

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Gabriel Augusto Farias Ferreira Borges

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E BNCC: CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM COLÉGIO DE
ENSINO MÉDIO DE SÃO CAETANO DO SUL**

**São Caetano do Sul
2022**

GABRIEL AUGUSTO FARIAS FERREIRA BORGES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E BNCC: CONCEPÇÕES DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM COLÉGIO DE
ENSINO MÉDIO DE SÃO CAETANO DO SUL**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação – Mestrado Profissional - da
Universidade Municipal de São Caetano
do Sul, como requisito parcial para a
obtenção do título de Mestre em
Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

São Caetano do Sul

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

BORGES, Gabriel Augusto Farias Ferreira
Educação Integral e BNCC: Concepções dos professores de educação física em um colégio de ensino médio de São Caetano do Sul / Gabriel Augusto Farias Ferreira Borges – São Caetano do Sul: USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, 2022.

135 p.

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2022.

1. Formação docente 2. Educação Física 3. Ensino Médio 4. Educação integral. 5. BNCC. Título II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 23/06/2022 pela Banca Examinadora constituída pelos(as) professores(as):

Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá (USCS)

Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy (UNESP)

Prof. Dr. Paulo Sérgio Garcia (USCS)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois, sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço a minha amada esposa e parceira sempre, Jéssica de Almeida Borges, pela paciência, compreensão e incentivo durante esse processo de formação profissional.

Ao meu pai, Odair Ferreira Borges, que muito me incentivou para que eu iniciasse essa etapa, e à minha mãe, Sandra Farias Ferreira Borges, pelo amor e pelos conselhos. Certamente, sem vocês eu não teria conseguido.

A minha Avó (*in memoriam*), que sempre soube ser essencial em minha vida. Perdê-la durante o período de realização do mestrado foi triste e desafiador.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, que me recebeu de braços abertos desde a graduação, por me ouvir, aconselhar e orientar, me ajudando a concluir esse trabalho. Muito obrigado!

À Profa^a Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy e ao Prof^o Dr. Paulo Sérgio Garcia, que participaram de minha banca, pelos ricos direcionamentos que me permitiram finalizar o trabalho.

Aos meus colegas professores, que estiveram comigo durante o mestrado, pelas conversas e pelo compartilhamento de aprendizados e de experiências, que me proporcionaram conhecimentos incríveis.

Aos meus alunos, que sempre me incentivaram, dando sentido a mais essa etapa de minha vida. Esse trabalho é por vocês!!!

Agradeço também a Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, por me acolher, incentivar e proporcionar mais esse passo tão importante em minha carreira.

Muito obrigado!

*A Educação é a arma mais poderosa
que você pode usar para mudar o mundo.*

(Nelson Mandela)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a verificação da compreensão dos professores sobre o princípio de Educação Integral contido na BNCC e a relação que estabelecem com o componente curricular Educação Física em um colégio de ensino médio no município de São Caetano do Sul. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho exploratório que procurou responder a seguinte questão: de que modo os professores de Educação Física desse colégio têm realizado a implementação da BNCC buscando atingir os pressupostos estabelecidos por ela. Como procedimento metodológico utilizamos um instrumento de coleta de dados em duas etapas: inicialmente uma pré-testagem para validação do instrumento, após validado e feitos os ajustes necessários aplicamos o questionário com perguntas abertas e semiestruturadas aos docentes. Para a análise dos dados que foram gerados na pesquisa nos apoiamos nos estudos de Mackson Luiz Fernandes Costa, Juliana Pizani e Jaqueline Moll que tratam do conceito de educação integral e educação física. Com relação às concepções de ensino de Educação Física partimos dos estudos de Paulo Ghiraldelli, Suraya Cristina Darido e Ivo Ribeiro de Sá. E tratando da componente em questão no Ensino Médio e BNCC, Victor de Souza França, Ellen Grace Pinheiro e Marcos Garcia Neira. Com as análises interpretativas dos dados concluímos que algumas lacunas existem com relação ao princípio de Educação Integral contido na BNCC, além do domínio das competências e habilidades na Área de linguagens direcionados a componente, bem como a ausência de profundidade e citação dos docentes quanto as diversas abordagens pedagógicas da área e a Cultura Corporal de Movimento, que é destacada na Base. Como produto da pesquisa temos a proposta de uma formação dividida em dois módulos discutindo as lacunas conceituais encontradas em nosso estudo sendo o primeiro tratando do conceito de Educação Integral, as competências e as habilidades na Área de Linguagens e o segundo discutindo as abordagens pedagógicas da Educação Física.

Palavras-chave: Formação docente. Educação Física. Ensino Médio. Educação integral. BNCC.

ABSTRACT

This work aims to verify the teachers' understanding of the principle of Integral Education contained in the BNCC and the relationship they establish with the physical education curricular component in a high school in the municipality of São Caetano do Sul. This is an exploratory qualitative research that sought to answer the following question: how have Physical Education teachers at a high school in São Caetano do Sul implemented the BNCC, seeking to achieve the assumptions established by it over there. This is a research with an exploratory qualitative approach that sought to answer the following question: how the Physical Education teachers of this school have carried out the implementation of the BNCC, seeking to reach the assumptions established by it. As a methodological procedure, we used a data collection instrument in two stages: initially a pre-test to validate the instrument, after validated and made the necessary adjustments, we applied the questionnaire with open and semi-structured questions to the professors. For the analysis of the data generated in the research, we rely on studies by Mackson Luiz Fernandes Costa, Juliana Pizani and Jaqueline Moll that deal with the concept of integral education and physical education. Regarding the teaching conceptions of Physical Education, we start from the studies of Paulo Ghiraldelli, Suraya Cristina Darido and Ivo Ribeiro de Sá. And dealing with the component in question in High School and BNCC, Victor de Souza França, Ellen Grace Pinheiro and Marcos Garcia Neira. With the interpretative analysis of the data, we concluded that some gaps exist in relation to the principle of Integral Education contained in the BNCC, in addition to the domain of competences and skills in the area of languages directed to the component, as well as the lack of depth and citation of teachers regarding the various pedagogical approaches in the area and the Corporal Culture of Movement, which is highlighted in the Base. As a product of the research, we propose a training divided into two modules discussing the conceptual gaps found in our study, the first dealing with the concept of Integral Education, competences and skills in the Language Area and the second discussing the pedagogical approaches of Education Physical.

Keywords: Teacher training. Physical Education. High School. Comprehensive Education. BNCC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CF – Constituição Federal
- CCM – Cultura Corporal de Movimento
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EF – Educação Física
- EM – Ensino Médio
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE – Plano Nacional de Educação
- SCIELO – Scientific Electronic Library
- USCS – Universidade Municipal de São Caetano do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Base Nacional Comum Curricular: competências gerais.....	41
Quadro 2 – Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio.....	60
Quadro 3 – Roteiro de entrevistas.....	70
Quadro 4 – Educação Integral: Entendendo como desenvolver.....	76
Quadro 5 – A área da Educação Física: abordagens e entendimentos do componente.....	82
Quadro 6 – BNCC e princípios.....	88

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	23
1 INTRODUÇÃO.....	27
2 OS ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DE 1988: A BNCC E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL.....	33
2.1 Aspectos gerais da educação básica no Brasil a partir de 1988..	33
2.2 Base Nacional Comum Curricular: processo de construção.....	36
2.3 As competências no ensino médio e o conceito de educação integral na BNCC.....	39
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL.....	44
3.1 A Educação Física escolar e seus olhares.....	47
3.2 Abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar.....	52
3.3 Práticas pedagógicas na Educação Física Escolar.....	54
3.4 A BNCC e a Educação Física no ensino médio.....	58
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	66
4.1 Campo de aplicação.....	67
4.2 Sujeitos da pesquisa.....	68
4.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados.....	69
4.4 Procedimentos de análise.....	71
4.5 Interpretação e apresentação dos resultados.....	74
4.5.1 Apresentação do tema: Educação Integral.....	74
4.5.2 Apresentação do tema: A área de Educação Física e suas abordagens pedagógicas.....	78
4.5.3 Apresentação do tema: BNCC e princípios.....	86
4.6 Análise das categorias interpretativas.....	91
4.6.1 Categoria interpretativa 1: Formação Integral, domínio cognitivo, afetivo e componentes curriculares.....	92
4.6.2 Categoria interpretativa 2: A componente curricular Educação Física e suas abordagens pedagógicas no desenvolvimento integral dos alunos.....	94

4.6.3	Categoria interpretativa 3: Documento norteador, Educação Física e o desenvolvimento integral no ensino médio.....	96
4.7	Cruzamento dos dados obtidos na interpretação.....	99
5	PRODUTO.....	103
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS.....	110
	APÊNDICE A.....	117
	ANEXO A.....	119
	ANEXO B.....	121
	ANEXO C.....	123

MEMORIAL

Desde muito cedo e ao longo de minha vida fui estimulado e estive em contato com a prática esportiva e recreativa; nesses ambientes, pude aprender que a Educação Física (EF) não era o fim, mas o meio pelo qual seres humanos podem e são transformados. Filho de atleta e professor de EF, aprendi com as sábias palavras e atitudes de meu pai o que a prática esportiva, por mais “simples”, que pareça, pode gerar e despertar no indivíduo que tenha contato com a EF ao longo de sua vida escolar. Talvez seja “simples” na visão de alguém que não tenha uma boa compreensão do que ocorre nessas atividades, seja em âmbito recreativo, competitivo ou cooperativo, mas para os docentes e apaixonados pela EF escolar, não é bem assim.

E sempre estava atento às falas de meus treinadores e professores por ser atleta e ter praticado modalidades como o futsal e o futebol de campo voltado para o alto rendimento, em que o importante era a vitória e o quanto minha equipe e eu poderíamos evoluir nos treinos, partidas e campeonatos. No clube, os objetivos eram claros e diretos; embora houvesse o fator “competição e rendimento” em jogo, geralmente, os treinadores nos cobravam para além do que ocorria em quadra, dizendo que um atleta precisava ser completo.

Nessa época, eu me questionava sobre o que significava ser um atleta completo. Seria alguém que treina constantemente, mesmo machucado, se importando mais com o coletivo do que consigo ao colocar sua equipe acima de seus interesses pessoais? Ou seria uma pessoa que se alimenta de maneira saudável, que consegue descansar e dormir as oito horas recomendadas pelos médicos e comissão técnica? Nesse período, não compreendia como seria esse tipo de atleta.

Passados alguns anos, já tenho uma compreensão mais clara sobre essa ideia e busco entender o que é ser um atleta, aluno, ou ainda, um ser humano completo. Olhando para os alunos, percebo como professores que precisamos ver cada pessoa que existe ali, analisando a importância de trabalharmos individual e coletivamente suas capacidades cognitivas, físicas, culturais, intelectuais, sociais, familiares, emocionais, buscando e gerando uma melhora desse indivíduo em diversas dimensões.

Nas aulas de EF do ensino médio, eu reparava que os objetivos propostos pelos professores e discutidos conosco, os discentes, sempre tratavam de questões esportivas. Nesse período, eu jogava futsal e handebol com as equipes da escola e foi assim ao longo da minha vida escolar e, depois, se estendendo à vida universitária. Era perceptível que em alguns momentos das aulas de EF e nos treinamentos, meus professores trabalhavam mais do que os movimentos e técnicas referentes a cada modalidade, entretanto, não compreendia se nós, os alunos, estávamos sendo intencionalmente estimulados pelos professores a nos desenvolvermos de maneira integral. Talvez, eles estivessem de fato buscando a nossa formação integral como alunos e indivíduos, ou acreditassem estar trabalhando dessa forma, sem na verdade estarem. Hoje compreendo que cada docente atua mediante aquilo que acredita e com base no fundamento teórico e abordagem que melhor lhe convém em sua maneira de formar e ensinar seus alunos.

No terceiro ano do ensino médio havia uma convicção dentro de mim sobre qual profissão exerceria. Em um trabalho de conclusão de curso que havia em minha escola, escrevi sobre o tema: “A Educação Física, o Esporte e a Sociedade”. Embora ainda um adolescente de dezessete anos, tinha um pensamento que a EF e o esporte influenciavam a sociedade quando utilizados de maneira correta, o que na minha concepção significava melhorar as capacidades físicas e as habilidades motoras das pessoas, buscando a inclusão de todos os praticantes. Dessa forma, visavam a integração entre os sujeitos e o desenvolvimento amplo dos diversos aspectos que compõem o ser humano, ou seja, naquele contexto, significava desenvolver ao máximo os alunos no ambiente escolar.

Em 2012, começo meus estudos na Universidade, me graduando em Licenciatura e Bacharelado em EF no ano de 2015, estagiando nos últimos semestres da graduação. A partir de 2016, me torno professor e as dúvidas se intensificam no cotidiano de atuação como docente. Observava que alguns colegas de profissão utilizavam a EF majoritariamente com finalidades tecnicistas e buscavam o desenvolvimento e rendimento de seus alunos no que era próprio às técnicas esportivas. Isso provocou muitos questionamentos em mim, principalmente, frente à nova etapa da educação básica de nosso país, com a homologação e implementação da Base Nacional Comum Curricular –

BNCC e o novo ensino médio, que trouxeram a concepção de uma educação integral e não fragmentada.

1 INTRODUÇÃO

Como dito no memorial, ainda no ensino médio comecei a perceber o que era uma Educação Física fragmentada, com o foco em questões que hoje compreendo serem direcionadas a procedimentos tecnicistas e ‘esportivizados’. Os fatos observados talvez decorressem da forma como alguns enxergavam a EF no ambiente educacional. Eu observava na rotina escolar, por exemplo, que professores de outras disciplinas ministravam suas aulas visando, de certo modo, dar conta dos conteúdos estabelecidos pelo currículo sem trabalharem necessariamente a interdisciplinaridade. Dessa forma, não havia conexão da EF com as demais disciplinas e o conteúdo ficava distante do movimento corporal, de modo que os alunos passavam a maior parte do tempo em sala de aula sem realizarem atividade física ou, mais especificamente, eles se movimentavam apenas durante o intervalo e nas aulas de EF. As concepções desenvolvidas pelos professores trazem valores e são construídas culturalmente, podendo criar dualismos como “objetivo e subjetivo, fato e valor, corpo e mente etc.”, como destacado por Bombassaro (1992, p. 15) e, com isso, separando o que deveria estar junto.

A escola participa ativamente na escolha do tipo de educação que será desenvolvida com os alunos e sendo um ambiente complexo, diversas formações podem coexistir. Entre elas existem aquelas que fracionam o desenvolvimento da criança e do adolescente e outras que prezam pela formação plena, na qual, segundo Santin (1995), há a “realização e aperfeiçoamento de todas as potencialidades e capacidades do ser humano” (p. 14). Nesses casos, as experiências e vivências são levadas em consideração, assim como há o entendimento do ser humano como unidade inseparável em que corpo, mente e o plano social estão conectados de forma permanente.

