

**“[...] é um roteiro que envolve prioridades sócio-políticas, constituindo-se como um processo social de preferências e privilégios”.** (docente 12)

O currículo é assim, um terreno de construção, produção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. (MOREIRA; TADEU, 2011). Muitas das vezes atrelado aos interesses abusivos da ordem do capital social.

Assim, esse currículo político e cultural é produtor de identidades:

**“[...] O currículo aponta o caminho para onde se quer chegar, qual tipo de ser humano/ cidadão a ser formado, quais valores, o que é relevante ser ensinado [...]”.** (docente 11)

**“[...] é o planejamento, é a linha que eu quero seguir, então, que aluno que eu quero formar [...]”** (Rafael)

Compreender o significado e o sentido cultural, intelectual e sócio-político atribuído ao currículo, sendo este produtor de identidades, nos fez avançar para analisar a importância atribuída pelos professores a uma BNCC.

**“Se a gente partisse de uma Base com direitos mínimos, aquelas reuniões, ou mais eventos como aquele, a gente poderia construir um currículo dentro do IF... [...] Mas enfim, eu acredito que seria importante nesse sentido, dar uma unidade, dar uma cara, um pé pra dizer: olha gente vamos partir daqui, nem que a gente ampliasse, mudasse, mas tivesse um caminho, porque hoje não tem nada”.** (Maria)

**“[...] por ser um documento que trará inúmeras possibilidades de ensino-aprendizagem e poderá nortear a construção de um documento curricular pelos próprios docentes do IFSP, documento este que daria uma identidade para a Educação Física desenvolvida nesse contexto do ensino técnico integrado ao médio da rede federal de SP”.** (docente 8)

Fica evidente nos vários momentos dessa pesquisa, que os professores enxergam no documento da BNCC muitos mais uma oportunidade de aproximação dos mesmos, ou seja, de que através da aprovação de uma BNCC se fomentem mais reuniões entre esses professores

para troca de experiências e compartilhamento de saberes, do que a crença real no que há dentro do documento. Assim, observamos na fala do docente:

**“[...] a BNCC vai servir de base para a organização da Educação Física no IFSP, sendo um ponto de partida para as discussões e práticas de professores [...]”.** (docente 6)

Importante deixar claro, que a maioria dos professores de Educação Física do IFSP, quando responderam ao questionário (novembro e dezembro de 2017) tinham seus receios em relação a BNCC, por questões políticas de poder que envolvem a construção de documentos curriculares, porém, ainda acreditavam que uma BNCC poderia ser/ter algo positivo, pois estavam se baseando na leitura do documento da 2ª versão do ensino médio. Suas palavras eram:

**“[...] podemos encontrar na BNCC uma proposta interessante para nos tornar um saber mais contextualizado na escola”.** (docente 3)

Dessa forma, muitos desses professores relacionaram a BNCC a uma maior valorização do componente curricular na escola/sociedade. Como já foi dito, provavelmente pelo histórico da Educação Física na educação brasileira, sempre tendo que afirmar-se e reafirmar-se como saber curricular.

Também relacionaram a importância da BNCC à garantia de direitos mínimos de aprendizagens dos alunos como forma de diminuição dos problemas sociais e abismos que existem entre as escolas das diversas regiões do país.

**“Para dar uma, linha de pensamento né, do que a gente entende que são os direitos de aprendizagens ... [...] na educação básica [...]”** (Maria)

**“[...] a BNCC é um instrumento de referência dos conhecimentos essenciais a todos os alunos da educação básica”.** (docente 15)

Porém, alguns dos professores já demonstravam sua total desconfiança, desde a mudança governamental que ocorreu no país (agosto de 2016), quando havia sido entregue a 2ª versão do documento do ensino médio. Provavelmente pelo histórico de discontinuidades das políticas públicas que há em nosso país, como observamos nas falas baixo:

**“No momento não. Dá forma que vem sendo apresentada, me parece que vai deixar espaço para que cada vez mais a disciplina perca espaço e legitimidade no ensino médio”.** (docente 14)

**“[...] do modo que será concluída, acredito que a BNCC não causará nenhum impacto positivo em curto prazo dentro do IFSP ou em outras redes de ensino [...]”.** (docente 11)

E mesmo aquela que tinha grande esperança por ter estudado e acompanhado o processo de construção da BNCC desde o início, com a mudança governamental e consequente descontinuidade da equipe que construiu a BNCC, deixou de acreditar na atual versão (3ª) do ensino médio, como podemos observar na comparação de suas falas quando lhe foi perguntado sobre sua crença na BNCC para a Educação Física escolar do IFSP.

