

**BNCC E BNC DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E AS INFERÊNCIAS
NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA UFC**

**BNCC AND BNC OF TEACHER TRAINING AND THE INFERENCES IN
INITIAL TRAINING IN PHYSICAL EDUCATION AT UFC**

**BNCC Y BNC SOBRE FORMACIÓN DOCENTE E INFERENCIAS EN LA
FORMACIÓN INICIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA EN UFC**

Carlos Átila Lima dos Santos¹
Antônio Jansen Fernandes da Silva²
Dirlene Almeida Ferreira³
Esterlandia Souza Castro⁴
Maria Eleni Henrique da Silva⁵

RESUMO

Com a homologação do documento da BNCC e o lançamento do documento da BNC que trata da formação inicial e continuada de professores(as) novos debates surgiram nos cursos de Formação de Professores(as), uma vez que o documento proporá mudanças veiculadas a uma formação por competências infringindo os cursos de licenciatura. Com isso, o estudo tem como objetivo analisar as implicações da BNC na formação inicial de professores(as) de Educação Física(EF) a partir da compreensão dos docentes do curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará. Utilizamos a abordagem qualitativa e como instrumento um questionário na plataforma do *google* formulário, encaminhado aos(às) professores(as). Como resultado, verificamos que alguns(mas) professores(as) possuíam um pensamento problematizador dos textos apontando contradições e miscelâneas no que concerne aos conceitos que foram constituídos na área. Atentamos para a continuidade dos enfrentamentos aos ditames neoliberais, realizando por meio de nossa prática pedagógica a efetivação e concretização de uma EF crítica e progressista.

Palavras-chave: Base nacional comum; Formação de professores(as); Educação física.

¹ Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista pelo programa de Coordenação e Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior – CAPES. Graduado em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: prof.carlosatila.ef@gmail.com.

² Doutorando em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Física Escolar pela UFRN. Especialista em Educação Física Escolar pela FANOR e Treinamento Esportivo pela UECE. Graduado em Educação Física pela UERN. E-mail: jansentimao@hotmail.com.

³ Doutoranda em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: dirlenealmeida@gmail.com.

⁴ Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Educação Física do Município de Fortaleza. Graduada em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: esterlandiasouza123@gmail.com.

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) e Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira (UFC). E-mail: melenih@hotmail.com.

ABSTRACT

With the approval of the BNCC document and the launch of the BNC document that deals with initial and continuing teacher training, new debates have arisen in Teacher Training courses, since the document will propose changes conveyed to training based on competences, infringing the degree courses. With this, the study aims to analyze the implications of the BNC in the initial training of Physical Education (PE) teachers from the understanding of the teachers of the Physical Education course at the Federal University of Ceará. We used a qualitative approach and as an instrument a questionnaire on the google form platform, sent to the teachers. As a result, we found that some teachers had a problematizing thought of the texts pointing out contradictions and miscellaneous with regard to the concepts that were constituted in the area. We pay attention to the continuity of confrontations with neoliberal dictates, carrying out, through our pedagogical practice, the effectiveness and materialization of a critical and progressive PE.

Keywords: National common base; Teacher formation; Physical education.

RESUMEN

Con la aprobación del documento de la BNCC y el lanzamiento del documento de la BNC que trata sobre la formación inicial y continua de docentes, surgen nuevos debates en los cursos de Formación Docente, ya que el documento propondrá cambios trasladados a la formación por competencias, vulnerando las carreras de grado. Con eso, el estudio tiene como objetivo analizar las implicaciones del BNC en la formación inicial de profesores de Educación Física (EF) a partir de la comprensión de los profesores del curso de Educación Física de la Universidad Federal de Ceará. Utilizamos un enfoque cualitativo y como instrumento un cuestionario en la plataforma de formularios de google, enviado a los docentes. Como resultado, encontramos que algunos docentes tenían un pensamiento problematizador de los textos señalando contradicciones y misceláneas con respecto a los conceptos que se constituyeron en el área. Prestamos atención a la continuidad de los enfrentamientos con los dictados neoliberales, realizando, a través de nuestra práctica pedagógica, la efectividad y materialización de una EP crítica y progresista.

Palabras clave: Base común nacional; Formación de profesores; Educación Física.

INTRODUÇÃO

O currículo é um documento que representa disputas, poderes e reflexões a respeito do processo da formação educacional. Dessa forma, Silva (2019a) retrata que a definição de currículo depende precisamente da forma como as diferentes teorias e autores(as) o representam. Por meio dessas visões, o currículo já foi compreendido como um processo industrial e administrativo, um meio de reprodução sociocultural e uma representação multiculturalista.

Conforme Silva (2019a), Nunes, Rúbio (2008) e Rocha *et al.* (2015), as teorias curriculares podem ser classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas, definindo em cada perspectiva uma relação do que se ensina, quem se deseja formar e quem não se deseja formar e o para que se ensina, uma vez que as políticas educacionais não estão

separadas das políticas sociais. A Educação Física (EF), como um componente constitutivo da educação brasileira, em sua trajetória traçou relações com as teorias curriculares em diferentes períodos das políticas educacionais assumindo identidades curriculares higienistas, militaristas, esportivista, críticas e multiculturais. O marco delimitador entre a transição de uma EF tradicional para um embasamento crítico ocorreu durante a crise de identidade da área nos anos oitenta. Um movimento renovador emergiu na Educação Física escolar (EFE) e ganhou ainda mais força durante as constituições de leis que contribuíram com a definição da identidade da Educação Física na escola, integrando-a a proposta pedagógica e a tornando componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996), superando a concepção que apresentou por anos de ser vista apenas como uma atividade (CASTELLANI FILHO, 1998; NUNES; RÚBIO, 2008).

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), as escolas se motivaram a adequar os seus currículos e seus projetos políticos pedagógicos (PPP`s) conforme a proposta do documento, entretanto, sem esquecer as demandas específicas de cada ambiente educacional, que é particular em suas singularidades. Apesar disso, vale salientar que os PCN`s apontam o início das reformas na Educação brasileira quanto ao ideal de currículo mínimo e as maiores proximidades às políticas neoliberais de Estado Mínimo (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2018), estando em jogo a política educacional dos reformadores que buscavam/buscam qualificar os(as) estudantes para as novas formas de organização do trabalho, além do controle político e ideológico da escola (FREITAS, 2014a).