A partir dessas questões, em determinada aula, conversando com os alunos, questionei-os sobre o que a EF no ambiente escolar havia lhes proporcionado. Obtive diversas respostas, entre elas: “aprendi a respeitar o espaço do outro”; “melhorei minha coordenação”; “sentia que tinha mais concentração enquanto estudava”; “aprendi a não desistir tão facilmente”; “aprendi a lidar com a frustração” etc. Os alunos relataram benefícios que abarcavam outras dimensões de suas vidas e não somente as questões

técnicas, 'esportivizadas' e procedimentais. Então, juntos, na realidade daquela aula, refletimos sobre como a EF pode trabalhar o ser humano em diversos aspectos e, de certo modo, contribuir para uma formação integral.

No livro "Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem", Carlos Marcelo Garcia e Denise Vaillant (2012), no capítulo dois, apresentam a visão de que o professor é reprodutor de crenças que foram desenvolvidas em experiências anteriores, ao longo de sua vida e formação. Os autores chamam a atenção para a dificuldade de os professores modificarem essas crenças, permanecendo com elas, muitas vezes, durante toda a atuação profissional. Destacam que para que ocorra uma mudança nessas convicções é necessário que haja reflexão sobre a prática e a fundamentação do conhecimento, entretanto, isso não se dá espontaneamente, devendo ser provocado, suscitado e avivado. E se não for, a ausência de reflexão pode se tornar um problema, sobretudo na atualidade, pelo fato de que a Educação brasileira passa por muitas transformações, entre elas, a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, fato que exigirá ações reflexivas de todos os professores.

Esse processo perpassa a necessária compreensão dos docentes da BNCC e a busca pela transposição do texto do documento para a realidade e a prática no cotidiano escolar, por meio de olhares e reflexões voltados aos apontamentos que ela traz, como currículo normativo. A importância desses pensamentos decorre da necessidade de superação de olhares fragmentados, inclusive na EF, a fim de construir uma aproximação com a Educação, e a concepção de desenvolvimento e de formação humana, que a Base propõe.

A Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

Tendo em vista que a BNCC possui um olhar voltado para a educação integral dos estudantes, com as diversas concepções de EF que existem,

questionamos de que modo os professores de Educação Física de um Colégio de ensino médio de São Caetano do Sul têm realizado a sua implementação buscando atingir os pressupostos estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, o foco de investigação do estudo é conhecer as percepções desses professores dos princípios de educação integral propostos pelas orientações curriculares e desenvolvidos pelo componente curricular EF. Nesse sentido, estabelecemos como objetivo geral a verificação da compreensão dos professores sobre o princípio de Educação Integral contido na BNCC e a relação que estabelecem com o componente curricular EF.

Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos desta pesquisa:

- Verificar o entendimento dos professores de EF sobre a formação humana de seus alunos;
- Examinar o entendimento dos professores de EF sobre o desenvolvimento da Educação Integral dos alunos e sua relação com o componente curricular em questão;
- Verificar as abordagens pedagógicas que os professores de EF conhecem e o entendimento de EF que possuem
- Verificar e identificar o conhecimento dos professores de EF da BNCC e dos princípios que a fundamentam;
- Elaborar uma matriz de orientação para formação de professores de educação física;

O estudo justifica-se pelo processo histórico atual da educação básica brasileira e da EF, uma vez que esta passa a ser incorporada à área de linguagens com habilidades e competências a serem desenvolvidas e contempladas conforme a BNCC. Nesse sentido, é relevante investigar qual a compreensão dos professores de EF sobre isso, pois, juntamente com os alunos, são os mais afetados nesse momento.

Com a intenção de melhor examinar essa temática, realizamos um levantamento de informações na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de dados SCIELO, considerando o período de 2015 até 2021. Para tal, utilizamos os seguintes descritores e seus cruzamentos: Educação Física, BNCC, Educação Integral e Ensino Médio.

O processo de revisão bibliográfica foi dividido em quatro etapas, sendo que a primeira referia-se a buscar o número de estudos relacionados ao tema em cada uma das bases de dados, através dos descritores acima citados. Na segunda etapa, para um refinamento dos primeiros registros, foram selecionados os títulos dos estudos que tinham relação com o nosso objeto de pesquisa. Após essa etapa, iniciamos o terceiro momento da pesquisa, que tinha o intuito de possibilitar um aprofundamento nas temáticas; assim, realizamos a leitura dos resumos dos estudos anteriormente selecionados e definimos quais seriam utilizados na elaboração dos capítulos desta dissertação. Por fim, chegamos a um total de dez estudos selecionados.

Abaixo relatamos brevemente os tópicos abordados pelos autores de acordo com as temáticas selecionadas com base nos descritores inicialmente elencados. Essa apresentação é um panorama dos conjuntos de ideias e de problemas que permearam a elaboração das entrevistas e a interpretação dos dados coletados. Como nosso foco de estudo está diretamente ligado à componente curricular EF, com foco na Educação Integral e na BNCC aplicadas ao ensino médio, utilizamos essas temáticas para chegarmos aos estudos selecionados.

Para abordar a EF e o ensino médio, destacamos Brandolin, Koslinski e Soares (2015); Ripari et al (2018); Borges (2019); e Coffani e Gomes (2021).

Brandolin, Koslinski e Soares (2015) investigam a percepção dos alunos do ensino médio sobre as aulas de EF na rede estadual de Petrópolis e como se dão essas experiências, através das vivências em sala e na quadra. Entender a visão dos alunos perante a componente é interessante, porque pressupomos que o entendimento e a visão deles sobre a componente tem de certa forma relação com a valorização ou não da mesma no ambiente escolar.

Ripari et al (2018) analisam como os discentes percebem e pensam a EF, bem como a importância para eles dessa componente curricular. Essa perspectiva foi relevante no processo de construção dessa etapa de nosso trabalho, pois o professor, como condutor de sua turma, precisa identificar como seus alunos veem a disciplina, buscando compreender se os objetivos iniciais estão sendo atingidos.

A dissertação de mestrado de Borges (2019) apresenta as concepções pedagógicas da Educação e da EF que fundamentam o currículo escolar do

Estado de Goiás. Embora seja um estudo que investiga e analise a EF em outro Estado, ele é relevante, pois aborda princípios e conceitos da Educação e da EF voltados ao ensino médio, além de nos proporcionar um entendimento da concepção de EF desenvolvida naquele local.

Coffani e Gomes (2021) buscam verificar a prática pedagógica dos professores de EF no ensino médio na interface teoria, conceitos e prática pedagógica relacionando-se ao que eles chamam de universo juvenil, e que os jovens possuem uma categoria sociocultural específica, nesse sentido, os autores entendem ser interessante dar sentido e valor as aulas de EF despertando nos alunos uma reflexão dessa relação Aluno-Escola-EF no contexto de vida desses estudantes

Discorrendo sobre a temática da EF e a Educação Integral, destacamos os trabalhos de Costa (2015), Pizani (2016) e Moll et al (2020).

Em ambos os estudos, Costa (2015) e Pizani (2016) discorrem sobre as vertentes da educação integral que surgiram no Brasil, principalmente, em decorrência do atual contexto educacional do país. Nesse sentido, ambos buscam relacionar o atual cenário de intenções da EF perante a institucionalização da educação integral, destacando e diferenciando-a da educação em tempo integral, tema bastante discutido atualmente e que por vezes se confunde.

Moll et al (2020) abordam sobre os desafios e as possibilidades que envolvem a escola pública e a educação integral por meio de um artigo-entrevista no qual a autora Jaqueline Moll, uma das referências nacionais sobre o tema Educação Integral, trata de questões essenciais relacionadas a essa temática.

Por fim, tratando dos temas EF, BNCC e ensino médio temos os seguintes autores: França (2017), Pinheiro (2018), Silva (2018) e Neira (2018).

Na dissertação de mestrado, França (2017) faz apontamentos referentes a componente curricular EF relacionando-a à educação de forma geral. Seu estudo possui um olhar mais direcionado à etapa final da educação básica, o ensino médio. O autor relata fatos da história da disciplina até o momento do novo ensino médio.

Pinheiro (2018) discute a construção da BNCC da componente curricular EF, apresentando o contexto que vem influenciando a educação brasileira nas últimas décadas, qual o cenário político educacional na aprovação da proposta

de uma base nacional comum curricular, além de como se deu o processo de construção das Versões da BNCC, identificando a componente curricular EF nos documentos.

Neira (2018) discute a EF na BNCC confrontando-a com a teorização curricular que, segundo a autora, resgata princípios tecnocráticos. Do ponto de vista epistemológico, a autora afirma que o documento oficial se afasta das atuais discussões em debate da área. Silva (2018) também discute a construção da BNCC no ensino médio, porém, numa perspectiva genérica e não apenas direcionada à EF. A autora segue o mesmo entendimento de Neira (2018) na área da EF, afirmando que por trás de um discurso que se diz novo, na verdade temos algo velho.

No capítulo quatro, discorreremos sobre os métodos e procedimentos utilizados no levantamento e na análise dos dados; sobre o campo e os sujeitos da pesquisa; e os instrumentos utilizados na coleta dos dados.

2 OS ASPECTOS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL A PARTIR DE 1988: A BNCC E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Compreendemos que no desenvolvimento da educação básica no Brasil, diversas concepções de educação foram e são colocadas em prática. Mizukami (1986) e Ghiraldelli (1991) exploram algumas dessas concepções e, conseqüentemente, falam de formação humana. Mizukami (1986) aborda aspectos gerais da educação básica e Ghiraldelli (1991) trata de aspectos relacionados à EF.

Diante disso, neste capítulo, relataremos brevemente os processos da educação básica no Brasil a partir de 1988 e o conceito de educação integral.

2.1 Aspectos gerais da educação básica no Brasil a partir de 1988

Com a Constituição Federal – CF de 1988, a educação básica brasileira ganhou contornos complexos, como aponta Cury (2002), ao dizer que, de fato, não é fácil analisá-la, pois, diversos fatores a permeiam, como leis, políticas públicas, programas nacionais e, em alguns momentos, convênios com órgãos internacionais. Embora o tema seja complexo, é necessário que o abordemos mesmo que sucintamente, com a apresentação de alguns pontos relacionados ao processo histórico da educação básica no Brasil nos últimos anos.

O primeiro ponto é o modelo de federação que faz com que o Estado brasileiro seja constituído de entes federativos. Conforme Cury (2002) e Silva, Neto e Vicente (2015), a centralização de algumas das ações públicas, como arrecadação de impostos, avaliação dos sistemas de ensino, coordenação das políticas públicas e a cooperação da União com os entes federados, reforça a complexidade do desenvolvimento educacional brasileiro. Silva, Neto e Vicente (2015) destacam que o sistema de educação passa, a partir de 1988, de centralizado para descentralizado.

O MEC consolidou, então, uma prática de coordenar, mobilizando os entes federados por meio das secretarias de educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). Os estados são mais diretamente acionados, mas os municípios passam pela UNDIME, que vai organizando os sistemas de representações nas

comissões e equipes de trabalho para a elaboração de currículos. (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 333).

A Constituição Federal de 1988 sinaliza o conceito de educação básica indicado para o Brasil no corpo do texto da Lei n. 9.394/1996, chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. No Art. 21, o texto da lei descreve a educação básica como um dos níveis da educação nacional, a qual é composta de três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Cury (2002) menciona que o Art. 22 estabelece os fins da educação básica: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (2002, p. 170). Não podemos nos esquecer de que a educação básica, conforme consta no Art. 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e no Art. 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo que o primeiro tem o dever de fornecer educação qualificada a todo cidadão.

Vemos que, com a Constituição de 1988, proclamam-se os direitos relativos à cidadania e às novas propostas e respectivas obrigações para os governos futuros. Com isso, busca-se fazer um acerto de contas com a modernidade, expurgando fatos ocorridos no passado. Cury (2008) relata que:

A educação se torna o primeiro dos direitos sociais (art. 6º.), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, torna-se princípio de toda a educação nacional (art. 205-214). (2008, p. 1195).

Palafox, Klinke e Da Silva (2013) afirmam que essas indicações, previstas na CF e na nova LDB, contribuiriam para que o governo federal buscasse definir e fixar novas diretrizes para a organização curricular, tanto da educação básica como no ensino superior. Para os autores, um dos esforços desenvolvidos na educação básica encontra-se na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais (1º e 2º ciclo), anos finais do ensino fundamental (3º e 4º ciclo) e para o ensino médio, todos formulados no âmbito do Ministério

da Educação – MEC, entre 1996 a 1998, em um processo realizado por pesquisadores de diversas áreas de conhecimento.

No caso do ensino fundamental, os PCN foram estruturados em torno das disciplinas que definem o currículo escolar - Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física; além de fascículos que tratavam dos chamados “temas transversais”, os quais abrangiam o tratamento de questões relativas ao meio ambiente, saúde, orientação sexual, pluralidade cultural e ética. (PALAFOX; KLINKE; DA SILVA, 2013, p. 307).

Nas etapas de ensino, os PCNs indicam as perspectivas para os alunos de cada fase. Para o ensino fundamental,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio são organizados em três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. A organização dos PCNs do ensino médio por área de conhecimento era justificada pelo MEC da seguinte forma:

Assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 2000, p. 19).

Silva, Neto e Vicente (2015) destacam a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, de 1997 e 1998, para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, pelo fato delas orientarem os entes federados a organizarem seus currículos em diálogos comuns, em nível nacional. O diálogo em nível nacional associado à ideia de uma educação de certo modo mais justa e igualitária inicia o processo de construção de uma Base Nacional Comum Curricular, que serviria de documento norteador para a criação e o desenvolvimento dos currículos de todo o país.

Nesse sentido, buscaremos tratar, nos subcapítulos seguintes, da formação e construção da BNCC e de seu olhar direcionado a uma concepção de educação integral.

2.2 Base Nacional Comum Curricular: processo de construção

Como dito anteriormente, há um movimento na educação nacional em direção à criação de uma Base Nacional Comum Curricular desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1996. Para tratarmos da construção desse caminho, é importante dizermos o que é a BNCC e como se deu esse processo. O Ministério da Educação (MEC) explica a base da seguinte forma:

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 a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (BRASIL, 2018).

A BNCC, portanto, não é um currículo, mas um guia normativo e orientador que deve ser seguido por estados e municípios na criação de seus currículos pedagógicos. Entretanto, é necessário compreendermos o momento de homologação e de implementação da Base, que vem junto com a ideia da “reforma do ensino médio”. Silva (2018) questiona sobre qual seria o motivo da urgência para que em seu primeiro ato de governo, Michel Temer (PMDB) publicasse a Medida Provisória 746/2016, que tratava dessa questão. A autora diz que entre os argumentos expostos, os seguintes foram encontrados:

(...) a intenção de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho e que a proposta de divisão em opções formativas distribuídas por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional estaria alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). (SILVA, 2018, p. 1).