Quando respondeu ao questionário, novembro de 2017 (2ª versão):

**“Sim... [...] A BNCC pode trazer maior unidade aos conhecimentos que devem/precisam ser garantidos como direito aos alunos do EM.** (docente 3)

Quando respondeu a entrevista, em agosto de 2018 (versão atual da BNCC do ensino médio):

**“Da forma como está agora não, porque não tem nada [...]”**  
(Maria)

O que nos mostra que todos nós somos sujeitos pertencentes a uma sociedade, que se transforma dia a dia através de uma história social e principalmente política, e dessa forma nos transformamos junto a ela, de forma dinâmica e ativa. Ou seja, o conjunto de ideias e conhecimentos produzidos pelo homem em determinado momento histórico refletem a realidade desse momento histórico, mas essas ideias, por sua vez, guiam a ação dos homens e, nesse sentido, modificam e desenvolvem a ação, ao mesmo tempo em que também são modificadas (GONÇALVES, M. G. M., 2015).

Portanto, mesmo a maioria dos professores atribuindo importância ao documento da BNCC, ficou evidente que desde 2017 já havia por parte de alguns docentes o descontentamento e desconfiança com o caminho de sua construção, o que de fato, se realçou quando o MEC lançou a última versão da BNCC do ensino médio no início de 2018. Abaixo as falas em 2017:

**“[...] esse potencial de construção coletiva foi abandonado pela atual gestão do MEC [...]”. (docente 4)**

**“Não temos clareza de como a Educação Física aparecerá na versão final do ensino médio [...]”. (docente 8)**

As falas em 2018:

**“A do médio eu li agora, é isso aí, eu não gostei do que tá lá... [...] Prejudicaria.” (Pedro)**

**“[...] essa última versão não, acho que da forma como foi feita [...]” (Maria)**

Por fim, conseguimos entender, através da articulação dos núcleos de significação o movimento de “ir e vir”, ou seja, de constante transformação dos pensamentos, concepções e ideias dos professores desta pesquisa. Que apesar de compreenderem a BNCC como uma política educacional importante, não enxergam nesse momento de sua história, que a atual versão do ensino médio possa contribuir para a educação brasileira e nem para a Educação Física escolar do IFSP.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou apreender o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos à BNCC por professores de Educação Física do IFSP. Para tanto, utilizamos para a apreensão desses significados a análise interpretativa das respostas às perguntas feitas através de um questionário para 18 docentes de Educação Física do IFSP, bem como, as respostas às entrevistas feitas com 3 desses docentes. Dessa forma, ao apreendermos o significado da palavra através das respostas dos professores, tivemos condições de nos aproximar das zonas de sentidos.

Conhecer um pouco mais sobre os docentes pesquisados e principalmente sobre os docentes entrevistados foi importante para podermos compreender suas histórias e avançarmos na compreensão do tema investigado, pois, no materialismo histórico e dialético, o homem é social e histórico.

Dessa forma, conhecidos os participantes dessa pesquisa, em primeiro momento, buscamos identificar e analisar os significados e sentidos atribuídos ao conceito de currículo pelos professores do IFSP (objetivo específico), para assim podermos caminhar na apreensão dos significados e sentidos atribuídos à BNCC.

Traçamos assim, um caminho pelo qual começamos identificando e analisando as definições, percepções, conhecimentos e interpretações sobre as concepções de currículo desses docentes, o que nos deu subsídios para chegarmos à conclusão abaixo.