Pensando nesses trâmites legais e nos marcos histórico-sociais, bem como mais recente a construção e implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018a), a partir do ano de 2014, novas discussões sobre os rumos educacionais emergiram, pois, esse documento seria um normatizador, subsidiando os currículos da Educação Básica. Diante disso, a BNCC, então, representa a hegemonia de uma concepção de escolarização e educação, já que no Brasil nunca houve uma definição, ao nível curricular, do que deveria ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos e ciclos de escolarização em todo território (MACEDO, 2019).

Juntamente com a homologação da BNCC do Ensino Médio, em dezembro de 2018, o Ministério da Educação(MEC) divulgou em seu portal a versão preliminar da Base Nacional da Formação de professores(as), tendo-se, assim, o primeiro vislumbre de uma proposta para o Ensino Superior alinhada às diretrizes da base, pois, o próprio

documento já previa a sua interferência direta na formação inicial e continuada de professores(as), fazendo-nos repensar como os cursos de formação de professores(as) deveriam implementar esse documento em suas propostas curriculares, refletindo em uma formação que conseguisse suprir com as necessidades mínimas propostas pelo documento, além das questões específicas institucionais.

“Tais documentos circulam pelas escolas em um momento em que muitos professores se sentem sobrecarregados tanto pelas transformações que a BNCC promete quanto pelos ataques constantes aos profissionais amplificadas pelo apoio, entre outros, do próprio presidente da República” e das dificuldades de constituir obrigatoriamente esses documentos no seu fazer pedagógico durante o ensino remoto que foi adotado durante o momento de isolamento socialⁱ (MACEDO, 2019, p. 43).

Logo, pensando no início da reestruturação do documento curricular do curso de licenciatura em EF da UFCⁱⁱ com a finalidade de atender demandas legais (BRASIL, 2015; BRASIL, 2018b), resolveu-se investigar os entrelaçamentos da BNCC nessa modificação da formação inicial e nos currículos educacionais, com isso, o objetivo deste trabalho foi analisar as implicações da Base Nacional Comum na formação inicial de professores(as) de Educação Física a partir da compreensão dos docentes do curso. Nosso intuito foi compreender suas impressões a respeito desses documentos levantando os seguintes questionamentos: Quais as implicações da Base Nacional Comum na formação inicial de professores(as) de Educação Física? Qual a compreensão dos professores(as) sobre esses documentos?

Devido às medidas de isolamento e distanciamento social para combater a disseminação do corona vírus, utilizamos como instrumento de coleta de dados, com o fim de alcançar o objetivo especificado, um questionário na plataforma *google forms* com os(as) professores(as) do curso de Licenciatura em Educação Física do IEFES que apresentassem em sua linha de pesquisa relações com a EF escolar e/ou formação de professores(as). O projeto possui uma natureza de estudo qualitativo como uma ferramenta de investigação descritiva e exploratória do referido trabalho.

O artigo está organizado, em um primeiro momento, no diálogo com as referências sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular e da Base Nacional Comum da Formação de professores(as) abordando suas implicações no contexto educacional, na área da Educação Física e na formação inicial e continuada de professores(as), em seguida, nos encaminhamos a apresentar a proposta metodológica do trabalho, os critérios de seleção dos(as) participantes e as categorias analisadas. Os



demais tópicos, elucidados no decorrer da seção, desenvolvem a tessitura das respostas dos(as) professores(as), analisando com base na literatura e nossas considerações. No fim, temos, a partir dessa pesquisa, as primeiras conclusões quanto à temática, incitando que sigamos a contribuir e confrontar os rumos que tem direcionado a educação (física) no Brasil em nossa prática docente.

EDUCAÇÃO É A BASE? CONTRASTES DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC

Com o fim da ditadura militar brasileira no ano de 1985, um novo marco legal é instaurado no contexto político brasileiro no que diz respeito aos direitos e garantias fundamentais individuais e coletivas. A Constituição Federal de 1988 surge a luz de um processo de redemocratização substituindo a última constituição do ano de 1967. Após o período de “pós-constituição, reformas educacionais, alinhadas às instâncias internacionais e embasadas em pensamentos conservadores voltadas para as necessidades do mercado, começam a fazer parte do plano de reestruturação escolar do país, divergindo do modelo de educação para todos e de valorização e respeito dos(as) profissionais da educação e das diversidades de povos apontados no documento (GUIMARÃES, 2015).

Apesar das influências externas do mercado, a Carta Constitucional apresentou avanços importantes no que tange o caráter educacional, como o direito de acesso à escola pública para todos(as), à ampliação da preocupação com as etapas de ensino e à elaboração de políticas públicas voltadas à educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE). Podemos pontuar, também, no Art. 210 do documento, a política pública de estado de reconhecimento da necessidade de fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, assegurando uma formação básica comum com respeito aos valores artísticos e culturais, regionais e nacionais (BRASIL, 1988).

Para o cumprimento dessa fixação de conteúdos básicos comuns, no ano de 2014, o Ministério da Educação(MEC) iniciou o processo legal de elaboração da primeira versão do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Constituição Federal não foi o único documento legal a indicar a produção de uma base comum, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu Art. 26 pontua que os currículos da educação infantil ao ensino médio, inserindo mais duas etapas da educação básica que a Constituição não trazia, devem ter uma base nacional comum complementada, em cada sistema de ensino e organização escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características econômicas, culturais, regionais e locais da sociedade em que está inserida (BRASIL, 1996).

No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais(DCN) (BRASIL, 2010) promulgado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2010, no Art. 14, há o estabelecimento de uma base nacional que se constitua de conhecimentos, valores e saberes produzidos culturalmente, que são expressos nas políticas públicas e concebidos nas instituições que produzem conhecimento tecnológico e científico, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, nas atividades desportivas e corporais, nas formas diversas do exercício de cidadania, nos movimentos sociais e nas produções artísticas.

O PNE (BRASIL, 2014), em 2014, na Lei nº 13.005/2014 estabelece, pelo menos, em três de suas metas – 2,3 e 7 – uma universalização do ensino fundamental para toda a população com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) estudantes para cada ano do ensino fundamental e médio com respeito às diversidades locais, regionais e estaduais.

Com isso, a partir desses parâmetros legais, é que no ano de 2015; elaborada por especialistas de todas as áreas de conhecimento, secretarias municipais e estaduais de educação e demais entidades vinculadas à área; almejando garantir um conjunto de aprendizagens essenciais a todos os estudantes, que a primeira versão da BNCC é divulgada para consulta pública em todo o Brasil (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016). A primeira versão da base ficou organizada de acordo com as etapas da educação básica, levando em consideração a divisão prevista na LDB (BRASIL, 1996) das áreas do conhecimento para o ensino fundamental e médio. O documento ressaltou a formação a partir dos direitos de aprendizagem por meio dos componentes curriculares básicos que, também, definiu os objetivos de aprendizagem durante os anos ou ciclos (componente da Educação Física e Artes) (BITTENCOURT, 2017). Contudo, compreendemos que essa seguridade se esvaiu nas contradições das versões posteriores, principalmente no componente o ensino médio com a (contra)reforma a partir da Lei 13.415/2017.