A elaboração da BNCC ocorreu de maneira democrática. Pinto e Boscaroli (2018) relatam que a BNCC da educação básica foi desenvolvida de maneira participativa, com muitos professores, pesquisadores, especialistas e técnicos qualificados dedicados ao desenvolvimento da proposta até que chegassem ao documento final, homologado em 20 de dezembro de 2017. Foram quatro anos para a definição do documento, com ajustes e considerações, além de três versões elaboradas e discutidas em cinco audiências públicas, conforme relata De Oliveira (2018). Já Guimarães e Mota (2019) não compreendem dessa maneira, pontuando que

A construção da BNCC não se deu de forma democrática, tampouco respeitou a diversidade cultural, pois atende a interesses privados com tentativas de “adequação” do currículo brasileiro a uma política neoliberal que promove a mercantilização da educação, incentiva o mérito, dá ênfase ao conteúdo e reduz a educação à avaliação e a processos externos de controle por meio da avaliação de larga escala. (GUIMARÃES E MOTA, 2019 p.4).

Nessa mesma direção de pensamento, Guimarães e Mota (2019), assim como Silva (2018), dizem que a atual reforma do ensino médio baseada em competências esconde velhos discursos pautados em uma sociedade com o foco no mercado de trabalho e não na formação cultural e social dos indivíduos.

Durante o desenvolvimento da Base, primeiro, foram estabelecidas as bases da educação infantil e do fundamental, posteriormente, a base do ensino médio, que está concluída e atualmente em processo de implementação. Pinto e Boscareli (2018), Guimarães e Mota (2019) e De Oliveira (2018) relatam que alguns marcos legais relativos à educação básica no Brasil indicavam e antecederam a construção da BNCC, vemos isso na seguinte fala: “Alguns marcos legais antecederam a construção da BNCC, como por exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB)” (DE OLIVEIRA, 2018, p.1). Os documentos da Base também trazem os marcos legais que a embasam.

Pinto e Boscareli (2018) escrevem que a BNCC estava prevista na CF de 1988 e na LDB de 1996 e que sua construção, e posterior homologação, trouxe luz renovada às questões curriculares. Além disso, há o fato de que antes da LDB, a CF de 1988 destacava a educação voltada ao desenvolvimento amplo da pessoa, desde a cidadania até a qualificação ao trabalho (DE OLIVEIRA, 2018).

Em 2014, a Lei n. 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação - PNE, que reitera 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 visando desenvolvimento de todos os alunos de cada ano do ensino fundamental e médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014). Pinto e Boscareli (2018) destacam que a BNCC é relacionada as Metas 2, 3, 7 e 15 do PNE (2014), que são:

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE;

Meta3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento);

Meta7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb;

Meta15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, P.19-48)

Nesse sentido, e com os marcos legais anteriores, o PNE ressalta a importância de um documento normativo, nesse caso por meio da BNCC que desenvolva e estimule uma da educação básica de qualidade.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei n. 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar duas nomenclaturas, concomitantemente, para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento (...)

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 2017).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC são focalizam o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral. No documento está definido que após a sua homologação, as redes de ensino e escolas particulares terão a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas no documento (BRASIL, 2017).

Diante do exposto, compreendemos que as competências e habilidades sublinhadas na BNCC devem estar presentes no desenvolvimento e na prática dos novos currículos, bem como o compromisso com a educação integral. Mas quais são essas competências e habilidades? E qual o conceito de educação integral presente na BNCC? É disso que tratamos a seguir.

2.3 As Competências no ensino médio e o conceito de educação integral na BNCC

Da reforma do ensino médio, que perpassa a construção e a homologação da BNCC, derivam as mudanças que ocorrerão; nesse sentido, em seu estudo De Oliveira (2018) faz menção a Base, que destaca:

A BNCC definirá as competências e os conhecimentos essenciais que deverão ser oferecidos a todos os estudantes na parte comum (1.800 horas), abrangendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica. (BRASIL, 2017).

De Oliveira (2018) relata que as disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio são língua portuguesa e matemática. As demais disciplinas farão parte das áreas eletivas ou cursos técnicos, que são: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. Complementando, destacamos que a Lei n. 13.415/2017, que alterou a LDB e estabeleceu que

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017).

Silva (2018) destaca que a Medida Provisória n. 746/2016 trazia a organização curricular com as competências como fundamento e que isso pouco mudou na Lei n. 13.415/2017:

Art. 36. § 3º A organização das áreas de que trata o **caput** e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (MP 746/2016).

Dessa forma, ao observamos a Lei 13.415/17, de fato pouco muda, como já relatado por Silva (2018).

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Lei 13.415/17).

As competências e habilidades que de certa forma já se faziam presentes na educação básica brasileira, mas não de maneira norteadora de fato, passam a ser assim vistas na BNCC. Elas serão baseadas em critérios de cada sistema de ensino, ou seja, em cada etapa de desenvolvimento dos estudantes, buscando atender as necessidades de formação referentes a cada momento específico. Nesse sentido:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Desse modo, entendemos que as competências e as habilidades contidas na Base devem visar uma educação integral, respondendo ao compromisso assumido em seu texto com essa concepção de educação.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2017, p. 14).

Nesse sentido, relatamos brevemente o início da concepção de Educação Integral no Brasil, que surge em 1932 com o “Manifesto dos pioneiros da Escola Nova”, que foi escrito por Fernando Azevedo e assinado por outros 26 intelectuais e educadores, como Cecília Meireles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Heitor Lira e Mario Casasanta, documento esse que descrevia a necessidade da educação integral para o desenvolvimento do aluno. (Azevedo, 1932).

Dentre os educadores da época destacamos Anísio Teixeira que possuía um olhar direcionado a transformação social, com possibilidades de igualdade na educação básica, de modo a inaugurar em 1947 uma Escola Parque com o intuito de ser referência no desenvolvimento de uma educação integral dos discentes em Salvador, Bahia.

Moll et al (2020) em consonância com as ideias de Anísio Teixeira destacam sobre educação integral que:

Nessa perspectiva, pensar a Educação Integral, implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem-viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a lista de conteúdos a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos “aproveitáveis” pelo sistema e os muitos que ficarão de fora. (MOLL et al, 2020, p. 4).

Por fim, Posser, Almeida e Moll (2016) pontuam que:

A educação integral deve promover uma aprendizagem completa e consubstanciada por atos educativos intencionais que promovam experiências capazes de desenvolver habilidades cognitivas e intelectuais, afetivas, físicas, éticas e sociais. Pois, ela assume por completo a formação humana, tendo como meta abranger todas as dimensões que compõem a vida do ser social, que está situado em um contexto sócio-histórico, imerso no acervo cultural, moral, ético e humano científico produzido ao longo do tempo pela humanidade e deixado, como herança, para as novas gerações. (POSSER; ALMEIDA; MOLL, 2016, p. 112).

Com isso, entendemos que a BNCC buscando estabelecer uma igualdade educacional a nível nacional, traz suas proposições em direção à prática de uma educação integral, de modo que a BNCC constitui competências gerais e habilidades. Quais são as que constam no documento para a educação básica? Para responder, apresentamos o Quadro 1 que contém o texto da BNCC.

Quadro 1

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: COMPETÊNCIAS GERAIS
1- Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2- Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

<p>4- Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p>
<p>5- Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p>
<p>6- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>
<p>7- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>8- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p>
<p>9- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p>

10- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

FONTE: BRASIL, 2018, p. 9.

Como o foco de nosso estudo está direcionado ao componente curricular EF e à educação integral na BNCC, não trataremos de todas as áreas de conhecimento, dedicando um capítulo para apresentar a área eletiva onde está a EF e como ela está na Base, bem como para descrever as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na área, que no ensino médio é Linguagens e suas tecnologias.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO BRASIL

As sociedades e o mundo em que estão inseridas sempre passam por mudanças nos diferentes períodos da humanidade e por diferentes motivos. A EF, como afirma Magalhães (2005), assim como a sociedade, sofreu influências e passou por mudanças ao longo dos anos, em decorrência a diversos fatores políticos e sociais. Costa (2015) relata que a EF, no Brasil e no mundo, experimentou momentos de marginalização, por ser considerada uma componente que não somava e não desenvolvia o intelecto.

Entretanto, alguns povos, como os gregos, por exemplo, entendiam a importância da educação física no desenvolvimento humano, na formação e na educação integral. Nesse sentido na Grécia havia a Paideia e o ideal de educação local, em que, no caso de Atenas, a prática da ginástica se relacionava com os princípios filosóficos e a oratória, contribuindo para o desenvolvimento intelectual do homem grego. Costa (2015) também cita a sociedade romana que, como na Grécia Antiga entendia a educação física como uma grande contribuição na formação humana, porém, numa perspectiva diferente, visando a formação cívica e moral do cidadão romano.

No Brasil, somente a partir de 1920 houve a inclusão da EF que, segundo Betti (1991), aconteceu por meio de reformas educacionais em diversos estados, embora desde 1851, na reforma Couto Ferraz, sua obrigatoriedade estivesse garantida nas escolas brasileiras. Sá (2001) destaca que somente em 1854 a ginástica se tornou disciplina obrigatória no primário e a dança, no secundário. Betti (1991) ressalta que em 1882, através de uma reforma educacional, Rui Barbosa recomenda a ginástica como componente obrigatório para ambos os sexos nas escolas.

No início do século vinte, os conteúdos relacionados à ginástica são desenvolvidos na EF escolar e, ao longo dos anos, esses conteúdos foram se modificando. Sá (2001), Ghiraldelli (1991) e Betti (1991) abordam os métodos ginásticos europeus que influenciaram a EF escolar brasileira por um longo período; após a II Guerra Mundial, as concepções higienista e militarista dariam espaço à EF pedagógica, como relatado por Ghiraldelli (1991).

A EF escolar, nesse momento, tem um papel relevante na formação da europeia que, segundo Betti (1991, p. 80), deveria “respeitar a personalidade da criança, desenvolvê-la integralmente, caracterizando-se por uma escola democrática e utilitária (...) cuja ênfase punha-se no aprender fazendo” que, para Sá (2001), está explícito na Constituição de 1946. Apesar da mudança de conceito, não foi possível modificar a prática do professor de educação física escolar, que ainda seguia parâmetros militaristas, pois até os anos 1950, o Método Francês era oficialmente obrigatório como diretriz da prática da EF na rede escolar brasileira (GUIRALDELLI, 1991), sendo um método ginástico baseado no aperfeiçoamento motor dando ênfase nas qualidades físicas.

Em 20 de dezembro de 1961, em um período de amplos debates sobre o sistema de ensino brasileiro na EF com relação a pensamentos mais críticos por conta dos métodos instituídos com o foco no desenvolvimento físico e motor de sujeitos aptos ao combate, é promulgada a Lei n. 4.024, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinando a obrigatoriedade da EF para o ensino primário e médio. Sá (2001) destaca que “a partir desse momento, o esporte ocupou um espaço maior nas aulas de Educação Física, pois queria-se estabelecer uma contraposição aos antigos métodos de ginástica” (p. 12). No ambiente escolar, a inclusão do esporte ocasionou algumas discussões.

De acordo com Stelmastchuk (2008, p. 4), “o esporte e suas diferentes facetas tem sido um tema polêmico quando se trata de sua inclusão nas aulas de educação física”. Isso porque, em alguns momentos, as aulas possuem o objetivo principal restritos ao desenvolvimento das técnicas esportivas, deixando de lado domínios culturais, sociais e afetivos.

Com base em Bratch (2008), vemos que o esporte tem sido o conteúdo predominante das aulas de EF e se tornou a expressão mais ativa da cultura corporal do movimento do mundo moderno.

A presença do esporte na escola, muitas vezes, é confundida com treinamento de alto rendimento por alguns professores equivocados em relação à sua função nesse ambiente. Em outros casos, ela está direcionada apenas às questões técnicas e procedimentais relativas às repetições de movimentos padronizados. Entendemos que, como professores, é possível observar alunos com potencial para se tornarem atletas profissionais no futuro, como também estimular a técnica de execução do movimento esportivo, mas cremos que esses

não devem ser os únicos caminhos de nossos anseios profissionais, no processo formativo dos alunos, em ambiente escolar. Nesse sentido, Darido (2005, p. 67) escreve que “A Educação Física, contudo, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser”.

Rezer e Saad (2005) propõem que o esporte, como ação pedagógica, deve possibilitar ao aluno a autorrealização, tanto como indivíduo quanto como parte integrante de um grupo. Essa perspectiva vai de encontro com um ambiente escolar voltado somente a questões tecnicistas e de rendimento, pois traz um olhar mais amplo para o sujeito. Complementando esse pensamento, Voser e Giusti (2002, p. 23) afirmam que: “o esporte praticado na escola é de grande importância para o desenvolvimento integral da criança, desde que sejam respeitadas as individualidades dos praticantes”.

Desse modo, vemos que existe uma real necessidade de intencionalidade nas ações propostas pelo professor, de maneira que o desenvolvimento integral da criança ocorra respeitando-se as diferentes individualidades.

Portanto, o que a pedagogia crítica em EF propôs/propõe, não é a abolição do ensino de técnicas, ou seja, a abolição da aprendizagem de destrezas motoras esportivas. Propõe sim, o ensino de destrezas motoras esportivas dotadas de novos sentidos, subordinadas a novos objetivos/fins, a serem construídos junto com um novo sentido para o próprio esporte. (BRATCH, 2008, p. 16).

O autor da citação examina alguns equívocos na ação do professor de EF em quadra, que ocorrem no processo de análise crítica, principalmente, no que tange à visão tecnicista. Percebemos que para algumas pessoas, a crítica do professor da prática da técnica pela técnica o torna contrário ao ensino delas. Observamos que esse professor traz a execução em alguns momentos do aprendizado de técnicas esportivas, mas não como fim em si.

Shulman (2014), em seu artigo “Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma” desenvolve uma visão sobre a sabedoria na prática que se dá pela conjugação de ações e atitudes do professor, que ele chama “modelo de ações e raciocínios pedagógicos”. Nesse processo, por meio de diversos caminhos, os professores chegam a uma reflexão sobre a sua prática docente, esses caminhos se dão no ir e vir do refletir suas ações como professor, retornando e repensando pontos que necessitem ou não de uma nova ação. Sá

e Godoy (2003) ponderam que “a literatura aponta que a formação de um professor é um processo que ocorre ao longo da vida” (p. 67).

Para nós é evidente a necessidade do aperfeiçoamento constante do professor e que essa busca deve ser realizada e motivada. Nesse sentido, deve-se exercer a docência com profissionalismo e, para isso, é preciso ir ao encontro de novos conhecimentos e ter domínio do que ensina, buscando uma formação continuada ao longo de sua vida.

Nesse processo de formação do professor de EF, é importante conhecer o histórico da componente curricular em nosso país, pelo fato de que os olhares na EF escolar conversam com as ações em quadra do mesmo, dando sentido e significado a novas formações do mesmo na área.