Os professores de Educação Física do IFSP reconhecem e compreendem a diferença entre BNCC e currículo, definem o último como um caminho para se alcançar as aprendizagens pretendidas por um grupo social e cultural (de uma dada localidade). Como um elemento cultural e social, um documento de organização do conhecimento e seleção de conteúdos. Tendo-se em mente que, também, por selecionar é uma ferramenta de disputa política de poder dentro e fora da escola. O reconhecem como formador integral do aluno, do futuro cidadão, portanto, como produtor de identidades. E assim, defendem que todo currículo seja construído de forma coletiva pela comunidade escolar.

Tendo compreendido a concepção de currículo dos docentes de Educação Física do IFSP, e entendido que os mesmos significam o currículo principalmente como elemento cultural, intelectual e sócio-político, produtor de identidades – conseguimos avançar para a identificação e análise dos significados e sentidos atribuído a BNCC (objetivo específico) e consequente compreensão da concepção dos mesmos. Pois, da mesma maneira que o



indivíduo se apropria do social para constituir-se como sujeito (sua subjetividade), o social também se apropria das produções do sujeito, de forma que ambos são constitutivos.

Dessa forma, em relação a BNCC, os docentes de Educação Física do IFSP a definem principalmente como um documento político que norteará a construção dos currículos de todas as escolas brasileiras. Nesse aspecto, devido ao rumo que a BNCC tomou no caminhar de sua construção, atrelado às grandes mudanças que ocorreram no governo brasileiro; muitos dos professores enfatizaram a BNCC como um documento com um viés político poderoso, ou seja, que está intimamente ligado aos interesses de determinados grupos. O que de fato, alterou as opiniões dos professores no decorrer da pesquisa em relação a contribuição do documento (ensino médio) para a Educação Física do IFSP. Afinal, a contradição de opiniões está presente porque o momento histórico é diferente, e este é um dos pilares do materialismo histórico dialético.

Esses docentes atribuem significativa importância e relevância do documento para a área de Educação Física (ensino fundamental), almejando que o mesmo venha a contribuir para uma maior valorização do componente curricular, ao mesmo tempo que compreendem que os avanços da área não dependem somente de uma BNCC. A maioria dos docentes, acredita ainda na importância de uma BNCC para área de Educação Física, com a principal finalidade de organização e sistematização dos conhecimentos da cultura corporal de movimento, para se tornar assim, um saber mais contextualizado nas escolas.

Assim, compreendem a relevância da BNCC, sem deixar de demonstrar seus receios e descontentamentos em relação a mesma. Criticam a maneira como foi conduzida as “discussões” para a versão final do documento homologado, e acreditam fortemente, que esse documento possa estar intimamente atrelando a educação ao sistema econômico empresarial.

Os docentes do IFSP não acreditam na contribuição da atual BNCC do ensino médio para Educação Física escolar dentro da instituição, pois lamentam o rumo que o documento tomou após a mudança governamental ocorrida no país em 2016, que acarretou falta de continuidade do que estava sendo construído. Portanto, repudiam a falta de maiores discussões para a atual versão homologada.

Os professores de Educação Física do IFSP, entendem a BNCC como um meio para fomentar os diálogos em relação ao componente curricular dentro do IFSP. Identificam o documento como um ponto de partida para maiores discussões relativas a uma organização curricular, o compartilhamento dos saberes e a socialização das práticas dos docentes de Educação Física da instituição.

Dessa forma, esta pesquisa faz-se importante para a instituição à medida que a BNCC é um documento homologado e oficial da educação brasileira e, portanto, deverá ser estudado, discutido e complementado dentro da instituição pelos professores que nela trabalham. Assim, as significações dos professores de Educação Física do IFSP acerca da BNCC nos faz refletir sobre diversos pontos e aspectos importantes, desde a construção do documento inicial (início da pesquisa), até sua homologação final (fim desta pesquisa), o que traz subsídios para discussão e utilização do documento como referência para a construção dos currículos dentro do IFSP.

Por fim, esta pesquisa faz-se de importante relevância para a educação brasileira, bem como, para a qualidade da Educação Física dentro do IFSP, pois a BNCC está finalizada e homologada e a Instituição deverá fomentar discussões e estudos sobre a mesma. Também sugerimos que novas pesquisas acerca das significações dos professores de Educação Física em relação a BNCC, bem como, de outros componentes curriculares sejam realizadas, pois a partir da homologação final do documento do ensino médio (dezembro de 2018) também estamos vivemos um outro momento histórico.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: AGUIAR, W. M. J. (Org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. cap. 1.

