

PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELAÇÃO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Kessiane Fernandes Nascimento¹
Francisca Lúcia Soares Lima²
Aline Xavier Perdigão da Silva³
Claudia de Jesus Costa⁴
Maria de Nazaré Leitão Pimentel⁵
Heraldo Simões Ferreira⁶

RESUMO

A homologação de um documento curricular normativo de âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular, em 2017, provocou diferentes reações entre os professores, que reverberaram em sua relação com o trabalho pedagógico que desenvolvem, entre eles, a estruturação dos currículos escolares. Esta investigação objetivou identificar os modos pelos quais professores de Educação Física têm estruturado os currículos nas escolas em que atuam com relação às orientações anunciadas na BNCC. Para isso, foi realizada uma pesquisa⁷ de abordagem qualitativa, cuja fase exploratória contou com a aplicação de um questionário, cujas informações foram posteriormente complementadas por meio de entrevista semiestruturada, de modo virtual, com professores de Educação Física com formação específica, atuantes na rede pública municipal de Fortaleza-CE. Os resultados foram analisados com fundamento na análise temática proposta por Bardin e indicaram que as decisões curriculares eram centralizadas nos professores que, mesmo considerando a importância da participação dos diferentes atores sociais que compõem a comunidade escolar, encontravam entraves para a efetivação de construções colaborativas. A BNCC é compreendida pelos participantes como um ponto de partida para as elaborações curriculares, pois aponta os direitos de aprendizagem mais básicos os quais os escolares têm direito a acessar, entretanto, necessita de complementações, uma vez que deixa margem para as decisões de âmbito local, baseadas nas características, interesses e necessidades de cada realidade escolar. Deste modo, a relação com a BNCC tem se caracterizado a partir de uma perspectiva de complementação, ou seja, preservam-se os elementos garantidos aos escolares por direito e agregam-se outros que enriquecem os conhecimentos, os sentidos e significados dos elementos tematizados nas aulas.

Palavras-chave: Elaboração curricular, Base Nacional Comum Curricular, Educação Física, Professores.

¹ Doutora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, kessianefn@hotmail.com;

² Mestre pelo Curso de Ciências da Educação da Emil Brunner World University - UBWU, luciasoares.soares@gmail.com;

³ Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, alineperdigao2605@yahoo.com.br;

⁴ Especialista pelo Curso de Psicopedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, claudiadejesuscosta@hotmail.com;

⁵ Especialista pelo Curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, nazare.leitao@yahoo.com.br;

⁶ Professor orientador: Doutor em Ciências da Motricidade Humana, Programa de Pós Graduação em Educação - UECE, heraldo.simoese@uece.br.

⁷ Este escrito corresponde a um fragmento de uma tese produzida no curso de doutorado em Educação na Universidade Estadual do Ceará – UECE.

INTRODUÇÃO

A homologação de um documento curricular normativo de âmbito nacional, em 2017, a Base Nacional Comum Curricular, provocou diferentes reações entre os professores que reverberaram em sua relação com o trabalho pedagógico que desenvolvem, entre eles, a estruturação dos currículos escolares.

O processo de elaboração deste documento, mesmo se lançando como algo participativo, com abertura para consultas públicas e seminários de discussões municipais e estaduais, não gerou na comunidade escolar a percepção de pertencimento, seja por não ter efetivamente participado, seja por não ter tido suas sugestões contempladas.

Quando um documento curricular chega às escolas e não condiz com as crenças, os conhecimentos e as realidades dos professores, é provável que esta proposta seja ignorada, mesmo tendo caráter normativo. A BNCC, contudo, tem uma perspectiva aberta, ou seja, permite que os professores façam organizações que contemplem suas realidades e necessidades. Deste modo, a distribuição das unidades temáticas ao longo dos anos, a opção por metodologias de ensino e formas de avaliar, bem como a inclusão de novos elementos como novas habilidades, novos conhecimentos que contemplem a diversidade local e novas competências, são viáveis e oportunas. Estas são decisões que competem aos professores em consonância com a proposta pedagógica da unidade escolar.