3.1 A Educação Física escolar e seus olhares

No período do Império, após a independência do Brasil, em 1822, discutia-se a formação de um “novo homem” brasileiro, pelo fato da elite branca estar preocupada com as feições que o país poderia ter devido à miscigenação (SÁ, 2001). Temia-se que houvesse uma rebelião escrava, pois 50% da população era constituída de negros e outra parte, de indígenas e mestiços (Daolio, 1995).

Ghiraldelli (1991) aborda outros dois importantes fatos históricos, o primeiro deles é a Reforma Couto Ferraz, em 1851, que definiu a EF como componente curricular obrigatório nas escolas do município da corte no Rio de Janeiro, observando que a disciplina ainda não seria ofertada à nação. Alguns anos depois, em 1882, Rui Barbosa, que tinha uma visão mais ampla sobre a EF, destacava a relevância da prática da disciplina em território nacional, a princípio por meio dos conteúdos ginásticos propostos na Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Rui Barbosa possuía um olhar para o desenvolvimento integral do homem e fazia uma relação entre a atividade física e a intelectual em um plano horizontal de igualdade e reciprocidade; escreveu: “O exercício físico renova a energia intelectual” (BARBOSA, 1883, p. 78).

Guimarães et al (2001), indo ao encontro da fala de Magalhães (2005), vão além ao afirmarem que a EF vem sendo utilizada ao longo de sua história como um instrumento ideológico e de manipulação. Os autores lembram que a área esteve intimamente ligada às instituições militares e médicas e que essas

influências e ligações foram fatores preponderantes na escolha dos conteúdos a serem desenvolvidos nesse campo da formação.

Desde o século XIX, se instalou na área da EF a dicotomia entre a prática e a teoria, de modo que se valiam do olhar dos médicos, fundamentado nos estudos científicos, e de suas ações orientadas pelas teorias desenvolvidas na época e, por outro lado, havia os militares com um olhar dirigido à prática, com base em alguns manuais de ginástica (MAGALHÃES, 2005). Nesse sentido, corrobora Darido (2005, p. 70): “No Brasil, a Educação Física na escola recebeu influências da área médica com ênfase nos discursos pautados na higiene, saúde e eugenia, dos interesses militares e do nacionalismo.” Ambos os autores relatam que essas foram as primeiras influências da área da EF no Brasil, que permaneceram como tendências até meados dos anos 1960.

Ghiraldelli (1991), na obra “Educação Física Progressista”, discorre sobre essas tendências, apresentando sua evolução histórica, e descreve as características de cada uma delas. A Tendência Higienista foi inserida na EF brasileira pelos médicos e se manteve até o final do Império e início da primeira República. Magalhães (2005) e Darido (2001) concordariam com Ghiraldelli (1991) ao dizer que essas tendências possuem pelo menos um ponto em comum: “a insistência na tese da Educação Física como atividade capaz de garantir a aquisição e manutenção da saúde individual” (GHIRALDELLI, 1991, p. 17), pois, todas as concepções estariam presas ao lema com maior ou menor ênfase “mente sã em corpo são”, (*do latim: “Mens sana in corpore sano”* - frase dita por Juvenal, poeta romano).

Partindo do pressuposto que tal concepção recebeu influência do pensamento e prática dos médicos daquele período, podemos entender que, primariamente, ela possui sua ênfase voltada para o campo da saúde. De modo que, naquele momento, a EF teve o papel fundamental de formar sujeitos sadios, fortes e dispostos à ação, como relatado por Ghiraldelli (1991).

Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “assepsia social”. Desta forma, para tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. devem, antes de qualquer coisa, disciplinar os hábitos das pessoas no sentido de levá-las a se afastarem de práticas capazes de provocar a deterioração da saúde e da moral, o que “comprometeria a vida coletiva”. Assim, a perspectiva da Educação Física Higienista

vislumbra a possibilidade e a necessidade de resolver o problema da saúde pública pela educação. (GHIRALDELLI, 1991, p. 17).

Podemos observar que a ideia principal presente na Tendência Higienista, que tinha a influência da medicina, era a de que seria possível alcançar uma sociedade livre de doenças e das mazelas da saúde pública tanto no âmbito individual como coletivo, através da ginástica europeia da EF.

Da influência higienista seguimos para a Tendência Militarista com a Educação Física Militarista e a Educação Física Militar, que embora tenham ligações não devem ser confundidas, como afirma Ghiraldelli (1991). A diferença principal entre elas é o fato de que a concepção militarista não se resume a uma prática militar de preparo físico. Ghiraldelli (1991) pontua que a Educação Física Militarista “É, acima disso, uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna” (1991, p. 19).

Por volta de 1920, essa lógica passa a orientar a EF junto com o ideal da eficiência dos gestos relativa às necessidades da industrialização. Conforme Vago (2000), esse processo está apoiado numa perspectiva de hegemonia cultural presente nas elites intelectuais, pessoas ligadas à realeza e militares da época. Sá (2001) diz que em 1921 o Ministro da Guerra, através do Decreto n. 14.784, regulamentou a Instrução Física Militar (Método Francês) como método oficial de todas as armas brasileiras.

Guimarães et al (2001), em acordo com a fala de Vago (2000), relatam que:

Nos anos 30, por causa do processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo, a educação física passou a ser usada como forma de fortalecer e melhorar a capacidade de produção do trabalhador, visando desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade. (GUIMARÃES et al, 2001, p. 18).

Essa perspectiva decorre da concepção militarista que passa a ganhar ainda mais força em 1930, no Estado Novo, até meados de 1945, na tensão da segunda guerra mundial. Novamente fatos sociopolíticos são aspectos extremamente influentes no contexto histórico da EF. Diante do novo cenário mundial, que traz consequências ao nosso país, a EF brasileira passa a ter como objetivo fundamental o desenvolvimento de uma juventude capaz de suportar o

combate e a guerra, conforme relatado por Ghiraldelli (1991), Guimarães et al (2001) e Vago (2000).

Ghiraldelli (1991) discorre um pouco mais sobre essa concepção, mostrando que a EF militarista separa os homens fortes dos fracos, buscando uma “seleção natural” de brasileiros aptos a servirem a pátria de modo a elevar a nação. Essa concepção exclui os “incapacitados físicos”, retirando a possibilidade de experimentarem a EF como disciplina escolar que compõe o desenvolvimento pessoal, físico, intelectual, social e integral dos educandos. A Tendência Militarista não visava um desenvolvimento integral dos sujeitos, bem como impossibilitava que sua prática fosse um direito universal no Brasil.

No final da década de 1940 e início dos anos 1960, aconteceu um movimento para tornar a EF uma disciplina obrigatória em todos os currículos escolares (GUIMARÃES et al, 2001). Esse movimento visava possibilitar que a disciplina fosse ofertada e experimentada de maneira a estimular o desenvolvimento motor dos brasileiros e não somente com o intuito prático da promoção de saúde ou de ser um agente disciplinador da juventude, ou seja, importava oferecer uma EF com a intencionalidade de ser uma prática educativa. Segundo Ghiraldelli (1991), para essa concepção dá-se o nome Tendência Pedagogicista, pois visa promover uma educação integral para os alunos, por meio da educação do movimento.

A Educação Física Pedagogicista está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. A ginástica, a dança, o desporto etc., são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc. (GHIRALDELLI, 1991, p. 19).

No momento de maior influência da Tendência Pedagogicista, entramos no período da ditadura militar no Brasil e, “após 1964, a educação física foi considerada como uma atividade prática que visava o desempenho físico e técnico do aluno” (GUIMARÃES et al, 201, p. 18).

Rei e Ludorf (2012) em um estudo mais aprofundado sobre esse período da EF no Brasil, destacam que seu uso era direcionado ao que eles chamavam ‘adestramento físico da população’, que objetivava a formação de corpos saudáveis e dóceis ao modo de produção capitalista por meio do esporte. Magalhães (2005), em consonância com Rei e Ludorf (2012) e Ghiraldelli (1991),

chama a atenção para o esporte com viés competitivo que passa a predominar e a nortear a EF escolar daquele período e para uma das justificativas da mudança de concepção pautada no pressuposto de que “as relações humanas necessitam da competitividade, objetivando a sobrevivência” (GHIRALDELLI, 1991, p. 94).

BETTI (1991), relata que durante a ditadura militar “estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo. De modo a fortalecer o conteúdo esportivo no ambiente escolar, reforçando valores no sentido da racionalidade, eficiência e produtividade” (BETTI, 1991, p. 71). Nas décadas de 1960 e 1970, a EF no Brasil foi influenciada pelo Método Desportivo Generalizado, que tinha como objetivo principal “incorporar o esporte e assim adequando-o a objetivos e práticas pedagógicas” (BRASIL, 2000, p. 22), com o conteúdo voltado para a iniciação esportiva, como menciona DIAS (2010, p. 1). Betti (1991) destaca que a educação no Brasil, de forma geral, sofre influência da Tendência Tecnicista na década de 1960. Durante a ditadura militar, o eixo metodológico predominante da EF baseava-se no valor educativo do jogo. Era um avanço metodológico, porém, o foco das aulas privilegiava a aquisição de habilidades e capacidades físicas (SÁ, 2001).

Ghiraldelli (1991) complementa que nesse período surge uma nova tendência chamada Tendência Competitivista. Assim, no âmbito escolar, a iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornava-se um dos eixos fundamentais do ensino; buscava-se a descoberta de talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria. Nesse período, o chamado modelo piramidal norteava as diretrizes políticas para a EF, modelo esse, cujo objetivo era desenvolver uma melhora da aptidão física da população, e com isso o aumento da prática desportiva em massa, tornando indivíduos aptos para competir dentro e fora do país (SÁ, 2001).

Magalhães (2005) destaca que a EF continua a receber influência das novas tendências. A partir da década de 1980, a pesquisa acadêmica na área passa a ser incentivada em decorrência do desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, mudando o cenário e as visões dessa disciplina. Conforme relata Darido (2005, p 71): “Na década de 80, em função do novo cenário político, este modelo de esporte de alto rendimento para a escola passa a ser fortemente

criticado e como alternativa surgem novas formas de se pensar a Educação Física na escola”.

Tanto Darido (2001) e Magalhães (2005), como Ghiraldelli (1991) e Dias (2010) relatam que durante a década de 1970 e, principalmente, a partir dos anos 1980, novas perspectivas surgem na EF do Brasil, incluindo as correntes críticas. A partir disso há a predominância de abordagens que procuram articular as múltiplas dimensões do ser humano (SÁ, 1991). Abordagens que influenciaram e continuam influenciando os professores em suas práticas pedagógicas desde os seus primórdios no Brasil.

3.2 Abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar

Darido (2001) e Dias (2010) mencionam que na década de 1980 a ênfase da EF escolar era a psicomotricidade, visando garantir a formação integral dos alunos, pois, naquela época, “A concepção de corpo articulava-se a uma compressão *total* do corpo enfocando as esferas do comportamento, ou seja, os aspectos cognitivos, sociais, motores e afetivos” (DIAS, 2010, p. 1), que reforçavam a ideia de uma visão ampla e integral de cada sujeito.

Nesse sentido, Darido (2001) faz uma ponderação a Le Boulch (1986), um dos pioneiros da psicomotricidade, que criticava a perspectiva esportiva até então tendência predominante na EF, dizendo era em excesso, um modelo que visava apenas os fatores da execução, centrados no rendimento. A autora diz que, apesar da crítica de Le Boulch (1986) ao modelo esportivista/tecnicista, os conteúdos das propostas da psicomotricidade também reforçavam o fazer, em uma dimensão procedimental, porém, nesse momento, em um fazer guiado ao “conhecimento do próprio corpo, da consciência corporal, lateralidade e coordenação” (DARIDO, 2005, p. 71).

Darido (2005) ainda cita a perspectiva Construtivista, que tinha a intenção de construir o conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, afirmando que essa construção era pessoal e que exigia uma elaboração e uma ação no mundo, pois o conhecimento se desenvolvia durante a vida de uma pessoa. A autora relaciona a importância de um resgate lúdico no processo de ensino aprendizagem dos alunos de EF, incluindo brincadeiras de rua, jogos com

regras, rodas cantadas e outras atividades que visem compor o universo cultural dos alunos.

Dias (2010) também mencionam a perspectiva desenvolvimentista do período entre 1980 e 1990. Essa abordagem buscava uma fundamentação nos processos de aprendizagem, sustentando que o objeto de estudo e aplicação da EF é o movimento humano. Para os autores, nessa abordagem a aprendizagem motora incorpora-se à psicomotricidade, com o intuito de melhor caracterizar a área da EF. O enfoque se torna o desenvolvimento de habilidades básicas e específicas e, na última instância do processo de aprendizagem motora, enfatiza-se a iniciação esportiva generalizada.

As habilidades básicas e específicas podem ser classificadas da seguinte maneira:

As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar), e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas). As habilidades específicas são mais influenciadas pela cultura e estão relacionados à prática dos esportes, do jogo, da dança e, também, das atividades industriais. (DARIDO, 2005, p. 72).

Darido (2001, 2003, 2005) cita duas outras perspectivas chamadas “saúde renovada” e “abordagens críticas”. Na saúde renovada destacam-se temas e conceitos ligados à aptidão física e à saúde, além de meios e estratégias de ensino norteados por conceitos e princípios teóricos que auxiliam as tomadas de ação com relação a hábitos saudáveis e atividade física durante toda a vida.

Os autores citam a Cultura Corporal de Movimento, outra abordagem da década de 1990 que tinha por característica um olhar para a natureza do movimento, por meio dos processos biofisiológicos e seus significados, além das constituições culturais. Ou seja, por meio desse modelo, buscava-se superar o dualismo cartesiano (mente e corpo) e a visão de corpo fragmentado, como relatado por DIAS (2010).

Darido (2003), entretanto, nomeia essa perspectiva de “abordagens críticas”, pois sugerem uma EF que propicia a leitura da realidade a partir do ponto de vista da classe trabalhadora; nessa visão, a EF é entendida como disciplina que trata do conhecimento denominado ‘cultura corporal’. Perspectiva com olhar amplo, relaciona temas como o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira etc. (DIAS, 2010) em conexão aos principais problemas sociais e

políticos vivenciados pelos alunos. Observamos que a visão citada acima influenciou significativamente as novas concepções na EF brasileira, com vínculos mais próximos as questões culturais, fazendo-se presente na BNCC de EF.

Com isso, entendemos que as abordagens e tendências que influenciam a EF e, conseqüentemente, o professor, também influenciam a prática pedagógica, de modo que, em seguida, trataremos das práticas pedagógicas desses professores, pois, “Debruçar sobre o movimento das tendências pedagógicas na Educação Física brasileira nos possibilita observar uma diversidade conceitual no conhecimento da Área, que por sua vez reflete na prática pedagógica da Educação Física” (DIAS, 2010, p.1).

3.3 Práticas pedagógicas na Educação Física Escolar

Como relatamos, a evolução histórica e o reconhecimento da EF como área de conhecimento foram um processo complexo, até pelo fato de estar diretamente ligada à atividade física, ao longo dos anos a área foi colocada em patamar inferior em relação às atividades reconhecidas e denominadas como intelectuais (BERTININI JR; TASSONI, 2013).