\_\_\_\_\_ Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio – Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 5.

\_\_\_\_\_ A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica**: uma perspectiva crítica em Psicologia. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 7.

AGUIAR, W. M. J. et.al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.). **A Dimensão Subjetiva da Realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009. cap. 2.

AGUIAR, W. M. J.; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP. v.33, n.2, p. 261-270, jun. 2016.

AGUIAR, W. M. J. OZELLA, S. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v.26, n.2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J. SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.155, p.56-75 jan./mar. 2015.

ALMEIDA, J. S. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J.; SOUZA, R.; VALDEMARIN, V. O legado educacional do século XX no Brasil. 2. Ed. Coleção Educação contemporânea. Autores associados, 2014.

ANPED, Diretoria da. Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Abr. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

APPLE, M. W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. (Orgs.). 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. cap. 3.

\_\_\_\_\_ Ideologia e Currículo. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_ Corpos resistentes produtores de culturas corporais: haverá lugar na base nacional comum? **Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016.

\_\_\_\_\_ ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

\_\_\_\_\_ Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. (Org.). 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 1999. cap. 8.

BELEI, R. A. et.al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**. Pelotas, RS, n.30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BERNARDES, A. Quanto às Categorias e aos Conceitos. **Revista Formação Online**, São Paulo, v.2, n.18, p. 39-62, jul./dez. 2011.

BOCK, A. M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015. cap. 1.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. cap. 2.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 13 mai. 2017.

\_\_\_\_\_ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 26 mar. 2017.

\_\_\_\_\_ Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 26 de junho de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20112014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 13 mai. 2017.

\_\_\_\_\_ Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>> Acesso em: 13 mai. 2017.

CÂNDIDO, R. K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017.

CÓSSIO, M. F. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1570 - 1590 out./ dez. 2014.

CUNHA, V. M. P. **Avaliação da Aprendizagem Escolar na Educação Física: um estudo com professores formadores**. 2008. 273 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, PR, n. 24, p. 213-225, 2004.

FILHO, L. N. S. **Partilha de sentidos -e- significados atribuídos à função do tutor presencial**. 2014. 227 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso.” **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n.4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, M. G. M. Fundamentos Metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 6.

\_\_\_\_\_ A Psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2015. Cap. 2.

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A perspectiva Sócio-Histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016. cap. 1.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

GONZÁLEZ F.J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER R, organizador. **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos**. Chapecó: Argos; 2006. p. 69-109.

\_\_\_\_\_ **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomsom Learnig, 2003.

\_\_\_\_\_ **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Trad. Adelaine La Guardia Resende [et.al.]. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HENNING, P. C. O currículo nos atravessamentos pós-modernos. **Revista de Educação**, Campinas, SP, n. 26, p. 43-52, jan./jun. 2009.

KRAMER, S. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. (Org.). 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. cap. 9.

KUNZ, E. **Transformação Didático- Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LEBKUCHEN, M. O.P. **O corpo do aluno no cotidiano escolar: sentidos e significados atribuídos por um grupo de professores**. 2013.120 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEONTIEV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Filho. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.39, p. 7-23, 2013.

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas**. (Org.). 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. cap. 4.

LAWSON, H. A. **Invitation to physical education**. Champaign: Human Kinetics Book, 1984.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural\*. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n.32, p.285-296, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_ Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

Marx, K. & F. Engels. (2002). A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes.

MOLON, S. I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, RS. v.11, n.1, p. 56-68, jan./jun. 2008.

MOREIRA, A. F. B. O Campo do Currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.117, p. 81-101, nov. 2002.

\_\_\_\_\_ Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal, v.14, n.1, p. 73-93, 2001.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: MOREIRA, A. F. B. et.al. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; MACEDO, E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: políticas e práticas.** (Org.). 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. cap. 1.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** (Orgs.). 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995. cap. 1.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; TAUDEU, T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** (Orgs.). 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 1.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** .40, n.3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; Almeida, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

PAES, R. R. A pedagogia do Esporte e os Jogos Coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e Atividade Física na Infância e na Adolescência: uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, M. P.; VELOSO, S. G. A.; ZANARDI, T. A. C. Fim da Teoria Crítica? Críticas aos extremos pós-modernos e pós-estruturais da teoria curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 255-282, maio./ago. 2016.