O documento esteve para consulta durante os períodos de setembro de 2015 a março de 2016. O parecer e reflexão dos(as) cidadãos(ãs) brasileiros(as), instituições e organizações ligadas a áreas educacional e as escolas, demonstrou o processo democratizado de opinar a respeito da finalidade e dos caminhos que a educação poderia seguir com os postulados do documento (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016). Além das contribuições populares, no processo de triagem das opiniões, leitores(as) críticos(as) acrescentaram notas quanto a primeira versão.

A segunda versão do documento, lançada em 2016, apresentou uma ampliação quanto aos pressupostos da versão anterior, demonstrando que houve implementação das vozes populacionais e da certificação de leis e direitos já constituídos no cenário do país, como as questões de justiça social que, segundo Sanches Neto e Venâncio (2020), são imprescindíveis para um fortalecimento da luta contra as condições de cultura colonizada da América Latina. A produção foi discutida em seminários com participação de professores(as) da rede básica, demais profissionais vinculados à educação básica e representantes de movimentos estudantis, além de representantes de universidades do país (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016).

Apesar da participação da comunidade, cabe ressaltar que somente levantar os pensamentos sobre desigualdades, injustiças e preconceitos não respondem aos anseios da sociedade em que estamos inseridos, pois é preciso questionar as estruturas da sociedade que corroboram para essas relações (SANTOS *et al.*, 2020a). Logo, a última etapa ocorreria com o processo de elaboração e lançamento da última versão do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE), entretanto, nesse período, o país apresentava uma oscilação nas camadas governamentais e econômicas, as quais ganharam força com amplas manifestações populares e influências da mídia, ocasionando o processo de golpe de *impeachment* da presidenta Dilma (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020).

Assim, o vice-presidente Michel Temer assumiu o cargo de presidente com uma perspectiva de governo tradicionalmente conservadora e com uma agenda neoliberal voltada ao lucro e mercado de trabalho. “Naquele contexto, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), encaminhou a reforma do Ensino Médio, anteriormente conhecida como Medida Provisória nº 746 (MP 746/16)” (SANTOS *et al.*, 2020b, p. 873) ao Congresso Federal. A mudança na presidência, o esforço de parlamentares conservadores em modificar o documento e a reforma do ensino médio implicaram diretamente no documento da terceira e última versão da base, lançado em 2017.

A terceira publicação da base apresentou um texto “enxuto”, com poucas alusões às versões anteriores, mas ratificando os alinhamentos aos conglomerados empresariais educacionais e grupos editoriais internacionais, apoiada no discurso da formação por competências e habilidades que definirão os alinhamentos aos indicadores quantitativos das avaliações internacionais engajadas nos eixos econômicos (BITTENCOURT, 2017; SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). O direcionamento ao discurso tecnicista foi



firmado quando o documento – Educação Infantil ao Ensino Médio – foi homologado em 2018, ou seja, ao apresentar um discurso de avanço e completude, a base esbarra em reproduzir um discurso crítico, mas com um texto fundamentado em práticas tradicionais que ampliam um esvaziamento do trabalho docente, a exemplo do próprio subtítulo da BNCC que ressalva a frase “educação é a base”, indicando que a prática educacional será definida a partir de um único documento (SANTOS *et al.*, 2020a; NEIRA, 2018; OLIVEIRA; ALMEIDA JÚNIOR; GARIGLIO, 2018).

A EF, na BNCC, está inserida na área de linguagens e códigos – apesar de não apresentarem uma discussão e exploração da justificativa de estar inserida na área – e, conforme normativa legal (BRASIL, 1996), deve estar ancorada em todas as etapas da educação básica. Apesar disso, na parte definida pela Educação Infantil, não há menção direta ao componente, mas possui direitos e campos de experiências que mantêm uma relação com a EF. No Ensino Fundamental, temos uma maior delimitação da área a partir dos anos iniciais, justificando sua presença na tematização das práticas corporais, com um reducionismo e mudança dos objetivos de aprendizagem para habilidades que não inserem todas as dimensões suscitadas e um enfoque conteudista, além disso, há uma ausência quanto aos referenciais teóricos para as questões epistemológicas apresentadas no texto da área (BRASIL, 2018a; NEIRA, 2018).

No Ensino Médio, durante a tramitação da MP 746/16, o componente teve sua obrigatoriedade desfeita, indo contra a legalidade da LDB, entretanto, na finalização do texto houve o retorno de sua obrigatoriedade demonstrando o processo deslegitimizador da importância da EF como componente crítico e pedagógico etapa. A base pouco contribui para pensar a EF no Ensino Médio, demonstrando de forma acrítica o seu pertencimento, além de não apresentar certezas sobre o pertencimento do componente fora da escolha do modelo de itinerário formativo da nova (contra)reforma da etapa (OLIVEIRA; ALMEIDA JÚNIOR; GARIGLIO, 2018).

[...] ressaltamos também que é necessário repensar como a Educação Física estará inserida no novo formato do Ensino Médio; se será oferecida apenas no primeiro ano e, depois, será apresentada somente àqueles que escolherem em seu itinerário a área de linguagens, códigos e suas tecnologias. Além de pensar como funcionará a sua inserção nos exames avaliativos do Ensino Médio e da EJA – ENEM e ENCCEJA – e como se posicionará perante a continuidade do projeto mercadológico neoliberal de educação (SANTOS *et al.*, 2020b, p. 885).

Embora seja de privilégio dos sistemas e redes de ensino a implementação da BNCC, esta tarefa exigirá, também, que a União, Estados, Distrito Federal e Municípios inteirem esforços conjuntamente. A tarefa inicial da União será revisar a formação inicial e continuada de professores(as) de acordo com os alinhamentos da base, pois trata-se da esfera que responde pela regulação do ensino superior, que é o nível que concebe boa parte desses profissionais (BRASIL, 2018a). Com isso, em dezembro de 2018, o MEC divulgou uma versão preliminar da Base Nacional Comum (BNC) da Formação de Professores (as) da Educação Básica (BRASIL, 2018c) produzindo novas inferências ao contexto da formação de professores(as).