Betti (1992) destaca duas questões que contribuíram para a desvalorização da área. A primeira questão apontada pelo autor trata da visão simplificada com que ela é vista, sem identificação e reconhecimento dos conhecimentos específicos. E a segunda questão é a facilidade e familiaridade que algumas pessoas têm com a atividade física, ou práticas corporais, que lhes dá uma falsa impressão de que não necessitam da EF e do profissional na escola que, portanto, são dispensáveis. Ao olharmos para fora do ambiente escolar observamos que vivermos em um país tropical com diversas praias, que durante o verão ficam sempre cheias de pessoas, assim como as ruas e avenidas, pois nessa época do ano, os corpos estão mais expostos; além disso, há a influência dos padrões da sociedade, que fazem com que muitos paguem caro para atingir o nível de corpo comercial que desejam, como relatam Bertinini Junior e Tassoni (2013).

No verão, os profissionais de EF são mais procurados pela população em academias e grupos de treinamento, para em poucos meses ajudarem seus

clientes a atingirem seus objetivos, por vezes negligenciados há meses ou até anos. Seguindo essa linha de pensamento os autores Bertinini Junior e Tassoni (2013) destacam um ponto importante para uma reflexão sobre a profissionalização do professor de EF no ambiente escolar:

Observamos uma supervalorização do trabalho com o corpo fora da escola em detrimento do trabalho dentro dela. Há uma diferença acentuada entre os profissionais das escolas e os que atuam fora dela, em clubes e academias, por exemplo. Temos de um lado, um profissional e área com exposição positiva e de outro, uma educação física que está sem prestígio ou sem significado na escola. (BERTININI JUNIOR; TASSONI, 2013, p. 467).

Como relatamos na primeira parte desse capítulo, a EF no Brasil teve seu início ligado a questões voltadas à educação corporal disciplinadora, visando objetivos ligados às questões de saúde; à formação de uma sociedade forte e pronta para a guerra, com os esportes de alto rendimento, a busca por novos atletas, gerando conquistas esportivas, e colocando o Brasil em evidência. Após esse período, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9.394/1996, que tornou a EF disciplina obrigatória nos currículos das escolas do Brasil, havia também tendências com novos olhares para a EF escolar na formação dos alunos, que geraram outras concepções da disciplina na escola, influenciando as práticas pedagógicas dos professores nesse ambiente.

Sanchotene e Nolina Neto (2010) investigaram os principais aspectos que constituem as práticas pedagógicas dos professores nessa área. Os autores nos levam a compreender que esses professores vivenciam práticas, reforçadas ou não ao longo do exercício da docência, antes mesmo de se tornarem de fato professores, seja durante o processo de escolarização na relação com seus professores de EF, como também durante a graduação, essas vivências ficam impressas em seu corpo e mente. Nesse sentido, o contexto em que acontecem é fator importante que passa a constituir as práticas dos professores, como um espaço de relações, um 'espaço de tempo' e como um 'espaço lugar'.

Diversos autores discutem essa temática, havendo uma tendência a indicar a influência do contexto na organização e desenvolvimento das aulas, pois, visto de forma ampliada, ele traz questões como o currículo do município ou do estado em que foi desenvolvido, do bairro, escola, o histórico vivenciado pelos professores, como também o processo de formação deles, além do próprio

contexto das aulas práticas nas quadras de esportes da escola, ambiente diferente da sala convencional das demais disciplinas.

Para Bertini Junior e Tassoni (2013) as concepções que os profissionais possuem da EF são influenciadas pelo currículo, que precisa ser constituído com sólido referencial teórico, baseado em questões históricas, políticas, econômicas e sociais. Como dito antes, as tendências e abordagens da EF influenciam a constituição dos currículos que, conseqüentemente, interferem nas práticas pedagógicas dos professores.

Ao olharmos para a componente curricular em questão, vemos que Gariglio (2005) destaca que as aulas de EF acontecem em um contexto diferente de outras disciplinas, seja pelo ambiente da aula como por possibilitar uma interação professor-aluno mais afetiva devido às situações transcorridas no ambiente da quadra.

Marcon, Graça e Nascimento (2011) reforçam a importância de uma ação formativa que incentive os futuros professores a olharem com atenção as práticas pedagógicas, de modo que sejam aprimoradas. Dessa forma, estagiários, professores e formadores cada vez mais terão um desempenho docente responsável. Nessa direção, Formosinho (2001) esclarece que a

Prática pedagógica é a componente curricular da formação profissional de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática docente e desenvolver as competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável (FORMOSINHO, 2001, p. 39).

Marcon, Graça e Nascimento (2011) com base em Tani (1995) sintetiza essas questões ao afirmarem que na formação inicial em EF, "a vivência prática desempenha um importante papel enquanto um mecanismo que possibilita a verificação 'experimental' do conhecimento no processo de sua aquisição" (TANI, 1995, p. 20).

Com base no exposto até o momento e apoiados em Benites e Souza Neto (2006), entendemos que os processos históricos que perpassam a vida do docente, gradativamente, moldam sua identidade, como também dão subsídios, motivação e sentido para que desenvolva sua prática pedagógica.

Sanhotene e Nolina Neto (2010) trazem registros interessantes em entrevistas com professores de EF de uma escola municipal de Porto Alegre, RS, sobre a constituição de suas práticas pedagógicas. Com base nesses dados,

os autores identificaram que os professores com mais tempo de profissão utilizavam como inspiração e referência de sua prática escolar, na maior parte das vezes, experiências vivenciadas na fase de sua escolarização. Outro ponto importante sobre a organização das aulas, citado pelos professores entrevistados, reforçava que suas práticas na escola, suas experiências, eram parâmetro de organização de suas aulas, no sentido de valorizarem suas vivências positivas.

Os autores relatam que dois professores do grupo entrevistado estavam realizando cursos de longa duração (curso de especialização em esporte escolar e mestrado em educação, respectivamente) e afirmaram que esses estudos influenciavam suas aulas e as reflexões que realizavam. Uma professora relatou que sua aula era desenvolvida considerando alguns princípios que vinham de suas experiências de vida e de suas leituras recentes, que lhe davam subsídios para suas práticas. Enquanto outros com mais tempo de experiência tendem a organizar suas aulas baseados nos conhecimentos acumulados durante o tempo de trabalho.

Baseados nas falas e nas observações das aulas, os autores dizem que os professores com mais tempo de docência constituem sua prática pedagógica com base em elementos construídos durante sua escolarização e, por outro lado, os professores com menor tempo de magistério recorrem a outras fontes para organizar suas aulas, tanto em áreas alternativas da EF como também na Educação. Sanchotene e Nolina Neto (2010) em sua pesquisa, a partir do processo de construção das categorias de análise por meio das entrevistas com os sete professores de EF da escola, relatam que alguns dos entrevistados aparentam ter conseguido alguns avanços em suas práticas pedagógicas; de modo que, os que continuaram seus estudos vão construindo uma visão mais crítica acerca das propostas da Educação em sentido amplo.

Benites e Souza Neto (2006) analisam as interações estabelecidas entre algumas tendências e abordagens da EF, relacionando-as aos saberes docentes e às práticas pedagógicas. Nesse sentido, Coffani e Gomes (2021) comentam sobre a importância das ações reflexivas dos docentes, a fim de que compreendam a relevância de sua prática pedagógica no processo formativo de seus alunos. Os autores ainda lembram que em muitos momentos os métodos utilizados na prática pedagógica desses professores consistem apenas em 'rolar

a bola' ou em focar somente nos esportes ou especificamente em um, criticando a postura desses profissionais, pois, a escola não é um clube ou centro de treinamento, mas ambiente de aprendizado, que deve valorizar e desenvolver as práticas corporais mais diversas possíveis, em nosso entendimento fazendo uma ligação com os domínios afetivos, cognitivos e sociais, além das relações com as questões culturais e históricas.

Dessa forma, compreendemos que a prática pedagógica é fundamental para que os objetivos propostos inicialmente pelo docente em suas aulas, sejam atingidos. Com a BNCC se faz necessário que tais práticas pedagógicas alcancem as habilidades e competências que o documento define para a componente curricular EF que, no ensino médio, se encontra na área de Linguagens e suas tecnologias. Com isso, concluímos que os professores devem se debruçar sobre a BNCC, para se apropriarem e terem conhecimento das direções que o documento traz, além de constantemente buscar o aperfeiçoamento de suas práticas profissionais, fundamentados em referenciais teóricos seguros que os norteiem em suas ações, para que não fiquem presos somente às próprias experiências, mas que se desenvolvam e desempenhem o melhor da docência.

3.4 A BNCC e a Educação Física no ensino médio

Pinheiro (2018) destaca que as discussões na área da Educação relacionadas à implementação de uma base curricular comum ocorrem há longos anos no Brasil. A autora chama a atenção para a consolidação das normativas estabelecidas pela Lei n. 9394/1996, que institui a elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE. O documento traz apontamentos sobre suas metas, a construção de diretrizes pedagógicas e de uma base nacional comum curricular para a educação básica, tendo como princípio uma educação de qualidade para todos os brasileiros.

A efetivação da construção da BNCC se deu a partir de 2015, mas encontros, debates e seminários vinham ocorrendo desde 2013, como relatado por Pinheiro (2018). Segundo a autora, o objetivo da BNCC foi

(...) consolidar um documento que possibilite a organização dos componentes curriculares por meio de determinados objetivos, além de

propor uma nova estruturação dos conhecimentos específicos desses componentes para a educação básica de escolas públicas e particulares dos vários Municípios, Estados e Distrito Federal. (PINHEIRO, 2018, p. 3).

Nesse sentido, três versões foram homologadas, sendo uma preliminar, em setembro de 2015, para a apreciação pública, que continha uma organização geral e as áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Também constam dessa versão os objetivos gerais e específicos de cada área e componente curricular.

Pinheiro (2018) destaca que “a Segunda Versão, divulgada em maio de 2016, reforçou a questão da educação como possibilidade de formação humana integral” (p. 4). Por fim, a terceira versão que mantém os pressupostos dos documentos anteriores, evidencia os termos “aprendizagens essenciais” com base em “competências” gerais e específicas e ressalta a importância de se estabelecer a pactuação federativa (União, Estados, Municípios e Distrito Federal), conforme o PNE, na busca pela equidade e igualdade (PINHEIRO, 2018, p. 5).

Nesse sentido, entendemos que o texto que introduz a EF como componente curricular da área de Linguagens na BNCC, passou por adaptações até a última versão, assim, buscaremos retratar como a área foi abordada na última versão, bem como quais são suas competências e habilidades.

Muitos autores criticam a forma como a BNCC foi construída, como é o caso de Neira (2018) ao discordar das propostas relativas às questões das “aprendizagens essenciais”, como um dos tópicos destacados na BNCC. O autor questiona como determinar aprendizagens essenciais em um país com dimensões continentais e tão diverso, como o Brasil? Discorda também do currículo que pretende avaliar o aluno a partir das habilidades e competências. Neira (2018) é mais incisivo ao dizer que a BNCC quer determinar o que deve ser ensinado em sala de aula sem conhecer quem são as crianças, os jovens e adultos que lá estão, como vivem e o que sentem.

Porém, a Base foi aprovada e precisamos entender com clareza os princípios que a fundamentam e como desenvolver a componente curricular EF em cada princípio, atingindo os objetivos propostos com vistas à educação integral dos discentes. Como o foco do presente estudo é retratar essas questões no ensino médio, assim o faremos. O primeiro autor que citamos é

França (2017), que discorre sobre a estrutura do projeto da BNCC para essa etapa da formação:

No que diz respeito ao caso específico do Ensino Médio, a BNCC divide as áreas de conhecimento em quatro: trabalho; ciência; tecnologia e cultura. Nessas áreas são definidos quatro eixos de formação: letramento e capacidade de aprender; solidariedade e sociabilidade; pensamento crítico e projeto de vida; intervenção no mundo natural e social. Segundo o MEC (2016), esses dois últimos eixos, os quais diferenciam o Ensino Médio do Ensino Fundamental, buscam fornecer aos jovens autonomia e protagonismo, assim como, apresenta uma possibilidade de integração de uma etapa chamada “Educação Profissionalizante e Tecnológica”. (FRANÇA, 2017, p. 85).

Entretanto, na visão do autor, “as possibilidades tornam-se restritas e não com objetivo de fato a levar a um pensamento crítico e intervencionista, mas sim para um fim, trabalhista e mercadológico” (FRANÇA, 2017, p. 85). Neira (2018) também percebe esse problema como decorrente da influência dos princípios das competências e habilidades.

No ensino médio, a educação física está presente na área de Linguagens e suas Tecnologias, nessa área temos competências específicas que devem ser desenvolvidas.

Quadro 2

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e

coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Fonte: BRASIL, 2018, p. 490.

Complementando as competências específicas da área de Linguagens, em cada uma delas, existem habilidades específicas.

Competência específica 1 (Habilidades):

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

Competência específica 2 (Habilidades):

(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.

Competência específica 3 (Habilidades):

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas.

(EM13LGG304) Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

Competência específica 4 (Habilidades):

(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.

(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Competência específica 5 (Habilidades):

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Competência específica 6 (Habilidades):

(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

(EM13LGG602) Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

Competência específica 7 (Habilidades):

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede. (BRASIL, 2018, p. 491-497).

Dessa forma, entendemos que na implementação da BNCC, nós professores devemos fazer a correlação das competências e habilidades com os pressupostos da componente curricular EF, observando e utilizando todas as possibilidades para desenvolver a autonomia e o senso crítico nos discentes, trazendo a importância durante a aula ao combate de preconceitos, a valorização das mais variadas culturas, respeitando acima de tudo o ser humano e seus valores, como são descritos nas competências e habilidade na área de Linguagens.

A referência para a configuração dos conhecimentos em Educação Física, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são as práticas

corporais. Elas estão organizadas, com base nas seguintes manifestações da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. (RIPARI et al, 2018, p. 1).

Entretanto, a BNCC destaca que

No Ensino Médio além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. (BRASIL, 2018, p. 484).

Nesse sentido, entendemos que no ensino médio a ação docente na EF continua sendo de extrema importância para o desenvolvimento dos alunos, para a execução e vivência da educação integral. Muito disso passa pela satisfação dos alunos de participarem do processo oferecido nessa componente curricular (BRANDOLIN; KOSLINKI; SOARES, 2015).

Embora a EF seja importante nessa fase da formação dos alunos, alguns autores, como Neira (2018) e Pinheiro (2018), criticam a forma como a BNCC aborda o tema e as transposições necessárias para currículos do país inteiro, visando uma educação pautada por competências e habilidades, mas sem dar ênfase à cultura corporal do movimento, que também é uma das bases da EF na BNCC (RIPARI et al, 2018). O problema parece se agravar na seguinte crítica de Borges (2019): “a Educação Física se tem mostrado, nessa etapa de ensino, sem identidade” (p. 102).