A defesa da garantia de autonomia aos professores não significa defesa pelo ativismo, em que estes são colocados a resolver por si mesmos os problemas da educação. Não há desenvolvimento da autonomia sem aparato de políticas públicas que fortaleçam as condições de trabalho sob variados enfoques, que vão do suporte estrutural e material da escola à prestação de serviços complementares aos alunos e profissionais que nela atuam, incluindo processos de formação profissional.

Esta investigação objetivou identificar os modos pelos quais professores de Educação Física têm estruturado os currículos nas escolas em que atuam com relação às orientações anunciadas na BNCC.

METODOLOGIA

Este escrito corresponde a um recorte de uma pesquisa de tese intitulada: “(Des)jogando o jogo: desenvolvimento da profissionalidade docente e atos de currículo

na formação continuada de professores de Educação Física”, realizada em vinculação com o curso de doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Ceará – UECE. A tese trata sobre a autonomia de professores de Educação Física nos processos de elaboração curricular e sua relação com o desenvolvimento de sua profissionalidade.

A abordagem classifica-se como qualitativa, que, segundo Neves (1996), compreende técnicas de interpretação diversificadas que pretendem descrever e decodificar componentes de um sistema de significados. Para Minayo (2013, p. 23), este tipo de pesquisa

[...] visa compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais.

A coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário, e, posteriormente, complementado por uma entrevista semiestruturada, de modo virtual, com 8 professores efetivos com formação específica em Educação Física, que estavam atuando nos anos finais durante o período de intervenção da pesquisa em escolas da rede pública municipal de Fortaleza-CE. Os dados foram analisados com fundamento na análise temática de Bardin (2021). O trabalho completo foi submetido à Plataforma Brasil e obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com o parecer nº 5.205.362.

REFERENCIAL TEÓRICO

A BNCC, no que concerne à Educação Física, apresenta alguns elementos que servem de mote para a organização curricular. Para o Ensino Fundamental, o documento está sistematizado em unidades temáticas: brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Essas unidades se desdobram em objetos de conhecimento e estão distribuídos em blocos de anos – 1º e 2º anos, 3º, 4º e 5º anos, 6º e 7º anos, e 8º e 9º anos – e englobam uma grande variação de manifestações corporais que perpassam essa etapa de ensino.

A organização em blocos concedeu maior margem de decisões para as esferas mais locais, que, no caso do Ceará, pelo fato de o documento estadual – Documento Curricular Referencial do Ceará – ter optado por não fazer a delimitação ano a ano, delegou às escolas por meio de seus professores esta tarefa. Quando estes profissionais

estão instrumentalizados de conhecimentos para tomar essas decisões e articulam toda a comunidade escolar para participar desse processo, pode-se considerar um avanço; contudo, se os professores são inseguros por falta de aporte que permita decisões fundamentadas, correrá o risco de não conseguir fazer distinções relevantes de um ano para o outro, comprometendo o aprendizado dos alunos.

Há na literatura muitas formas de se compreender o currículo, dentre elas, como um manual de prescrição que deve ser aplicado, e como um processo, que inclui várias instâncias de intervenção e disputas de poder envolvidas em todas elas.

Levando em consideração a teoria do desenvolvimento do currículo (PACHECO, 2005), que o divide em fases que vão de sua elaboração à sua avaliação, há margem para que neste percurso atores sociais de diferentes instâncias de atuação - Ministério da Educação, secretarias de educação, correntes filosóficas, gestão escolar, coordenação pedagógica escolar, docentes, alunos, entre outros -, cada um com intenções muitas vezes divergentes entre si, possam ‘desconstruir’ ou adaptar a proposta curricular inicial.

Pacheco (2005) destaca ainda que o currículo deve ser analisado como “uma construção social, cultural, individual e ideológica”. Deste modo, entende-se que é elaborado e efetivado por várias pessoas, utiliza conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, precisa respeitar e valorizar a individualidade dos sujeitos, e, considera que há disputas de interesses que incidem em cada decisão que se toma.