Interessa-nos saber até que ponto iremos ter a legitimidade dessas propostas implementadas no cotidiano da realidade escolar, uma vez que as questões para sua implementação devem perpassar pela formação inicial e continuada de professores(as)? Teremos aderência das instituições de Ensino Superior para analisar, discutir, propor e pensar possibilidade de implementação dos aportes contidos nos documentos, na formação de professores(as)? Desse modo, na próxima sessão estaremos apresentando a conjuntura inicial proposta para a Base Nacional Comum da Formação, com o intuito de explanar o que esse documento aponta como caminhos possíveis para pensar os novos rumos da formação inicial.

VELHOS DISCURSOS E NOVAS PALAVRAS, A PROPOSTA DA BASE NACIONAL COMUM DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS)

Com os desmontes da educação, por meio do criacionismo de mitos como o do “marxismo cultural” e da desvalorização de pautas sociais, buscando estreitar qualquer discurso que ressoasse como progressista, seria, então, por meio da formação de professores(as) que a busca dessas estratégias deveria ser implementada, pois é um dos locais possíveis de materializar o pensamento da reforma da educação básica a partir da BNCC (NEIRA, 2019; AGUIAR; DOURADO, 2019).

Assim, o MEC divulgou para consulta pública o texto referência da Base Nacional Comum da formação de professores(as). Os assentos para formulação da proposta da BNC da formação tiveram aparato de princípios e medidas contidas na Resolução nº 01/2002 (BRASIL, 2002) do CNE, que produziu as DCN para a formação de professores (as) da Educação Básica, nível superior, graduação plena e cursos de licenciatura que teve vigência até o ano de 2015 (ALBINO; SILVA, 2019). “A Resolução CP/CNE nº 1/2002 foi revogada somente em 2015, pela Resolução nº 2, de



1º de julho de 2015, que passou a normatizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...] e para a formação continuada” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 144). O documento sustenta a ideia da formação docente por competência, a necessidade de haver um vínculo mais intenso entre as instituições formadoras (Faculdades e Universidades formadoras de profissionais docentes) e a realidade escolar desde os primeiros semestres do curso, além da implementação de um sistema de avaliação de cursos e de certificações de competências dos docentes (BRASIL, 2018c)

A BNCC e a Base para Formação de Professores (as) possuem uma unidade entre si já assegurada, pois estão aportadas na perspectiva da formação por competência, assim adequando a formação de professores(as) nos princípios embasados na BNCC. De acordo com o próprio documento “[...] a BNCC deverá ser, daqui em diante, uma referência para a formação inicial e continuada dos professores. Abre-se assim uma janela de oportunidade para debater alguns dos entraves e dar qualidade à formação do professor brasileiro” (BRASIL, 2018c, p. 07)

A discussão sobre competências, que surge com intensidade na última versão da BNCC, abraça essa proposta resultando em pensar a formação como um espaço de produção tecnocrática, alinhada aos valores de mercado, estipulando condutas desejáveis aos(s) professores(as), ou seja, uma padronização (NEIRA, 2019). Além disso, o discurso pela pedagogia da competência traz marcas da visão competitiva do mercado, fazendo com que as instituições deem conta das demandas do setor produtivo, vinculando a formação aos critérios economicistas, desconsiderando a complexidade do ensino e a diversidade dos(as) professores(as) em formação (SILVA, 2019b; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Este documento terá, do mesmo modo, o papel de orientar os currículos das instituições formadoras, visando uma formação inicial que supere a dicotomia entre a ideia da teoria (pedagogia, sociologia da educação, métodos de ensino e psicologia educacional) e prática. Apesar da luta contra a dicotomização da teoria e prática, o documento reforça que o conhecimento na universidade está distante da realidade escolar, usando isso como argumento para intensificar o foco na formação na base da prática e nas competências, com isso, deslegitimando toda conceituação que fundamenta/ou a educação e suas relações com a sociedade (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020; NEIRA, 2019). Para a Educação Física, isso retrocede uma pauta que está em constante esforço para superá-la, a mediação entre a teoria e prática, pois

reforçará o retrospecto da EFE, na qual as aulas práticas culminam de ações de movimentos corporais técnicos na quadra e a sala de aula das ações conceituais, fortalecendo o caráter dualista do corpo (REIS; MOLINA NETO, 2014).

O documento preliminar acresce que, além dessas ideias, somente é possível pensar em formação de professores(as) no Brasil “se for de forma sistêmica e que abranja não os interlocutores ligados à formação e atuação dos docentes, mas todas as políticas de formação” (BRASIL, 2018c, p. 29). Esta visão sistêmica deverá articular formação inicial, continuada e carreira; colaboração entre instituições formadoras, redes de ensino e escolas de educação básica; formação com foco na prática de sala de aula; importância do conhecimento pedagógico do conteúdo e formação integral do professor – competências, habilidades e valores (BRASIL, 2018c; ALBINO; SILVA, 2019).

Para a viabilização desses princípios serão propostas duas medidas. A primeira está na substituição da realização do estágio curricular pelo programa de residência pedagógica, isto desde o primeiro semestre do curso. Desse modo, a prática profissional estaria fazendo parte, mais ainda, da formação inicial. Nessa proposta, as instituições formadoras, centros, faculdades ou núcleos deveriam estar associados ou conveniados com uma ou mais escolas de educação básica para a efetivação da residência pedagógica.

Conforme Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), há diferenças entre o que propõe a DCN de 2015 e a proposta da BNC da formação, pois esse documento atual busca alinhar as práticas como componente curricular, o estágio e a residência pedagógica aos preceitos da BNCC. Com isso, a ideia de ampliar a prática não seria para superar a dicotomia teoria e prática, ou aumentar a vivência com as imprevisibilidades pedagógicas, ou concretizar pesquisas sobre a própria prática, mas sim para reproduzir os interesses do governo por meio da implementação do documento.

Para a formação em EF torna-se inviável convergir com essa proposta do documento da BNC, pois as novas DCN (BRASIL, 2018b) propõem que os(as) estudantes ingressem no curso de EF sem definir a habilitação em bacharelado ou licenciatura, porque isso ocorreria apenas na metade do curso, após uma formação geral. Logo, não seria possível iniciar a residência pedagógica no primeiro semestre do curso, como assinala a BNC da formação, uma vez que os(as) alunos(as) não teriam decidido ainda sua habilitação.