Entendemos esse cenário como um desafio que também resulta do processo histórico da componente curricular desde a educação tecnicista e esportivizada, chegando à cena atual já com a BNCC na EF trazendo apontamentos para a cultura corporal do movimento.

Defender uma proposta de ensino baseada na cultura corporal do movimento implica, obrigatoriamente, compreender a Educação Física como componente inserido na área das linguagens, eleger o patrimônio da comunidade como tema a ser abordado e adotar os estudos culturais e o multiculturalismo crítico como terrenos conceituais. (NEIRA, 2013, p. 143).

Dessa maneira, também pensamos as práticas corporais por meio de jogos, brincadeiras, lutas, danças e esportes na área de Linguagens, que podem despertar nos alunos um pensamento crítico sobre seu contexto histórico e cultural.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, inicialmente descreveremos as ações que nos darão suporte para a descrição dos caminhos percorridos na efetivação dessa pesquisa. Concordamos com Freitas e Jabbour (2011) quando nos lembram que ao falarmos de pesquisa científica, logo se imagina a descoberta de uma coisa inovadora relacionada ao avanço da ciência, mas mesmo que não resulte algo dessa proporção, para se fazer ciência, antes é preciso definir a finalidade do estudo e a escolha de determinada abordagem para a validação da pesquisa, que poderia ser qualitativa, quantitativa ou uma combinação de ambas. Desse modo, qualquer pesquisa é “um trabalho de pesquisa e de reflexão pessoal, autônomo, criativo e rigoroso” (SEVERINO, 2017, p .134).

Para definirmos a abordagem de nosso estudo, precisamos falar que ele ocorre em contexto escolar, portanto, em constante transformação, com novidades e experiências diferentes todos os dias. A dinâmica do ambiente desta pesquisa pede, conforme Lopes (2021), uma postura reflexiva por parte do pesquisador, que será o intérprete da própria pesquisa, buscando trazer conhecimentos fidedignos e relevantes através de critérios públicos, como afirma Luna (2009).

Por se tratar de pesquisa em área educacional, optamos pela abordagem qualitativa, a fim de retratarmos especificamente a implementação da BNCC pelo recorte de seu olhar sobre a educação integral e as relações com a componente EF, na perspectiva de docentes da área em um colégio da cidade de São Caetano do Sul, SP.

A pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo. Capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam. (YIN, 2016, p .28).

Nesse sentido, nosso estudo é uma pesquisa exploratória, pelo fato de que o levantamento dos dados foi feito tendo em vista as experiências dos professores de EF escolar, relacionados a essa nova etapa da BNCC como dito anteriormente. Para Gil (2008), “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximado, acerca de

determinado fato” (p. 27). Nesse sentido e com o recorte de pesquisa acima mencionado, interpretarmos os resultados obtidos na busca da compreensão do fenômeno abordado.

4.1 Campo de aplicação

A coleta de dados deste estudo foi realizada junto aos professores de EF de um colégio municipal de São Caetano do Sul, que oferece formação no ensino médio. O colégio, campo da pesquisa, é uma autarquia municipal vinculada a Universidade Municipal de São Caetano do Sul, localizado no município homônimo. A Universidade tem 54 anos de atividades científicas, é considerada referência educacional em âmbito nacional e internacional e atuou diretamente, desde 2020 até o presente, no combate a COVID-19, como centro de pesquisa para testagem da vacina em parceria com o Instituto Butantã e o Governo do Estado de São Paulo.

O município, no qual o colégio e a Universidade se localizam, pertence à região metropolitana de São Paulo, com extensão territorial de 15,331 Km² e população estimada de 162.763 habitantes (IBGE, 2021). São Caetano do Sul é considerada a cidade com o melhor IDH do Brasil e segundo lugar em Educação e Economia; o quarto, em Saúde e Governança, e o sexto na categoria Geral, que abrange onze áreas; além de ser a cidade mais segura do Brasil no 7^o *Connected Smart Cities*¹.

O Colégio Universitário USCS foi instituído pela Lei Municipal n. 5.699 de 26 de novembro de 2018 como uma escola de educação básica, que oferece Ensino Médio no intuito de ser um espaço educacional dedicado ao ensino, pesquisa e extensão, a observação, experimentação, demonstração e aplicação de métodos e técnicas de ensino. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – COLÉGIO UNIVERSITÁRIO USCS, 2018, p. 4).

O colégio onde realizamos a pesquisa foi fundado em 2019; no primeiro ano, tinha 800 alunos divididos em dezenove turmas de 1^o ano, cinco turmas de

¹ *Connected Smart Cities*: cidades inteligentes conectadas. O Connected Smart Cities é uma plataforma multidimensional que acelera o processo de desenvolvimento das cidades inteligentes. <https://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/post/sao-caetano-e-a-cidade-mais-segura-do-brasil#:~:text=Localizada%20na%20regi%C3%A3o%20metropolitana%20da,diretamente%20na%20m%C3%A9trica%20do%20IDH> = dados fornecidos no *site* da prefeitura de São Caetano do Sul – SP.

2º ano e três de 3º ano, além de quarenta professores. Atualmente, O Colégio Universitário possui mais de 1600 alunos, dos quais uma parte estuda na instituição por meio de convênio entre a Universidade e a Prefeitura; além de setenta docentes no ensino médio, com quatro deles na EF. A Gestão institucional é dividida em: 1 diretora, 1 vice direção, 1 técnica pedagógica e 2 coordenadores, um direcionado às questões relacionadas aos alunos e o outro, para as demandas dos docentes.

Os princípios que norteiam o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição veem no aluno a centralidade de suas ações: em relação ao discente, o documento indica uma formação baseada na doutrina aristotélica, que pensa um ser “completo – individual e coletivamente, potencializado de valores, capaz de responder às demandas sociais e de ser um agente de transformação na sociedade, sem prescindir da ética” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – Colégio Universitário USCS, 2019, p. 6). Nesse sentido, o colégio

(...) assume o compromisso com a educação voltada para a formação de um cidadão crítico, autônomo, pesquisador, com comprometimento social, capaz de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – COLÉGIO UNIVERSITÁRIO USCS, 2018, p. 6-7).

Por fim, o colégio relata adotar uma concepção construtivista baseada nas teorias cognitivistas, tendo como fundamento os estudos de Piaget e Vygotsky, pais da psicologia cognitiva contemporânea, por acreditarem que essas concepções possibilitam centrar o ensino-aprendizagem no aluno.

4.2 Sujeitos da pesquisa

Para esta pesquisa foram convidados apenas professores (as) de EF do colégio, portanto, a coleta de dados e obtenção do resultado dependem dessa população. A escolha está associada ao fato de o professor-pesquisador fazer parte do grupo de professores de EF do colégio municipal, em São Caetano do Sul, e ter a própria ação pedagógica diretamente associada ao atual cenário de implementação da BNCC. Nesse sentido, investigar como os professores de EF do colégio estão incorporando as normativas curriculares parece oportuno, uma

vez que o processo de implementação passa pela compreensão desses professores das normativas e dos conceitos, que a embasam.

A escolha dos sujeitos da pesquisa considera que os resultados encontrados podem provocar alguma reflexão nesses sujeitos sobre as próprias práticas, ou seja, que os dados coletados retornem aos sujeitos investigados (GIL, 2002). A escolha dos integrantes e do número de participantes também se deu de acordo com a função que desempenham na escola, pois todos são sujeitos importantíssimos e imprescindíveis para o desenvolvimento desse estudo. Por fim, todos tomaram conhecimento dos objetivos da pesquisa e assinaram o aceite de participação por meio do termo de consentimento livre esclarecido (ANEXO 1).

Trata-se de processo com total anuência da direção do Colégio, que permitiu os procedimentos e a realização da pesquisa, em que todos os envolvidos estão cientes da cooperação. Destaca-se que a Gestão, na figura da direção, recebeu carta de apresentação e autorização explicando as etapas do processo de coleta de dados e os objetivos do estudo.

4.3 Instrumentos e procedimentos de coletas de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista elaborada com questões abertas semiestruturadas, aplicadas aos professores de Educação Física do colégio municipal de Ensino Médio, em São Caetano do Sul, SP, com vistas a coletar dados para responder as inquietações geradas pelo problema da pesquisa.

As perguntas buscavam obter algumas informações dos professores, como o tempo de formação, idade, especializações, bem como a concepção de educação integral que possuíam e se relacionavam suas práticas pedagógicas ao entendimento referente à EF na BNCC do ensino médio. Esses pontos são importantes, pois, o tempo de formação e a idade, por exemplo, se relacionam com as experiências da trajetória profissional de cada um e informam sobre as vivências que construíram as suas concepções de educação e que moldaram as práticas pedagógicas desses docentes, frente a BNCC no ensino médio.

Após as questões iniciais (APÊNDICE 1), realizamos o roteiro de entrevistas com os professores de EF, relacionado aos objetivos da pesquisa e

ao referencial teórico estudado, de modo que, para a construção do roteiro de entrevistas, optamos por estabelecer temas retirados do referencial teórico que atendessem os objetivos dessa investigação. Os temas são: Educação Integral; Educação Física e suas abordagens pedagógicas; e BNCC e seus princípios. A partir desses temas, estabelecemos objetivos que pudessem auxiliar na construção do roteiro inicial das entrevistas. Para melhor visualização, apresentamos abaixo um quadro com os temas, objetivos e roteiro.

Roteiro direcionado aos professores de EF do colégio (Apêndice 1):

Quadro 3

Roteiro de Entrevistas		
Tema	Objetivo	Roteiro
Educação Integral	Verificar o entendimento que os professores de Educação Física possuem sobre como desenvolver a Educação Integral dos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1) O que você entende por educação integral? 2) A Base Nacional faz referência à educação integral? Se sim, de que forma? 3) Você acredita que a Educação Física pode ser trabalhada em uma perspectiva de educação integral? Se sim, como você faria com os seus alunos? Dê exemplos.
A área de Educação Física e suas abordagens pedagógicas	Identificar quais abordagens pedagógicas que os professores conhecem.	<ol style="list-style-type: none"> 4) Você conhece as abordagens pedagógicas da área da Educação Física. Se sim, quais? 5) Em que você acredita que essas abordagens podem contribuir para sua ação profissional? 6) Dentre as que você citou, qual você considera utilizar em suas aulas, durante a sua prática pedagógica? De que forma?
	Quais entendimentos os professores de Educação Física possuem sobre a área.	<ol style="list-style-type: none"> 7) Você acha que a Educação Física é valorizada na escola? Se sim, por quê? Se não, por quê? 8) E na sociedade? 9) Em que você acha que as aulas de Educação Física podem contribuir para os alunos? 10) O que você acredita que pode incentivar seus alunos nas aulas de Educação Física?
BNCC e princípios	Identificar o que os professores	<ol style="list-style-type: none"> 11) O que você conhece da BNCC? E relacionado à Educação Física?

	conhecem sobre a BNCC.	12) Qual relação você faz entre a BNCC e a Educação Física, atualmente?
	Verificar o que conhecem sobre os princípios de formação humana colocados pela BNCC.	13) Você conseguiria falar sobre a BNCC e os princípios de formação humana que são colocados por ela? 14) O que você pensa sobre esses princípios? 15) É possível desenvolvê-los com seus alunos? De que forma? 16) Você vê relação entre os princípios estabelecidos pela BNCC e a componente curricular Educação Física? Se sim, quais relações?
	Identificar o que compreendem sobre Competências e Habilidades na BNCC.	17) O que você compreende em relação às competências estabelecidas pela BNCC? E sobre as habilidades? 18) Qual a relação entre as competências e habilidades propostas pela BNCC e a Educação Física?

Fonte: elaborado pelo autor.

Para a pré-testagem do instrumento, o roteiro de entrevista foi aplicado com dois professores diferentes do grupo de campo; assim, foram verificadas as possíveis inconsistências do instrumento, que foi validado. As entrevistas foram gravadas e transcritas para a verificação do instrumento no período de pré-testagem, assim como no processo de coleta de dados definitiva, o procedimento foi necessário para a realização da análise. Após a pré-testagem, o roteiro de entrevista definitivo (APÊNDICE 1) foi elaborado e aplicado na amostragem do estudo, para que, posteriormente, a interpretação dos dados coletados fosse realizada.

4.4 Procedimentos de análise

A partir dos temas estabelecidos na elaboração do roteiro de entrevistas, desenvolvemos uma tabela para iniciarmos nossa interpretação dos dados coletados. Nessa tabela, elencamos as unidades de registro (UR) e as unidades de contexto (UC), palavras significativas que foram retiradas por meio de uma leitura flutuante dos discursos dos professores, que nos possibilitaram

desenvolver os significados que interpretamos, os professores em questão foram chamados de sujeitos, sendo o Sujeito 1(S1), Sujeito 2 (S2) e Sujeito 3 (S3).

As unidades de registro foram retiradas da fala dos docentes e dessa forma, por meio das unidades de contexto, contextualizamos as palavras destacadas na tabela interpretativa.

Nesse processo, buscamos verificar as divergências e convergências dos discursos. Depois, reunimos as frases convergentes sobre cada temática e a partir da leitura detalhada do sentido atribuído pelos sujeitos, foram estabelecidos os significados ditos anteriormente.

Cabe esclarecer que os significados descritos são frases que sintetizam as ideias reveladas pelos sujeitos. Eles foram comparados entre si para constituírem categorias interpretativas. Uma vez estabelecidas as categorias interpretativas, realizamos a leitura dos significados à luz do referencial teórico.

Vale ressaltar que as unidades em questão foram definidas a partir dos objetivos do estudo e das temáticas escolhidas na elaboração do instrumento de coleta de dados.

Na interpretação da primeira temática que aparece no questionário realizado com os professores, Educação Integral, encontramos as seguintes (UR) nos discursos dos professores: *Formação Completa; Cognição, afetiva, social; Todas as matérias; Relação a raciocínio; Trabalho de forma completa; Componentes curriculares; Educação Física.*

Com relação a temática: A área de Educação Física e suas abordagens pedagógicas, foram encontradas as seguintes (UR): *Abordagens; Entendimento de Educação Física; Conscientização; Esportes; Aulas; Educação Física e sua valorização; Abordagens pedagógicas; Aulas, aluno professor.*

Por fim, com relação a temática BNCC e princípios, as seguintes (UR) foram elencadas: *BNCC no Ensino Médio e a Educação Física; Competências e Habilidades; Ensino Médio; BNCC; Formação Humana; Educação Física e a concepção de Formação Humana; Competências, Habilidades e Ensino Médio; Componente Educação Física.*

Desse modo, cada unidade registro foi vista no contexto em que foi dita, para que os significados contidos em cada um dos sujeitos pudessem ser extraídos.