Apple (2006) alerta para que estejamos atentos aos interesses de manutenção ideológica que são exercidos na escola, que acabam por perpetuar práticas sociais discriminatórias, estabelecidas pela distribuição desigual da educação e pelos recortes do conhecimento sistematizado que reforçam direta e/ou indiretamente a organização social classista e injusta. O autor destaca ainda que estas artimanhas se apresentam no discurso que privilegia habilidades e técnicas, formação de sujeitos competentes e na falácia da cidadania pela meritocracia.

A fim de mitigar este cenário, Apple (2006, p. 37) assevera que é necessário que os professores localizem e contextualizem os conhecimentos veiculados, as relações sociais que se estabelecem em sala de aula, o entendimento de escola como mecanismo que preserva e distribui cultura e economia, bem como percebam a si mesmos como pessoas que trabalham nessas instituições e são, portanto, decisivas nos rumos para onde a educação se direciona.

Corroborando este pensamento, Lopes e Macedo (2011) ressaltam a arbitrariedade que existe nas relações de poder presente no planejamento curricular, em

que há o silenciamento de algumas vozes. Nesta direção, se faz necessário ‘desplanejar’, que não tem um sentido de desconstrução, mas de reconstrução. Não se trata de agir sem planejamento, e sim, agir desmontando um planejamento a fim de permitir o ecoar de outras vozes e outros sentidos.

Nesta linha de pensamento, as ideias que fundamentam este escrito caminham no entendimento de que os professores devem ser atores sociais conscientes e ativos na defesa de uma escola pública que esteja a serviço da justiça social a partir da justiça curricular.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com as respostas obtidas no questionário no início da pesquisa, obteve-se o seguinte resultado:

TABELA 1 – Relação entre a organização do trabalho pedagógico e as orientações da BNCC

	Quantidade de professores
Total alinhamento	1
Alinhamento parcial	7
Nenhum alinhamento	-

Fonte: Dados da pesquisa

Seis professores responderam que seu trabalho estava parcialmente alinhado, e que só não contemplavam o que estava proposto no documento quando havia limitações para sua realização. Outro professor que também marcou a opção de alinhamento parcial afirmou que seguia as orientações relativas às unidades temáticas, mas que não se baseava somente nas indicações do documento, pois realizava inclusões, ampliando e diversificando as práticas corporais em suas aulas. Apenas um deles marcou a opção que colocava o planejamento totalmente relacionado ao documento, em que o professor procurava contemplar exatamente o que estava proposto, sem alterações.

Posteriormente foram realizadas entrevistas com os participantes, individualmente, a fim de aprofundar o posicionamento indicado na entrevista. A seguir destacamos algumas falas ilustrativas:

“[...] com o passar do tempo, a gente vai fazendo um entrelaçamento. A gente precisa estar revisitando essas teorias, esses conhecimentos, sempre entrelaçando com a prática, para fazer algo relacionado com a prática” (Participante 1)

“O professor tem que estar atualizado, o professor tem que estar inteirado nas notícias locais e mundiais. O professor tem que escutar os alunos, tem que entender a linguagem deles, e aí ele vai reservar no seu tempo de planejamento como ele vai ter acesso a tudo isso com seus alunos, com o que está acontecendo no mundo” (Participante 2)

“Se alguém perguntar: ‘Por que que você está fazendo isso?’ Eu sei o que eu estou fazendo e porque foi dessa maneira. Também sei observar, quando eu acho que não deu certo, o que poderia fazer para melhorar.” (Participante 3)

“Eu converso com os alunos, a gente vai se moldando, a gente vai vendo e a gente vai se construindo.” (Participante 4)

“Eu sempre vou avaliando a turma, me avaliando, avaliando as minhas escolhas, vendo o que dá certo, o que não dá certo.” (Participante 5)

“Eu acho que eu vou muito assim... se os alunos estiverem gostando, eu vou esticando aquela prática e vou continuando. Mas se eu perceber que a coisa começa a cair um pouco o interesse, eu já mudo” (Participante 6)

“Eu sempre tento pensar em cada conteúdo com uma questão que eu costumo chamar de um tema gerador, um tema transversal, que de certa forma vai trazer discussões sociais” (Participante 7)

“Eu estou em um ponto neutro. Eu não estou nem abaixo, nem estou acima. Eu estou conseguindo acompanhar as mudanças. Porque até então a gente está vivendo a implementação da BNCC.” (Participante 8)

Com exceção do participante 8, os professores possuem um posicionamento que atenta para os contextos, as necessidades e interesses que envolvem as realidades em que trabalham. O participante 8 centrou sua fala na necessidade de cumprir a demanda do documento curricular nacional.