ROCHA, M. TENÓRIO, K. M. JUNIOR, M. S. NEIRA, M. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. In: Congresso Brasileiro de Ciências do esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 19. 6. set. 2015, Vitória, ES. **Anais eletrônicos...** Vitória, 2015. Disponível em: <[http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha\\_tenorio\\_souza\\_neira.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/rocha_tenorio_souza_neira.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2017.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do Currículo**, v.9, n.2, p. 215-236, mai./ago. 2016.

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

SILVA, R. B.; SANTOS, L. M. **Reforma do ensino médio: escolhas e realidade.** In: I Colóquio Internacional de Educação Geográfica. IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade. Maceió, AL, mar. 2018.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** (Org.). Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento revista de educação**, n.4, 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_ **O currículo como fetiche**. Autêntica: Belo Horizonte, 1999.

SILVA, R. L. **Leontiev e natureza social do psiquismo: das lacunas no texto à totalidade na história**. 2013. 206 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2013.

SILVA, R. B.; SANTOS, L. M. **Reforma do ensino médio: escolhas e realidade**. In: I Colóquio Internacional de Educação Geográfica. IV Seminário Ensinar Geografia na Contemporaneidade. Maceió, AL, mar. 2018.

SOARES, J. R. **Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula**. 2011. 328 p. Tese (Doutorado em Educação – Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SOARES, J. R. **Vivência Pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**. 2006. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VEIGA NETO, A. A. didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v.21, n.2, p.161-175, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Cole, M. et. al. (Orgs.). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YOUNG, M. Teoria do Currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.44, n.151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR. v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004.

ZANOLLA, S. R. S. O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 1, p. 5-14, 2012.



**ANEXO I – OFÍCIO**

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Prezado (a) senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização da pesquisa pela aluna Livia Roberta Velloso Tanaka, aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido no biênio de 2017/2018, intitulado, “ **OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP).**” A pesquisa será realizada com professores de Educação Física atuantes nos câmpus do IFSP, mediante a aceitação voluntária e assinatura de um termo de consentimento pelos participantes. Serão utilizados dois instrumentos para a realização desta pesquisa: um questionário a ser aplicado aos professores de Educação Física e uma posterior entrevista com três desses professores. Será mantido o anonimato dos participantes, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> **Dr<sup>a</sup> Virgínia Mara Próspero da Cunha.**

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que podemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-Graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 36254100, ou com **Livia Roberta da Silva Velloso**, telefone (12) 981228116, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima consideração.

Atenciosamente,

---

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

**ANEXO II – TERMO DE AUTORIZAÇÃO**

Taubaté, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

De acordo com as informações do ofício (nº do ofício) sobre a natureza da pesquisa intitulada **OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP)**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Livia Roberta da Silva Velloso, do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, e, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a instituição que represento, autoriza a realização de questionário e entrevistas, com os professores de Educação Física que atuam no IFSP (Instituto Federal de São Paulo), sendo mantido o anonimato desses profissionais.

Atenciosamente,

---

Responsável pelo IFSP

### **ANEXO III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (QUESTIONÁRIO)**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA**

*Título do projeto:* “ Os significados e sentidos atribuídos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).”

*Pesquisadora Responsável:* Livia Roberta da Silva Velloso, aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté.

*Telefone para contato:* (12) 34246801/ 981228116 (inclusive para ligações a cobrar).

*E-mail:* [livia\\_velloso@hotmail.com](mailto:livia_velloso@hotmail.com)

*Orientadora responsável:* Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Virgínia Mara Próspero da Cunha.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujo objetivo é: apreender o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos à BNCC por professores de Educação Física do IFSP.

Os dados serão coletados por meio de questionários.