A segunda medida consiste na aplicação anual do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para as licenciaturas, adequado à nova matriz de



competências proposta na Base. O Exame passaria a ser obrigatório e, também, poderia servir como habilitação à docência e ao ingresso na carreira, com validade de cinco anos, propondo que “todos os alunos podem fazer o exame durante a graduação ou depois dela e se habilitar à docência no caso de aprovação” (BRASIL, 2018c, p. 35). Pelo exposto, os (as) alunos (as) da licenciatura aprovados no ENADE já estariam habilitados para assumirem o cargo na docência, contradizendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desapropriando o discurso da importância de estabelecer parâmetros para a formação de professores(as) arrolados ao domínio dos conhecimentos e estratégias de ensino, fomentado por uma melhor relação entre teoria e prática (NEIRA, 2019).

Por fim, o lançamento do documento sem uma consulta dos(as) pesquisadores(as), comunidades escolares, escolas e universidades, fez com que entidades acadêmicas e científicas como a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) e FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas) posicionassem-se diante dessa proposta de Base Comum para Formação de Professores(as). Nos manifestos, os movimentos da área da educação criticam a proposta da formação por competência, a ideia de uma formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro, pois é um texto que estimula uma formação acelerada e uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade entre teoria e prática (ALBINO; SILVA, 2019).

Na sessão a seguir, serão explicitados os caminhos metodológicos da pesquisa, os critérios de escolha dos(as) participantes e o instrumento utilizado para obter as respostas dos(as) professores(as) quanto aos questionamentos propostos.

METODOLOGIA

Para atender aos propósitos do trabalho, foi estabelecido a pesquisa com base na abordagem qualitativa, procurando compreender a subjetividade dos(as) participantes, conhecendo os sujeitos com profundidade, desenvolvendo teorias no próprio estudo e se utilizando de métodos e instrumentos descritivos (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012). Segundo Dalfovo, Lana e Silveira (2008), a pesquisa qualitativa retrata a complexidade de determinada situação, sendo necessário para o pesquisador compreender e classificar os processos dinâmicos vividos nos grupos, contribuir no processo de mudança e possibilitar o entendimento das mais variadas particularidades dos indivíduos.

O estudo foi realizado, conjuntamente, com os(as) professores(as) do Instituto de Educação Física e esporte (IEFEs) localizado na UFC. As informações necessárias para o estudos foram registradas por meio de um questionário *on-line* no *google forms* e encaminhado aos(as) docentes com as respectivas indagações: *a) você possui conhecimento sobre o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Base Nacional Comum (BNC) para a formação de professores(as)? b) A respeito da BNCC, para você como docente, quais aspectos do documento você acredita serem avanços para a área da Educação Física? c) Quais aspectos da BNCC acredita serem os limites e retrocessos para a Educação Física? d) Qual sua opinião a respeito do projeto de Educação proposto pela BNCC? e) A partir do documento da BNC para a formação de professores(as), quais as repercussões que esse documento expõe para a formação inicial em Educação Física?*

A escolha dos(as) professores(as) para a participação ocorreu conforme os seguintes critérios elaborados pelos autores: *a) Formar parte do corpo docente do IEFES; b) Ser professor(a) efetivo(a) do IEFES; c) Ministrando disciplina no curso de licenciatura do IEFES; d) Sua linha de pesquisa apresentar relação com a EF escolar e/ou formação de professores(as).* Seguindo esses critérios de seleção para a participação, foram selecionados e convidados dez(10) participantes, seis professores e quatro professoras. Com isso, do montante real de 10 professores(as), apenas 05 colaboraram com a realização do estudo. Para a identificação e preservação de dados dos(as) mesmos(as) foram utilizados nomes de professores(as) fictícios(as) de personagens de filmes e desenhos animados, respectivamente: Xavier (*X-men*), Snape (*Harry Potter*), Minerva (*Harry Potter*), Honey (*Matilda*) e Keane (*As meninas superpoderosas*).

Após o retorno dos formulários, optamos pela análise temática do material coletado, essa técnica consiste em identificar os núcleos de sentido que se encontram presentes nas informações, cuja presença ou frequência apresentam algum significado para o objeto analisado por este estudo. A análise temática foi realizada pela contagem de frequência das unidades de significação definindo o caráter do discurso. Para uma análise de significados, a presença de determinados temas denota estruturas de relevância, valores de referência e modelos de comportamento presentes ou subjacentes no discurso (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2012).



RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim, a partir da análise dos discursos dos(as) professores(as), elaboramos 03 estruturas de abordagem de suas respostas: *a) Avanços, limites e retrocessos da BNCC na Educação Física; b) Projeto de Educação proposto pelos documentos; c) Repercussões da Base Nacional na Formação de professores(as)*. As estruturas foram desenvolvidas conforme os pressupostos de Minayo, Deslandes e Gomes (2012), nos quais os procedimentos metodológicos para análise seguem o caráter de categorização, descrição e interpretação, sem estarem diretamente nessa ordem. Definimos as categorias a partir da dimensão sintática da descrição das respostas dos(as) professores(as), “como algo é dito” e “o que é dito”, e, com base nas interpretações, discutimos de forma ampliada buscando atribuir graus de significação e reflexão as suas respostas nos tópicos seguintes.

Avanços, limites e retrocessos da BNCC na educação física

Conforme Boscatto, Impolcetto, Darido (2016), historicamente, a Educação Física buscou, durante o processo de crise de identidade, constituir um campo acadêmico que aludisse à necessidade de sistematizar e organizar no currículo os elementos da cultura corporal de forma crítica, pois seria assim que a EFE teria sua finalidade pedagógica ressignificada, superando o viés de “atividade”. Com isso, Sanches Neto (2017) aponta a necessidade da construção de critérios de complexidade e respeito ao que os(as) alunos(as) devem aprender nas aulas de EF, assim, nas falas dos(as) professores(as) podemos compreender que incitam essa necessidade e que possivelmente a base a contemplaria.

O sistema de classificação dos esportes é muito bom para que os professores entendam a importância de se trabalhar com a diversidade de modalidades esportivas existentes (**Keane**).

É uma nova forma, mais organizada de se estabelecer o que deve ser desenvolvido nos alunos em cada ano da escolarização (**Keane**).

Penso que a proposição de objetos de conhecimento que sejam amplamente desenvolvidos nas escolas, dando oportunidade de aprendizagem sobre estes elementos das práticas corporais em diferentes contextos e regiões do país, já é um aspecto que considero avançar (**Minerva**).

Acredito que a divisão e proposição de novas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades constituem sua finalidade pedagógica. (**Xavier**).