Neste contexto, Celante (2011) afirma que os saberes dos professores relacionados à sua ação são resultado de variados tipos de conhecimento, e defende a ideia de que prevalecem os saberes que são ‘utilizáveis’, ou seja, aqueles que funcionam na prática, independente do conhecimento científico a que tiveram acesso no ensino superior.

Godoi e Borges (2019) também constataram que os professores adaptam, modificam e criam com base no currículo prescrito como meio de responder às suas interpretações e concepções curriculares e às demandas do contexto. Quanto a isso,

Arroyo (2013) corrobora, acentuando que, quando o currículo prescrito chega à escola, ele incorpora indagações, experiências sociais, temáticas e sentidos que partem não só dos alunos, mas também, dos professores e de toda a dinâmica social, política e cultural.

O caráter imprevisível e autoral do trabalho docente com o currículo, segundo Sacristán (2017), é condição fundamental para entender a realidade e estabelecer outras configurações no campo da política curricular.

Lopes e Macedo (2011) pontuam que todo planejamento curricular é arbitrário e produzido em relações de poder que silenciam algumas vozes. Por isso, se faz necessário ‘desplanejar’, que não significa agir sem planejamento, e sim, agir desmontando um planejamento para permitir outras vozes e outros sentidos.

A BNCC é compreendida pelos participantes como um ponto de partida para as elaborações curriculares, pois aponta os direitos de aprendizagem mais básicos os quais os escolares têm direito de acessar, entretanto, necessita de complementações, uma vez que deixa margem para as decisões de âmbito local, baseadas nas características, interesses e necessidades de cada realidade escolar.

Acreditamos que a instauração de um relacionamento construtivo com este documento ocorrerá quando os professores se posicionarem como interlocutores críticos, que segundo Betti (2018), trata-se de exercitar a potencialização de suas virtudes e mitigação de seus defeitos, em detrimento de comportamentos acrílicos de adesão fiel ou repulsa leviana. Para isso, é importante que os professores estejam instrumentalizados para atuarem com fundamentação e engajamento na construção permanente dos currículos escolares, exercitando sua autoria com apoio nas formações continuadas.

Os resultados indicaram, em sua maioria, que as decisões curriculares dos professores encontram um filtro ao se depararem com as orientações curriculares estabelecidas na BNCC, pois consideram elementos do contexto, da realidade escolar e social e interesses e necessidades dos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação dos professores participantes deste estudo com a BNCC tem se caracterizado a partir de uma perspectiva de complementação, ou seja, preservam-se os elementos garantidos aos escolares por direito e agregam-se outros que enriquecem os conhecimentos, os sentidos e significados dos assuntos tematizados nas aulas de Educação Física.

Os professores se reportam aos documentos curriculares não como determinantes de seu trabalho, mas como direitos de aprendizagem dos alunos que precisam ser respeitados e garantidos. Não há sobredeterminação desses documentos com relação ao trabalho que realizam na escola. Suas bagagens de conhecimentos e experiências profissionais serviam como filtro para a análise das proposições oficiais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza pela política de liberação parcial para estudos que viabilizou a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Trad. port. Vinicius Figueira, 3.ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laucence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2021.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. ano IV, v. I, julho. 2018. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos>. Acesso em: 11 de agosto de 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação (MEC): Brasília, 2017a. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 04 de março de 2019.

CELANTE, Adriano Rogério. Notas sobre a pesquisa no cotidiano escolar acerca dos saberes na ação de professores de educação Física. In: GIMENEZ, Roberto; SOUZA, Maurício Teodoro de. (orgs.). **Ensaio sobre contextos da formação profissional em educação física**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. 2. ed. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: dez. 2013.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.