O possível risco que a presente pesquisa pode apresentar aos participantes é que os mesmos podem se sentir desconfortáveis e/ou inseguros ao não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada. Visando prevenir esses possíveis riscos, é assegurado aos participantes o anonimato em todo o processo de pesquisa, bem como, no momento da divulgação dos dados por meio de publicação em periódicos e /ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer momento. O benefício desta pesquisa será a contribuição para o conhecimento sobre a dimensão subjetiva dos professores de Educação física do IFSP em relação aos significados e sentidos que atribuem a BNCC. O tema proposto pode vir a contribuir para, no futuro, através desse conhecimento subjetivo poder criar estratégias específicas na construção do currículo de Educação Física da Instituição.

Livia Roberta da Silva Velloso

## **ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ENTREVISTA)**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

*Título do projeto:* “ Os significados e sentidos atribuídos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).”

*Pesquisadora Responsável:* Livia Roberta da Silva Velloso, aluna do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté.

*Telefone para contato:* (12) 34246801/ 981228116 (inclusive para ligações a cobrar).

*E-mail:* [livia\\_velloso@hotmail.com](mailto:livia_velloso@hotmail.com)

*Orientadora responsável:* Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Virgínia Mara Próspero da Cunha.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, cujo objetivo é: apreender o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos à BNCC por professores de Educação Física do IFSP.

Os dados serão coletados por meio de entrevistas. O possível risco que a presente pesquisa pode apresentar aos participantes é que os mesmos podem se sentir desconfortáveis e/ou inseguros ao não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada. Visando prevenir esses possíveis riscos, é assegurado aos participantes o anonimato em todo o processo de pesquisa, bem como, no momento da divulgação dos dados por meio de publicação em periódicos e /ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer momento. O benefício desta pesquisa será a contribuição para o conhecimento sobre a dimensão subjetiva dos professores de Educação física do IFSP em relação aos significados e sentidos que atribuem a BNCC. O tema proposto pode vir a contribuir para, no futuro, através desse conhecimento subjetivo poder criar estratégias específicas na construção do currículo de Educação Física da Instituição.

Livia Roberta da Silva Velloso

**ANEXO V - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA**

EU \_\_\_\_\_,  
portador do documento de identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a)  
quanto aos objetivos, riscos e benefícios do projeto de pesquisa “ Os significados e sentidos  
atribuídos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por professores de Educação Física  
do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).” De maneira clara e detalhada esclareci minhas  
dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha  
decisão de participar, se assim, desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma  
cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de  
2017.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

## ANEXO VI – APROVAÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL (CEP)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** OS SIGNIFICADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP)

**Pesquisador:** LIVIA ROBERTA VELLOSO TANAKA

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 74859417.3.0000.5501

**Instituição Proponente:** Universidade de Taubaté

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.428.045

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa será exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa. A população será composta por professores de Educação Física do IFSP. A coleta de dados será feita através de dois instrumentos, em primeiro momento por meio de questionário e em segundo momento através de uma entrevista semi-estruturada, com três professores selecionados. Os dados obtidos através dos instrumentos serão transcritos e analisados de acordo com a proposta dos Núcleos de Significação, com auxílio do software IRaMuTeQ, e assim, serão gerados quadros interpretativos para obtenção dos futuros resultados. De acordo com o movimento dialético e histórico de produção de significações pelos sujeitos, o objetivo geral do presente projeto será apreender o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos à BNCC por professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Espera-se que os resultados ajudem a interpretar e compreender o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos à BNCC por professores de Educação Física do IFSP.

#### Objetivo da Pesquisa:

- Apreender o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos à BNCC por professores de Educação Física do IFSP.
- Identificar quais os significados atribuídos à BNCC por professores de Educação Física do IFSP.
- Verificar quais os sentidos atribuídos à BNCC pelos professores de Educação Física do IFSP.

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210  
**Bairro:** Centro **CEP:** 12.020-040  
**UF:** SP **Município:** TAUBATE  
**Telefone:** (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br



Continuação do Parecer: 2.428.045

- Analisar os sentidos e significados atribuídos por professores de Educação Física do IFSP à BNCC.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A proponente afirma que o possível risco que a presente pesquisa pode apresentar aos participantes é que os mesmos podem se sentir desconfortáveis e/ou inseguros ao não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada. Visando prevenir esses possíveis riscos, é assegurado aos participantes o anonimato em todo o processo de pesquisa, bem como, no momento da divulgação dos dados por meio de publicação. A proponente fez, portanto, uma completa e adequada avaliação crítica dos riscos e dos procedimentos para minimiza-los.