Organizar os conteúdos (unidades temáticas e objetos de conhecimento) em ciclos, conforme a proposta da BNCC, estabelece uma posição de grau de complexidade nos conteúdos, assim como ressalvam os(as) professores(as), por exemplo, estipulando que o(a) professor(a) não deva construir uma determinada prática de vôlei em uma turma do 4º ano e repetir o mesmo desenvolvimento sistemático em uma turma do 8º ano. Entretanto, o discurso proposto no documento não expõe qual a definição histórica e tradicional em que se origina o sentido de cultura corporal de movimento e a de práticas corporais, deixando o rigor conceitual do que se pretende efetivar na prática reduzido (FURTADO; COSTA, 2020). Reconhecido, também, pela professora **Minerva**.

Mesmo não tendo um texto claro e bem delineado, a especificação dos critérios demonstra a organização e a estrutura interna do conhecimento da disciplina, propondo uma lógica de complexificação (**Minerva**).

Segundo Neira (2018), para que o documento aponte conceitos críticos é preciso mais do que listar conteúdos, é um percurso que deve permitir o questionamento da sociedade e a organização curricular, e as negociações culturais que os grupos travam para definir seu local dentro das manifestações culturais das práticas corporais, assim, os variáveis critérios estabelecidos para os objetos de conhecimento dão margem para esquecer as idiosincrasias das experiências corporais e relacionais dos(as) alunos(as), pois fixam significados às unidades, reduzindo essa negociação. Logo, surgem questionamentos como visto na fala do professor **Xavier** que acredita que há retrocessos ao definir o momento em que determinada prática deve ocorrer e do professor **Snape** por não acreditar que existe progresso nos conteúdos.

Acho que determinar qual prática corporal deverá ser ensinada e em qual momento (**Xavier**).

Não considero que os conteúdos sejam avançados (**Snape**).

Quanto aos critérios escolhidos para a estruturação do conhecimento nos diferentes ciclos, os conteúdos seguem o acordo com a abordagem cultural da Educação Física, já os objetos de conhecimento são classificados em modos diferentes, para o esporte foi adotado o modelo da lógica motriz interna dos jogos e esportes de Parlebas, as contribuições de Bunker e Thorpe na perspectiva do *Teaching Games for Understanding*, inserindo essa releitura por meio da classificação de Gonzales. Quanto às práticas corporais de aventura foram utilizados o contexto ambiental de sua prática



(urbana e natureza), já as ginásticas seguem a dinâmica da diversidade de práticas tangíveis ao campo social. Para a dança, jogos e brincadeiras e lutas, usa o critério de esferas sociais locais e regionais, nacionais e mundiais. Essa quantidade de critérios sobrepostos diminui o reconhecimento do hibridismo cultural que é gerado pelas relações com as diferentes culturas incitadas, principalmente, pelo processo de globalização (BETTI, 2018; FURTADO; COSTA, 2020; NEIRA, 2018).

Além disso, dentro das inconsistências da BNCC (NEIRA, 2018) temos a invisibilidade dos significados construídos pelos sujeitos da prática, pois os significados já deveriam estar atribuídos, ou seja, prontos. Betti (2018) recorda que em algumas habilidades presentes na base não há preocupação com as experiências concretas dos sujeitos, mas apenas à lógica intrínseca dos objetos de conhecimento. Com isso, há uma preocupação maior com o nível organizacional dos objetos de conhecimento, do que com as relações afetivas, de desejo e os sentimentos controlando as experiências dos sujeitos, resultando apenas em vestígios disso, ademais, o documento ainda induz ao erro ao pensarmos que em nossa intencionalidade pedagógica há somente contribuições de leituras positivas. Assim, para a EF existe uma “desconsideração do processo históricos da área” (Snape), fragilizado no documento com recortes e enigmas dos conceitos de diferentes concepções teórico-metodológicas.

Projeto de educação proposto pelos documentos

Durante a transição entre as versões do documento até a sua homologação em 2018, como informado anteriormente, o país caminhou para uma nova gestão após o *impeachment*, mesmo com denúncias de ilegitimidade devido as acusações serem frágeis e não comprovadas (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020). Havia uma necessidade de cumprir a agenda neoliberal de forma acelerada, pois, o período de vigência do presidente Michel Temer seria apenas até 2018, com isso o Conselho Nacional de Educação promoveu audiências locais com difíceis acessos (NEIRA, 2018), aprovando um documento sem mudanças significativas e que logo foi homologado sem a versão do Ensino Médio, por isso, surgem comentários como das professoras que evidenciam esse problema.

Avanços das políticas neoliberais que não retrocederam (Honey).

Os atropelos proporcionados pelo Governo Federal na reta final de elaboração do documento fez com que ele não fosse mais avançado do que foi (Keane).

Essas mudanças implicaram diretamente na gestão democrática educacional, pois houve uma ampliação da influência de setores privados mercadológicos na produção de políticas que fortaleciam iniciativas públicas-privadas, tornando natural a substituição do direito à educação para todos(as) pela oferta de mercadorias educacionais aos consumidores. Com a entrada do Ministro da Educação Mendonça Filho (2016-2018), que apoiava essas iniciativas e privatizações, a sua principal preocupação política estava nos índices de avaliação externa e com a expansão participativa do mercado no campo educacional, por meio do financiamento privado da educação superior, na formação e na organização da BNCC e na reforma do Ensino Médio (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020).

O ex-presidente (Michel Temer), também, redefiniu em 2017 a composição do Fórum Nacional de Educação, espaço que foi criado durante o CONAE (Conferência Nacional de Educação) para participação de representatividades dos setores sociais que estavam envolvidos com educação. Excluiu entidades de classes e inviabilizou a realização do CONAE de 2018, desconsiderando anos de mobilização e diminuindo a participação popular e debilitando a democratização da educação (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020), marco que podemos observar na fala dos(as) professores(as).

É uma tentativa de controle do currículo (**Snape**).

Penso que num primeiro momento aponta para um projeto de educação pautado na mercantilização (**Minerva**).

No entanto, a resposta da professora Keane remete outro olhar, pois, ela apresenta a seguinte opinião sobre o documento:

Adequado às exigências contemporâneas da Educação (**Keane**).

Questionamos a fala da professora **Keane** quanto ao projeto de educação que a base propõe estar alinhado as exigências contemporâneas, pois com as mudanças a partir de 2016, o fortalecimento do encaminhamento para um plano mercadológico fizeram-se presentes nesse documento, corroborando com o que governantes e as grandes empresas queriam, mas esse modelo não deveria ser suficiente para atender as demandas que correspondem a sociedade que vivenciamos, com suas injustiças sociais que sequer são contextualizadas na última versão do documento. Já os(as) professoras(as) **Honey** e **Xavier** partilham as seguintes compreensões:

Projeto neoliberal de educação (**Honey**).