As tabelas criadas para o desenvolvimento das categorias interpretativas, foram nomeadas por quadros. Os quadros em questão são: Quadro 4, Quadro 5 e Quadro 6. Esses quadros foram criados a partir das temáticas, Educação Integral, A área de Educação Física e suas abordagens pedagógicas, e BNCC e princípios, por meio das UR citadas anteriormente trouxemos as UC para que houvesse sentido nas palavras destacadas, a partir dessas ações, procuramos interpretar os significados das falas dos docentes, desse modo criamos uma coluna para descrição dos significados encontrados em cada uma das temáticas através das UR e UC.

Após o processo de estabelecimento de significação das unidades de registro, começamos a fazer aproximações em relação ao que os professores queriam dizer quando se referiam a cada uma das temáticas já citadas. De modo que, a partir dos significados levantados em cada temática, foram desenvolvidas as categorias interpretativas.

Foram criadas três categorias onde cada uma delas possuíam significados, advindos das interpretações das UR e UC.

No Quadro 4, criamos a seguinte categoria interpretativa: Formação integral, domínio cognitivo, afetivo e componentes curriculares; no Quadro 5, temos a categoria interpretativa: A componente curricular Educação Física e suas abordagens no desenvolvimento integral dos alunos; e por fim no Quadro 6, desenvolvemos a terceira categoria interpretativa sendo: Documento norteador, Educação Física e o desenvolvimento integral no ensino médio.

Após essa etapa iniciamos a interpretação e discussão dos resultados, de modo que realizamos essa ação inicialmente separadamente, discutindo tema por tema, relacionando aos discursos dos professores. Na sequência, iniciamos uma análise interpretativa conversando os discursos dos professores a luz do referencial teórico. Nesse sentido, para trazer uma ligação das temáticas, aos nossos objetivos do trabalho e as discussões anteriores, realizamos um cruzamento dos dados obtidos, de certa forma fazendo uma junção das categorias interpretativas.

Por fim, após todas as etapas por meio das interpretações das falas dos professores, destacando-se algumas necessidades de aprofundamento dos

temas desse estudo em lacunas encontradas nos discursos dos docentes, criamos o nosso produto e desenvolvemos nossas considerações finais.

4.5 Interpretação e apresentação dos resultados

4.5.1 Apresentação do tema: Educação Integral

Nesta seção, discutiremos os dados obtidos, apresentando as categorias interpretativas que foram desenvolvidas com base nos discursos dos professores entrevistados.

Apresentação dos resultados.

Significados derivados da interpretação do tema Educação Integral: Formação integral relacionada aos domínios cognitivo, afetivo e social.

- Relação entre os diferentes componentes curriculares.
- Formação para a vida em sociedade.
- Relação com os diferentes componentes curriculares e aplicação em sociedade.

O primeiro significado foi criado pois pudemos observar uma ênfase nas falas dos docentes estabelecendo uma relação da Educação Integral na Formação Integral dos alunos, e que essa formação se dá buscando desenvolver os domínios cognitivo, afetivo e social.

Os outros significados foram desenvolvidos a partir da relação que os professores estabelecem na Educação Integral, sendo uma concepção de educação que procura aproximar os diferentes componentes curriculares de forma integrada e suas relações no desenvolvimento do aluno preparando-o e formando-o para a vida em sociedade.

Nesse sentido, criamos uma Categoria interpretativa tendo como base os significados encontrados no discurso dos professores de EF, denominada: Formação integral, domínio cognitivo, afetivo e componentes curriculares

A partir do discurso dos professores foi possível observar que existem diferentes ideias sobre o que é educação integral. Uma delas está relacionada à ligação entre os domínios cognitivo e afetivo numa perspectiva de integração do

sujeito à sociedade. Isso pode ser notado quando o Sujeito 1 diz: “Vou dar a resposta bem clichê, quando a gente fala de educação integral, eu entendo que relaciona a parte cognitiva, a parte afetiva e a parte social”.

Além dessa concepção de educação integral, outras ideias aparecem. Por exemplo, quando o Sujeito 2 relaciona educação integral e interdisciplinaridade, destacando que isso acontece quando há integração dos componentes curriculares, notadamente, na seguinte fala: “(...) a educação integral seria, é vamos dizer, todas as matérias integradas”.

Quando o sujeito relaciona educação integral com as disciplinas curriculares, é possível interpretar que a ideia manifesta desse sujeito diz respeito à integralidade do conhecimento nas diferentes áreas, ou seja, a conjunção de conhecimentos de diferentes áreas na ação pedagógica do professor. Essa ideia se diferencia da visão de formação integral. Há outra que, ao mesmo tempo que conversa com as anteriores, interliga a educação integral com a formação humana de modo a preparar os indivíduos para a vida em sociedade, indo além da visão da componente voltada somente para a motricidade, desenvolvendo também o raciocínio, por exemplo. Observamos isso nas falas do Sujeito 3:

É quando a gente trabalha o todo do aluno pensando nele como uma pessoa, um indivíduo, que vai sair da escola e vai ser inserido na sociedade (...) Eu tenho cem por cento de crença nisso, é o que eu acredito, eu acho que a educação física pode sim auxiliar no desenvolvimento integral do nosso aluno; a educação física trabalha diversas coisas além da motricidade, ela vai trabalhar o raciocínio lógico, vai trabalhar a coordenação motora. (S3, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

Dessa forma, entendemos que os sujeitos em questão possuem um entendimento da EF que busca quebrar o discurso da dicotomia, do sujeito fragmentado, por ser uma componente que trabalha simultaneamente diversos aspectos do ser humano, possibilitando uma educação integral aos indivíduos.

Nota-se, das respostas, que não existe consenso entre os professores e que nesse ambiente transitam diferentes concepções sobre educação integral, algo que pode representar diferentes formas de aplicações em suas práticas das teorias e ideias que possuem, com o mesmo objetivo, de desenvolver a educação integral.

Abaixo temos o quadro criado e utilizado para destacarmos as Unidades de Registro, Unidades de Contexto e Significados na discussão do tema Educação Integral.

Quadro 4

Educação Integral – Entendendo como desenvolver			
	Palavras/ Unidade de Registro (UR)	Frase – Unidade de Contexto (UC)	Significados
S1	Formação completa	“A formação completa de um ser humano, não só como aluno, mas uma formação completa de um ser humano, uma formação para a vida.”	Formação integral relacionada aos domínios cognitivo, afetivo e social.
	Cognição, afeto, sociabilidade	<p>“Eu entendo que relaciona a parte cognitiva, a parte afetiva e a parte social.”</p> <p>“Nisso a gente [professor de Educação Física] forma tanto a parte afetiva como a parte social, de saber interagir, e a parte cognitiva, de ‘como é que eu vou ganhar?’”</p>	
S2	Todas as matérias	“(…) vamos dizer, todas as matérias integradas de educação física tivessem a aplicação em língua portuguesa e matemática.”	Relação entre os diferentes componentes curriculares.
	Relação com o raciocínio	“(…) dá para ir, para usar não somente com relação a raciocínio. (...) a educação física tem isso e acho que pode servir para alguma outra área.”	

S3	Trabalho de forma completa	“Uma pessoa, um indivíduo que vai sair da escola e vai ser inserido na sociedade.”	Formação para a sociedade. Relação com os
	Componentes curriculares estão sendo reestruturados	“Nessa formação do aluno de forma integral, não só a matemática, físico-química como era; eu vou formar ele para ser um indivíduo na sociedade.”	diferentes componentes curriculares e aplicação na sociedade.
	Educação Física	<p>“(…) além da motricidade, ela vai trabalhar o raciocínio lógico, vai trabalhar a coordenação motora, motora fina.”</p> <p>“(…) também que nosso aluno seja um solucionador de problemas.”</p> <p>“(…) a educação física ainda tem essa dificuldade de se misturar com outras matérias.”</p> <p>“(…) a educação física também é muito de biológicas, podendo entrar em ciências naturais ou misturar também com exatas, matemática, física.”</p> <p>“(…) trabalha com as outras matérias.”</p> <p>“(…) a educação física, ela vai sim influenciar o desenvolvimento integral; fica complicado fazer essa união entre os componentes curriculares.”</p>	

Fonte: elaborado pelo autor.

4.5.2 Apresentação do tema: A área de Educação Física e suas abordagens pedagógicas

Apresentação dos resultados.

Significados derivados a partir da interpretação do tema: A área de Educação Física e suas abordagens pedagógicas.

- A formação integral e o construtivismo em uma componente não valorizada.
- Conscientização para a saúde, algo para a vida.
- As aulas de educação física, os esportes e suas influências nas relações sociais e educacionais.
- Abordagens são o “piso” para aula.
- A relação aluno-professor, os materiais e o espaço físico na motivação e no desenvolvimento integral.

O primeiro significado entendido, surge a partir do discurso dos professores que relatam que a EF possibilita aos discentes uma preparação para a vida, indo ao encontro de uma concepção de EF que proporciona uma formação integral, porém, eles enxergam uma falta de valorização. S1 e S3 destacam em alguns momentos a questão do construtivismo como abordagem pedagógica utilizada em suas aulas.

O segundo significado vem pelo fato de os professores destacarem a importância da atividade física e de uma conscientização nas aulas de EF para o cuidado com a saúde. Vemos também nos discursos as influências da EF e dos esportes nas relações sociais dos alunos, e em diversos momentos o esporte sendo colocado em primeiro plano por S2 em seu discurso, dessa maneira, surge o terceiro significado.

Observamos ainda no discurso dos professores a importância das abordagens pedagógicas no desenvolvimento de suas aulas e fatores que influenciam em uma EF que possibilite o desenvolvimento integral dos discentes, como a relação aluno-professor, qualidade e quantidade de materiais, além do espaço físico. Nesse sentido, extraímos a partir disso os outros dois significados.

Dessa maneira, criamos uma Categoria interpretativa tendo como base os significados encontrados no discurso dos professores de EF, denominada: A

componente curricular Educação Física e suas abordagens no desenvolvimento integral dos alunos.

Ao analisarmos os discursos dos professores de EF entrevistados nesta pesquisa, vemos que existem entendimentos diferentes em relação à componente curricular EF e suas abordagens no desenvolvimento integral dos alunos.

O Sujeito 1, por exemplo, acredita que a EF desenvolve a formação integral dos alunos, mesmo que, em seu entendimento, a componente não seja valorizada no ambiente escolar e na sociedade.

(...) eu acredito que a gente não é valorizado, não é uma profissão valorizada (...).

(...) a educação física é colocada mais como uma atividade recreativa. Se a gente colocar numa balança, a educação física não fica igual diante as outras disciplinas na escola. (S1, Entrevista concedida ao pesquisador2022).

S1 complementa, destacando as relações entre a componente e a formação de sujeito para a sociedade.

Além da parte que a gente já falou da formação integral do ser humano, eu acho que a educação física é exatamente isso, ela prepara a pessoa para a vida. Ela contribui para a formação do cidadão na sociedade, em saber lidar com as coisas que acontecem, nessa questão de preparar para a vida. (S1, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

S1 destaca outras duas abordagens pedagógicas, o construtivismo e a saúde renovada. Ela considera utilizar mais o construtivismo em suas aulas, mesmo relatando que, em sua visão, não é possível utilizar somente uma: “Eu acredito que não dá pra eu seguir apenas uma abordagem. Eu falei a construtivista, porque eu gosto muito do Vygotsky” (S1, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

Além do construtivismo, a partir da próxima fala, vemos que na concepção de EF de S1 e na transposição que ela faz para suas aulas, surgem traços da abordagem da saúde renovada. Por exemplo, quando ela se refere à necessidade de conscientização dos alunos em relação aos benefícios para a saúde da prática da atividade física e quando foi perguntada como poderia estimular e incentivar a participação de seus alunos durante as aulas:

É uma conscientização que é uma questão de saúde. (...)

(...) Depois, a partir do fund. 2 ao ensino médio, acredito que a questão da conscientização para a saúde, uma coisa para a vida, não só uma coisa recreativa. (S1, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

Ao analisarmos o discurso de S2, o entendimento e visão de educação física mudam em alguns pontos, talvez pelo fato dele ter iniciado a docência na escola em período próximo à entrevista, conforme relata: “Na verdade, comecei na docência esse ano, até então, eu trabalhei sempre com treinamento, esportes e não em colégio”.

S2 relata desconhecer as abordagens pedagógicas da EF e nos registros de suas falas fica visível que possivelmente ele tem uma percepção mais ‘esportivista’ da EF, direcionada aos aspectos técnicos da capacidade física e do movimento: “Eu procuro olhar, ver essa capacidade física mesmo de coordenação”.

Em relação aos esportes, relata:

(...) eu sempre tive para mim, que esporte, ele socialmente é muito importante. (...)

(...) eu trabalhei algum tempo com o esporte educacional num projeto social e tudo mais e a gente usava o esporte como fonte de educação (...). (S2, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

Nesse sentido, S2 acredita que o esporte é essencial no desenvolvimento físico, motor e nas relações sociais de seus alunos: “O esporte, ele socialmente é muito importante”. As respostas do entrevistado mostram um pensamento semelhante ao de S1, quando este traz a questão da não valorização da educação física no ambiente escolar:

Não, acredito que não. (...) Porque, assim, não se pensa na quantidade de alunos ou mesmo até o horário de aula, às vezes você tem, dependendo da turma da manhã, horário de aulas ao meio-dia em uma quadra descoberta, com muito sol e calor. (S2, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

Por fim, o entrevistado enfatiza a necessidade da conscientização da importância da atividade física e dos esportes para a saúde dos discentes, aproximando-se, dessa maneira, da visão da saúde renovada:

(...) eu acho que tinha que ter uma visão maior de educação física como saúde, né, e ele, ao entrar ali e falar “vou fazer essa atividade, porque isso aqui no futuro vai ser bom para minha saúde”, porque a gente sabe quando você limita ao esporte, você tira a metade ali que não gosta [de] esporte, tudo mais. (S2, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

A percepção de uma educação física não valorizada no ambiente escolar, apresentada pelos sujeitos anteriores, é compartilhada pelo Sujeito 3: “(...) nem um pouco, porque ela é vista na maioria das escolas como uma recreação”. Com essa fala, vemos que S3 concorda com S1; ao logo do seu discurso, isso aparece em outras falas.

S3 acredita que as abordagens pedagógicas são a base para as suas aulas: “Elas são piso para o que eu vou construir dentro da minha aula”. Ela se assemelha a S1 em relação às duas abordagens pedagógicas que utiliza em suas aulas, o construtivismo e a saúde renovada: “Eu gosto muito do construtivismo e da saúde renovada”. Ao relatarmos que o construtivismo está presente em suas aulas, esses docentes vão ao encontro do exposto no Projeto Político Pedagógico da instituição, que faz referência a essa abordagem como o guia da escola.