A proponente afirma que o benefício desta pesquisa será a contribuição para o conhecimento sobre a dimensão subjetiva dos professores de Educação física do IFSP em relação aos significados e sentidos que atribuem a BNCC. O tema proposto pode vir a contribuir para, no futuro, através desse conhecimento subjetivo poder criar estratégias específicas na construção do currículo de Educação Física da Instituição.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa parece atender aos critérios acadêmicos. Faz uma pormenorizada e boa discussão metodológica, no entanto, seus objetivos são redundantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Folha de Rosto; devidamente preenchida e assinada. OK.

PB – Informações Básicas (Plataforma Brasil): Incongruência do Cronograma em relação ao Cronograma anexado e ao cronograma contido no Projeto Detalhado: No PB-Informações Básicas: coleta de dados do dia 20/12/2017 a 31/01/2018. No cronograma anexado e no cronograma contido no Projeto detalhado: Coleta de dados do dia 01/12/2017 a 31/12/2017.

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Os TCLE anexados tiveram suas duas páginas impressas num único documento PDF. Observa-se que a sua apresentação é diferente no anexo do Projeto Detalhado.

- Autorização do local onde os dados serão coletados: Anexado e corretamente confeccionado, devidamente assinado.

- Instrumentos de coleta de dados da pesquisa: adequado quanto aos critérios éticos constantes no projeto.

**Endereço:** Rua Visconde do Rio Branco, 210

**Bairro:** Centro

**CEP:** 12.020-040

**UF:** SP

**Município:** TAUBATE

**Telefone:** (12)3635-1233

**Fax:** (12)3635-1233

**E-mail:** cepunitau@unitau.br





Continuação do Parecer: 2.428.045

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEentrevista.pdf	21/11/2017 20:49:22	LIVIA ROBERTA VELLOSO TANAKA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/11/2017 20:48:28	LIVIA ROBERTA VELLOSO TANAKA	Aceito
Outros	oficio.pdf	30/08/2017 14:21:28	LIVIA ROBERTA VELLOSO TANAKA	Aceito
Folha de Rosto	Folharosto.pdf	30/08/2017 14:00:31	LIVIA ROBERTA VELLOSO TANAKA	Aceito
Outros	Carta_IFSP.pdf	30/08/2017 13:56:13	LIVIA ROBERTA VELLOSO TANAKA	Aceito
Outros	Instrumentos_coleta.pdf	30/08/2017 13:52:30	LIVIA ROBERTA VELLOSO TANAKA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

TAUBATE, 11 de Dezembro de 2017

---

**Assinado por:**  
**José Roberto Cortelli**  
**(Coordenador)**



**APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS****QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE**

Prezado (a) participante,

Obrigada por aceitar participar da pesquisa “Os significados e sentidos atribuídos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por professores de Educação Física do Instituto Federal de São Paulo (IFSP).” Seus dados serão totalmente sigilosos. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, leia com bastante atenção os enunciados das perguntas.

Idade: \_\_\_\_\_ anos                      Gênero: Masculino ( )                      Feminino ( )

Ano de conclusão da graduação em Educação Física: \_\_\_\_\_

Instituição em que se graduou em Educação Física: \_\_\_\_\_

Em relação a cursos de pós-graduação, você possui:

Especialização em andamento ( )                      Especialização concluída ( )

Mestrado em andamento ( )                      Mestrado concluído ( )

Doutorado em andamento ( )                      Doutorado concluído ( )

Outros ( )

Especifique: \_\_\_\_\_

1) Há quanto anos você atua como professor na área de Educação Física escolar?

( ) menos de 1 ano;

( ) de 1 a 5 anos;

( ) de 6 a 10 anos;

( ) de 11 a 20 anos;

( ) mais de 20 anos.

2) Qual o seu tempo de atuação como professor de Educação Física no Instituto Federal de São Paulo (IFSP)?

- ( ) menos de 1 ano;  
 ( ) de 1 a 5 anos;  
 ( ) de 6 a 10 anos;  
 ( ) de 11 a 20 anos;  
 ( ) mais de 20 anos.