Acho que é importante ter uma base nacional que direcione a educação no país, no entanto acredito que é complicado ter um documento "normativo" para uma nação tão ampla, plural e diversificada, e que gere a expectativa de que os alunos desenvolvam as mesmas aprendizagens essenciais (**Xavier**).

A fala dos docentes ocorre em decorrência da atuação de grupos empresariais que influenciaram as análises da participação democrática na consulta pública, pois, desde 2013, esses setores possuíam interesse na garantia e construção da base por meio do Movimento pela Base Nacional Comum, uma vez que influenciar a criação dela resultaria em um modelo curricular que expressasse o projeto que o grupo objetivava implementar, instrumentalizando o currículo em um modelo fechado e normatizador. “Ou seja, os mesmos sujeitos que dão o tom para a criação de algumas políticas educacionais brasileiras são os que irão ofertar as ‘soluções’ para os ‘problemas’ educacionais” que eles mesmos desenvolveram (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p. 18).

Repercussões da base nacional na formação de professores(as)

O projeto educacional da base, também, alertava em seu texto que o documento não iria apenas subsidiar a elaboração dos currículos estaduais e municipais, mas a produção de materiais didáticos, alinhamento das matrizes de exames e avaliações nacionais, além de influenciar na formação inicial e continuada de professores(as) (BRASIL, 2018a). Quanto ao espectro que corresponde à BNC da formação de professores(as) concordamos com o professor **Xavier** que o documento fomenta debates na comunidade escolar e no campo acadêmico, principalmente na área da EF, convidando-os aos questionamentos, a exemplo, das questões da progressão e da complexidade dos conteúdos na trajetória escolar, ampliando as discussões críticas dos(as) professores(as) da Educação Básica e Ensino Superior.

Creio que possa auxiliar no avanço das formações em instituições que não tenham um corpo docente tão conhecedor das exigências contemporâneas da Educação (**Xavier**)

Há controvérsias entre o documento e outros documentos específicos da área de educação física para a formação de professores(as) (**Snape**).

Outra discussão está nas controvérsias entre os documentos anteriores e a proposta atual, conforme aponta o professor **Snape**, pois foi apenas com uma modificação do art.26 da LDB, em 2017, por meio da Lei 13.415 que houve a inserção do termo base nacional comum (BRASIL, 1996). Ocorre menção, em 2015, sobre a proposta de uma base nacional comum, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação inicial (BRASIL, 2015), ou seja, o documento da BNC da formação surge através de sustentações legais colocadas artificialmente para “comprovar” sua existência (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Apesar da proposta estar em suspensão, temos que nos preocupar, pois a existência da BNCC prevê sua implementação. A política de alinhamento da BNC da formação (objetivo-conteúdo-teste/avaliação) gera um afunilamento curricular, pois suplementa dimensões mais amplas da formação humana e desconsidera a influência do perfil socioeconômico dos indivíduos na aprendizagem. Essas iniciativas têm, ainda, um caráter de incumbência individual forte, que não é coerente com a realidade do Brasil, porque a desigualdade social é histórica e profunda (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020), e em tempos de governo “terrivelmente de direita” na qual passamos, as amarras negacionistas, obscurantistas e de “lavar as mãos” quanto à população brasileira eram todos os dias reforçadas pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, assim como ressaltado pela professora **Honey**:

Avanços das políticas neoliberais na formação inicial (**Honey**).

É importante destacarmos que temos grandes motivos para temermos o caminho que esse documento levará a formação inicial e continuada, como a culpabilização e responsabilização dos(as) professores(as) quanto ao fracasso e sucesso educacional; a não autonomia das instituições de ensino superior e a calúnia em desmerecer referências nacionais por não estarem alinhadas aos parâmetros da base, assim como descreve a professora **Minerva**:

...alguns artigos abordam que tais dimensões propostas são muito parecidas com aquelas apresentadas pela proposta curricular australiana, que em nada se assemelha ao nosso país. (**Minerva**).

...discriminar demais o que deve está em cada dimensão e em cada carga horária, limita a autonomia das instituições formadoras. (**Minerva**).

O texto dimensionará para a formulação de novas Diretrizes para os cursos de Licenciatura, como no caso da EF que há inconsistências com o que as Diretrizes e a BNC da formação pontuam; exigirá testes padronizados em larga escala, descaracterizando a complexidade da formação educacional, mudando a finalidade da educação prevista constitucionalmente para o enfoque nos resultados de aprendizagem; por fim, findando a formação dos(as) professores(as) em competências e habilidades limitadas e articuladas a BNCC (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora o quantitativo de participantes na construção do trabalho não tenha ocorrido com intensidade, muito em decorrência da exigência maior que o contexto da pandemia da *covid-19* gerou no Ensino Superior nacional, as respostas dos(as) que puderam contribuir enriqueceram as reflexões quanto aos dois documentos. Observamos que há um reconhecimento de avanços, na fala de alguns(algumas) professores(as), quanto à produção de uma base para a educação, entretanto, é necessário reforçar uma contextualização mais consciente quanto aos atravessamentos desses marcos educacionais e seus alinhamentos aos grupos que a produzem para gerar reformas conforme seus interesses, como a reforma do ensino médio, que precisa ser confrontada e posta em debate dentro dos espaços da formação de professores(as), e a própria reestruturação do currículo do curso de EF da UFC devido às novas diretrizes e à base da formação de professores(as).

Logo, pensar em uma formação inicial e continuada que não ensine professores(as) a se adequarem ou reproduzirem a BNCC no contexto escolar e acadêmico, mas que proporcione a reflexão do documento e a resignificação dos processos formativos que estão imbuídos no texto se faz indispensável. É essencial resistir contra a lógica educacional submissa aos organismos internacionais que visam construir uma educação como produto do mercado, que procura produzir futuros(as) trabalhadores(as) sem possibilidades de se livrarem da condição de oprimidos(as).

Por fim, é preciso continuarmos avante nos enfrentamentos aos ditames neoliberais que assolam o campo educacional, mesmo que alguns(algumas) professores(as) da instituição não assumam postura progressista, o currículo do próprio curso precisa ser questionado pelo próprio colegiado em uma relação (auto)crítica a sua prática, o modelo da formação inicial e as premissas da reestruturação a partir do novo



documento, pois já não cabe mais uma formação e prática tradicional que não (re)conheça os caminhos políticos que estamos inseridos.