Em outros Institutos Federais (IF)? \_\_\_\_\_ anos Não atuei em outros IFs ( ).

Atualmente, atua com o Ensino Básico? Sim ( ) Não ( )

3) Na sua concepção, o que é currículo?

---



---



---



---

4) Em sua concepção o que é Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

---



---



---



---

5) Você participa da Comissão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de seu câmpus?

Sim ( )

Não ( )

Se respondeu **não**, justifique o porquê?

---



---



---

6) Você conhece (fez a leitura, parcial ou integral) do documento da BNCC, de alguma das versões, referente ao componente curricular Educação Física?

Sim ( ) Versão: \_\_\_\_\_

Não ( )

7) Você participa de alguma grupo de estudos e/ou pesquisa que tenha discutido sobre a BNCC fora do IFSP (outras Universidades, associações etc.)?

Sim ( ) Qual? \_\_\_\_\_

Não ( )

8) Você ou o grupo que participa (se participa), dentro ou fora do IFSP contribuíram no site da BNCC no período de setembro de 2015 a março de 2016?

Sim ( )

Não ( )

9) Em uma escala de 1 a 10, considerando 1 o grau de menor importância e 10 o de maior importância. Assinale, qual a importância da BNCC da área de Educação Física, no geral, para você.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Refletindo sobre o grau de importância que atribuiu a BNCC acima, explique o porquê desse grau de importância para você.

---



---



---



---

10) Considerando os eixos das Práticas Corporais (Ginásticas, Danças, Esportes, Práticas corporais de aventura e Lutas ou esportes de combate) da Cultura Corporal de Movimento que compõem o documento da BNCC no componente curricular Educação Física. Assinale o grau de importância de cada uma dessas práticas corporais para você no desenvolvimento com o Ensino Médio?

#### **Danças**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

#### **Ginásticas**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Práticas corporais de aventura**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Lutas ou Esportes de Combate**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

**Esportes**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Refletindo sobre o grau de importância atribuído às práticas corporais acima, explique o porquê do menor grau e do maior grau atribuído a determinada prática corporal.

Menor grau atribui a prática de: \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_

---

---

---

Maior grau atribui a prática de: \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_

---

---

---

Outras obs: \_\_\_\_\_

---

---

11) Você acredita que a BNCC poderá vir a contribuir para a Educação Física Escolar dentro do IFSP? Por quê? Justifique.

---

---

---

---

## APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUALITATIVOS

### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA (ROTEIRO)

- 1- Fale-me um pouco sobre sua formação.
- 2 - Gostaria de saber se você gosta de ser professor de Educação Física escolar? Por quê?
- 3 - O que você acha que os alunos deveriam aprender nas aulas de Educação Física no período de anos que permanecem na Educação Básica?
- 4 - O que é currículo para você?
- 5- Você segue ou se embasa em algum currículo em suas aulas? Qual (is)?
- 6 - Fala-se de Base Nacional Comum Curricular há bons anos, o que é a BNCC para você?
- 7 – Você contribuiu no site da BNCC no período de setembro de 2015 a março de 2016? Como foi sua contribuição?
- 8 - Para que servirá a BNCC?
- 9 - Você acha importante para o país que se tenha uma BNCC? Por quê?
- 10 - Especificamente sobre componente curricular Educação Física, você acha que é importante termos uma BNCC para o mesmo? Por quê?
- 11 – Ainda em relação à Educação Física na BNCC, o que você achou em relação ao documento do componente no geral (versão homologada do ensino fundamental)?
- 12 – Em relação a última versão da BNCC do Ensino Médio, que foi publicada recentemente, e ainda passará por discussões e audiências públicas o que você achou da mesma? Por quê?
- 13 – Você acha que a BNCC contribuirá para a área de Educação Física escolar no IFSP? Por quê?
- 14 – Em relação as aulas de Educação Física escolar no IFSP, o que você acha que mudaria com uma BNCC em vigor?
- 15 – Você gostaria de falar mais alguma coisa em relação à BNCC?

OBS: Outras perguntas poderão ser acrescentadas dependendo das respostas dadas pelo sujeito.