Atentamos para a urgência do currículo alinhado às relações dialógicas, reflexivas e críticas e que impulse temáticas relacionadas às justiça sociais, sendo a formação inicial e o currículo do curso espaços que edificam as lutas e vozes dos sujeitos que o constituem, e, para isso, torna-se fundamental uma formação do(a) licenciando(a) no sentido da justiça social, tendo cautela para que não caiam no discurso da inovação proposto pela BNC da formação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, pp. 33-37, jan./maio. 2019

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, pp. 137-153, jan./mai. 2019.

BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**, Ano IV, v. 1, pp. 156-175, jul., 2018.

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. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL, Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de ensino fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção I, pp. 8-9.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL, Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em:



http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/ CP nº 2, de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jun. 2015. Seção 1, pp. 8-12.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão homologada. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 set. 2019.

BRASIL, Parecer CNE/CES nº 584, de 03 de outubro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 03 out. 2018b. Seção 1, p. 33.

BRASIL, Ministério da Educação. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. 2018c.

BITTENCOURT, J. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir dos ciclos de políticas. *In*: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017, pp. 553-569

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, pp. 96-112, set. 2016.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998. 65 pp.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, pp.01-13, Sem II. 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores educacionais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, pp. 48-59, ago., 2014a.

FREITAS, L.C. OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO E A DISPUTA PELO CONTROLE DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, pp. 1085-1114, 2014b.



FURTADO, R. S.; COSTA, G. H. O. Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física. **Revista Cocar**, Belém (PA), v. 14, n. 28, pp. 681-701, jan./abr., 2020

GUIMARÃES, C. S. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, Piauí, v. 2, n. 1., pp. 98-117, 2015.

MACEDO, E. F. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, pp. 39-58, jan./maio. 2019.

MINAYO, M. C. S. (Orga.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 108 pp.

NEIRA, M. G. Base Nacional Comum Curricular e as perspectivas da formação de professores de Educação Física. *In*: CONPEF, 9., Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física, 4., 2019, Londrina. **Anais...** Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2019, pp. 01-22

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 03, pp.215-223, jul./set. 2018

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

NUNES, M. L. F.; RÚBIO, K. O(S) CURRÍCULO(S) DA EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE SEUS SUJEITOS. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, pp. 55-77, jul./dez., 2008.

OLIVEIRA, C. M.; ALMEIDA JUNIOR, A. S.; GARIGLIO, J. A. Educação física escolar, juventudes e processos de escolarização no contexto das “novas” políticas educacionais: perguntas *para* e *com* os sujeitos do ensino médio. *In*: NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S. (Orgs.). **Educação Física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba: CRV, 2018, pp. 17-38.

REIS, J. A. P.; MOLINA NETO, V. “Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, pp. 636-650, jul./set. 2014.

ROCHA, M. A. B; TENÓRIO, K. M.; SOUZA JUNIOR, M.; NEIRA, M. G. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 1, pp. 178-194, jan./abr. 2015.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, pp. 1–39, jan./ dez. 2020.



SANCHES NETO, L. Conteúdos temáticos e convergência dos objetivos na sistematização dos processos de ensino e de aprendizagem. *In: KERR, T. O.; ULASOWICZ, C.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. (org.) EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: perspectivas de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos.* Curitiba: Editora CRV, 2017, pp. 11 – 32.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. A luta por visibilidade das afrolatinas como desafio curricular à educação física antirracista. *In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina.* Curitiba: CRV, 2020. pp. 29-41.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; SILVA, Eduardo Vinícius Mota e; OVENS, Alan Patrick. A socially-critical curriculum for PETE: students' perspectives on the approaches to social-justice education of one brazilian programme. *Sport, Education And Society*, v. 26, n. 7, p. 704-717, 1 nov. 2020.

SANTOS, C. A. L.; ALVES, P. R. O.; VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Educação Física na perspectiva do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos(as): impressão na formação inicial de professores(as). *Revista Prática Docente*, Mato Grosso, v. 05, n. 02., pp. 870-888, maio./ago. 2020b

SANTOS, D. M.; JABOIS, D. P.; VILAS BOAS, T. M.; FREIRE, E. S.; MARQUES, B. G. A dimensão curricular da Educação Física Escolar na América Latina: diálogos possíveis entre Brasil – Colômbia – Chile. *In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina.* Curitiba: CRV, 2020a. pp. 61-78.

SILVA, M. R. Impertinência entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, pp. 123-135, jan./maio. 2019b

SILVA, T. T. **DOCUMENTO DE IDENTIDADES:** Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed.; 11 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019a. 154 pp.

UCZAK, L. H.; BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 45, pp. 1-23, 2020.

VENÂNCIO, L., BRUNO, B. D., SILVA, I. C. C., FLOR, B. J. M. S., GONÇALVES, Y., SANCHES NETO, L. TEMAS E DESAFIOS (AUTO)FORMATIVOS PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA À LUZ DA DIDÁTICA E DA JUSTIÇA SOCIAL. *Cenas Educacionais*, Caetité(BA), v.4, pp. 01-40, 2021

VENÂNCIO, L. SANCHES NETO, L. O currículo de educação física do ensino médio da rede pública estadual de São Paulo: reflexões e (auto)crítica de um contexto situado (2007-2018). *In: NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S. (Org.). Educação Física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência.* Curitiba: CRV, 2018, v. 37, pp. 39 – 62.



Submetido em: 22/07/2023

Aceito em: 22/08/2023

ⁱ Ainda em 2019 a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada pela China do surgimento de uma nova corona vírus que tinha a capacidade de difusão extremamente rápida e com uma alta taxa de letalidade em determinados grupos. Em março de 2020, a OMS declarou estado de pandemia do novo vírus que teria no Brasil seu primeiro caso identificado em fevereiro na região de São Paulo. No dia treze de março de 2020 o governador do Ceará Camilo Santana declarou por quinze dias medidas de isolamento social em todo o estado que perduraram, depois, por inúmeros decretos de *lockdown*, fazendo com as instituições de ensino passassem a utilizar um sistema de ensino remoto emergencial. O vírus ceifou a vida de quase 700 mil pessoas no Brasil e de quase 7 milhões de pessoas no mundo.

ⁱⁱ A partir de dezembro de 2018 foram anunciadas, por meio da resolução nº 6, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física, abrindo espaço para disputas políticas e epistemologias antigas que ocorriam na área, mas que retornaram com a resolução.