Nessa categoria interpretativa também é importante destacar que tanto S1 como S3 possuem uma concepção de educação física que pode gerar o desenvolvimento integral de seus alunos. Como na seguinte fala de S1:

Além da parte que a gente já falou da formação integral do ser humano, eu acho que a educação física é exatamente isso, ela prepara a pessoa para a vida. Ela contribui para a formação do cidadão na sociedade, em saber lidar com as coisas que acontecem, nessa questão de preparar para a vida. (S1, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

E na seguinte fala de S3:

Na educação física esse aluno, ele tá ali trabalhando o socioemocional, ele está trabalhando a coordenação motora, ele tá trabalhando o inteiro realmente como um indivíduo, num desenvolvimento integral, então, ali ele tem regra, ele tem a forma como ele vai se movimentar, ele vai ter que utilizar a coordenação motora e junto o socioemocional. (S3, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

E com um entendimento de EF que se diferencia um pouco de S1 e S3, observamos que S2 sempre destaca os esportes como ferramenta principal sendo utilizados em suas aulas, tendo um olhar direcionado ao desenvolvimento motor, aos aspectos sociais e educacionais que o mesmo proporciona em sua prática para o desenvolvimento de seus alunos e a conscientização da importância da prática esportiva para a saúde.

Abaixo temos o quadro criado e utilizado para destacarmos as Unidades de Registro, Unidades de Contexto e Significados na discussão do tema a área de Educação Física.

Quadro 5

A área de Educação Física - abordagens e entendimentos da componente			
	Palavras/ Registro	Frase - Contexto	Significados
S1	Abordagens	<p>“(...) lembro da construtivista, saúde renovada.”</p> <p>“(...) não dá pra eu seguir apenas uma abordagem.”</p> <p>“(...) tem que ter uma mescla.”</p> <p>“(...) levar para as minhas aulas construtivistas, porque eu gosto muito do Vygotsky.”</p> <p>“Se a gente deixa o aluno fazer de qualquer forma, ele pode fazer errado e ser prejudicial.”</p>	<p>A formação integral e o construtivismo em uma componente não valorizada.</p> <p>Conscientização para a saúde, algo para a vida.</p>
	Entendimento da Educação Física	<p>“(...) pela questão de quantidade de aulas que tem, depois, porque a educação física é colocada mais como uma atividade recreativa.”</p> <p>“A educação física não é levada tão a sério.”</p> <p>“(...) não fica igual diante as outras disciplinas na escola.”</p> <p>“(...) logo pensam o professor que passa brincadeira.”</p>	

		<p>“(…) acredito que a gente não é valorizado, não é uma profissão valorizada.”</p> <p>“(…) formação integral do ser humano, ela prepara a pessoa para a vida.”</p>	
	Conscientização	<p>“É uma questão de saúde.”</p> <p>“(…) da conscientização para a saúde, uma coisa para a vida, não só uma coisa recreativa.</p>	
S2	Esportes	<p>“Eu venho mais de esportes.”</p> <p>“(…) eu procuro olhar, ver essa capacidade física mesmo de coordenação.”</p> <p>“(…) esporte, ele socialmente é muito importante.”</p> <p>“(…) a gente usava o esporte como fonte de educação.”</p> <p>“(…) a questão de convivência no esporte.”</p>	<p>As aulas de educação física, os esportes e suas influências nas relações sociais e educacionais.</p> <p>A conscientização para a saúde.</p>
	Aulas	<p>“(…) eu imagino que quando você vai montar lá a grade de aula, eu acho que a educação física é aquela que sobra.”</p> <p>“Não se pensa na quantidade de aluno ou mesmo até o horário de aula.”</p> <p>“(…) horário de aulas ao meio-dia, eu dou aula numa quadra aberta e meio-dia o sol é preocupante.”</p> <p>“(…) muito professor reclama do aluno na chegada na sala,</p>	

		depois da aula de educação física.”	
	Educação Física e sua valorização	<p>“Eu acho que não. O que eu acho que é valorizado por parte, é assim é esporte, sei lá; a academia é valorizado você ter um corpo bonito é valorizado, agora, atividade física escolar, eu acho que não.”</p> <p>“(…) sempre achei que educação física, ela tinha valor educacional. Não só do movimento, mas de raciocínio.”</p> <p>“(…) tinha que ter uma visão maior, de educação física como saúde.”</p>	
S3	Abordagens pedagógicas	<p>“(…) podemos falar do construtivismo, da saúde renovada.”</p> <p>“(…) eu gosto muito do construtivismo e da saúde renovada.”</p> <p>“(…) elas são piso para o que eu vou construir dentro da minha aula.”</p>	<p>Abordagens são o “piso” para a aula.</p> <p>A relação aluno-professor, os materiais e o espaço físico na motivação e no desenvolvimento integral do estudante.</p>
	Entendimento da Educação Física	<p>“(…) é vista na maioria das escolas como uma recreação.”</p> <p>“A educação física parece ser uma coisa a parte.”</p> <p>“(…) parece uma realidade paralela.”</p>	

		<p>“(…) tem melhorado bastante com o avanço da ciência e os estudos.”</p> <p>“(…) uma visibilidade melhor, mas ainda assim é mal remunerado.”</p> <p>“Ela vai trabalhar ali, o meu aluno, coisas que não tem em sala de aula.”</p> <p>“Trabalhando o socioemocional, ele está trabalhando a coordenação motora, ele tá trabalhando o inteiro realmente.”</p> <p>“(…) vai desenvolver ele de forma integral; que vai transformar ele num adulto solucionador de problemas, um adulto com uma coordenação melhor.”</p>	
	<p>Aulas, aluno, professor.</p>	<p>“(…) relação aluno professor.”</p> <p>“(…) a estrutura de trabalho, por exemplo, em um lugar que eu não tenho bola para dar aula, instrumentos, vai desincentivar os meus alunos.”</p> <p>“Em uma quadra aberta o sol do meio-dia tá quente, nem a gente aguenta ficar lá imagina os alunos.”</p> <p>“(…) a forma como a minha aula é estruturada e a relação aluno professor é o que mais ajuda.”</p>	

Fonte: elaborado pelo autor.

4.5.3 Apresentação do tema: BNCC e princípios

Apresentação dos resultados.

Significados derivados da interpretação do tema: BNCC e princípios

- BNCC como documento norteador, que apresenta as competências e habilidades da EF para o ensino médio, com vistas à formação integral do ser humano.
- A EF e os esportes no desenvolvimento da coordenação motora e na formação humana.
- A importância da EF no desenvolvimento integral do educando, ao relacionar o pensar e o movimentar.

O primeiro significado vem da visão que os docentes entrevistados possuem referente a BNCC no Ensino médio, como um documento norteador para as próximas ações deles por meio do desenvolvimento das competências e habilidades que a Base traz, através de uma concepção de educação integral de modo a proporcionar uma formação integral.

Os outros dois significados surgem de uma perspectiva onde a EF tem influência no desenvolvimento e na formação humana dos alunos, indo além dos aspectos inerentes as questões motoras, mas trazendo sentido também as relações sociais, o pensar e o movimentar.

Nesse sentido, criamos uma categoria interpretativa tendo como base os significados encontrados no discurso dos professores de EF, denominada: Documento norteador, Educação Física e o desenvolvimento integral no ensino médio.

Com base nos discursos dos professores de EF do colégio em questão, notam-se diferentes percepções e conhecimentos em relação a BNCC no ensino médio. S1 aponta que a BNCC é um documento norteador, que serve como guia no planejamento de suas aulas, entretanto, relata que a Base não possui competências e habilidades específicas da componente EF, para o ensino médio: “(...) um norte para a gente seguir e usar para planejar as nossas aulas, um documento norteador. Porém, para o ensino médio não tem, por exemplo o que a gente precisa passar em cada ano para os alunos”.

Ainda relacionado às competências e habilidades, S1 destaca que: “Eu acho que a competência é como se fosse o objetivo geral e as habilidades, objetivos específicos. (...) competência é algo mais global e as habilidades como algo mais específico para ser trabalhado nas aulas de educação física”. A entrevistada aborda a BNCC no que diz respeito ao princípio de formação humana que ela possui: “Acredito que sejam os três pilares que formam o ser humano de forma integral”, os quais foram destacados no início de seu discurso na entrevista, como sendo os domínios cognitivo, afetivo e social. Além disso, ela reforça a necessidade da BNCC da EF, no ensino médio, ter um olhar direcionado à saúde: “Na importância de trabalhar a saúde da pessoa, do aluno entender a importância da educação física e sua relação com a saúde”.

O Sujeito 2 não soube relatar o que sabia sobre os conceitos de ‘competência’ e ‘habilidade’ propostos pela BNCC, provavelmente pelo fato de, no momento da entrevista, estar iniciando a vida docente em âmbito escolar: “Eu não sei a fundo quais são as competências e habilidade pedidas, mas eu vejo as questões de atividade física, de esportes e educação física”. Dessa forma, o entrevistado manteve um olhar direcionado às questões procedimentais e “esportivizadas”, como ele mesmo havia destacado anteriormente em seu discurso.

Quando analisamos o discurso do próximo docente, vemos que o Sujeito 3 apresenta a BNCC no ensino médio, com as divisões por áreas e com a componente curricular EF na área de Linguagens, com competências e habilidades gerais nessa área que se desdobram para a EF. Assim, S3 ratifica falas anteriores sobre uma educação física que, em sua visão, deve possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos.

(...) a questão das competências e habilidades, temos a educação física na área de linguagens.

(...) eu acho muito importante a educação física para o desenvolvimento integral, eu acho que a educação física é uma das ferramentas, um dos componentes mais importantes dentro da nova BNCC, porque ela vai trabalhar além do intelectual, vai trabalhar o físico junto com o intelectual. (S3, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

Na visão dessa docente: “As competências são objetivos” e “(...) a habilidade seria se ele vai conseguir aplicar isso dentro de uma situação de jogo, por exemplo”. S3 faz algumas críticas pelo fato da componente estar incorporada

à área de Linguagens, pois, para ela, a EF deveria ser uma componente “solta”, que transitasse entre as demais disciplinas, com olhares direcionados às questões do movimento e do desenvolvimento motor:

A gente tem ali diversas competências e habilidades que podem ser utilizados dentro da educação física, mas eles são muito voltados para a linguagem e pouco para o desenvolvimento motor. Então, rola uma dificuldade, não tem nada muito específico de educação física; embora a educação física seja componente obrigatório, tem pouquíssima coisa dentro do que podia ser abordado, tem pouca coisa. Vou além e penso que a educação física podia ser vista de outra forma, como se fosse um componente solto, que pudesse transitar em outras áreas, de outras matérias. (S3, Entrevista concedida ao pesquisador, 2022).

De modo geral, vemos que os discursos de S1 e S3 se aproximam em alguns pontos com relação ao que a BNCC apresenta por competências e habilidades, porém S3 tem uma visão de que a EF deveria ser uma componente solta e não “presa” a uma área específica, nesse caso a de Linguagens. S1 por sua vez traz que em alguns momentos, utiliza em seu planejamento e na definição de quais conteúdos ela irá desenvolver com seus alunos a BNCC do Fundamental 2, isso porque a BNCC do Ensino Médio não apresenta habilidades e competências específicas ao componente curricular EF, e S3 faz uma crítica nesse mesmo sentido, de modo que diferentemente da BNCC do Fundamental 1 e 2, temos uma no Ensino Médio que não é destrinchada ano a ano na fase final da educação básica. De outro lado, temos s2, que relata não saber se aprofundar nos aspectos das competências e habilidades da BNCC e da EF.

Quadro 6

BNCC e princípios: habilidades e competências no Ensino Médio			
	Palavras/ Registro	Frase - Contexto	Significados
S1	BNCC no Ensino Médio e a Educação Física	“(…) um norte para a gente seguir e usar para planejar.” “Documento norteador.” “(…) formam o ser humano de forma integral.”	Documento norteador, que apresenta as competências e habilidades da

		<p>“(…) a importância da educação física e sua relação com a saúde.”</p> <p>“A gente trabalha a promoção de saúde e prevenção de doenças.”</p>	Educação Física para o ensino médio, visando a formação integral do ser humano.
	Competências e Habilidades	<p>“As habilidades acabam sendo específicas para cada ano (…) competências eu acho que são iguais para todos os anos.”</p> <p>“(…) por que a gente não tem as habilidades específicas do ensino médio.”</p> <p>“A competência é como se fosse o objetivo geral e as habilidades, objetivos específicos (…) competência é algo mais global.”</p> <p>“(…) habilidades como algo mais específico para ser trabalhado nas aulas de educação física.”</p>	
S2	Ensino Médio	<p>“As questões escolares, por exemplo, nessa fase do ensino médio, do colegial, nem tinha, era esporte.”</p>	A educação física e os esportes no desenvolvimento da coordenação motora e na formação humana.
	BNCC	<p>“(…) tratar a educação física como uma matéria integradora a todas as outras.”</p> <p>“(…) antigamente, era ainda mais separada educação física do resto.”</p> <p>“(…) tem a questão de projeto integrador.”</p>	

		<p>“Eu não sei afundo quais são as competências e habilidade pedidas, mas eu vejo as questões de atividade física, de esportes e educação física.”</p>	
	Formação Humana	<p>“No nosso caso, a formação humana tinha que ser basicamente questão de coordenação motora, de lateralidade.”</p> <p>“(…) eu vejo que está faltando bastante na formação anterior.”</p>	
S3	Educação Física e a concepção de Formação Humana	<p>“Como eu acho muito importante a educação física para o desenvolvimento integral.”</p> <p>“(…) um dos componentes mais importantes dentro da nova BNCC, porque vai trabalhar além do intelectual, vai trabalhar o físico junto com o intelectual.”</p> <p>“eu vou (…) trabalhar ali de forma integral o meu aluno, não só na forma como ele pensar, mas ele precisa pensar e se movimentar.”</p> <p>“O desenvolvimento integral, a formação do aluno de forma integral.”</p> <p>“(…) unir o corpo com a mente.”</p> <p>“Eu uno o meu desenvolvimento motor, a psicomotricidade, coordenação motora, todos</p>	A Educação Física e sua importância no desenvolvimento integral, relacionando o pensar e o movimentar.

		esses aspectos, com o meu conteúdo e outras matérias.”	
	Competências, Habilidades e Ensino Médio.	<p>“As competências são objetivos.”</p> <p>“(…) a habilidade seria se ele vai conseguir aplicar isso.”</p> <p>“(…) fica um pouco mais complicado, porque está dentro da área de linguagens.”</p> <p>“(…) competências e as habilidades lá estão mais focadas para a linguagem.”</p> <p>“(…) a educação física precisa cavar um pouquinho mais.”</p> <p>“(…) voltados para a linguagem e pouco para o desenvolvimento motor. Então, rola uma dificuldade.”</p> <p>“Não tem nada muito específico de educação física.”</p>	
	Componente Educação Física	<p>“Penso que a educação física podia ser vista de outra forma, como se fosse um componente solto.”</p> <p>“(…) transitar em outras áreas, de outras matérias.”</p>	

Fonte: elaborado pelo autor.

4.6 Análise das categorias interpretativas

Tendo como base a discussão realizada acima, com os discursos dos professores de educação física e as categorias interpretativas, analisaremos as categorias juntamente a literatura.

4.6.1 Categoria Interpretativa 1: Formação integral, domínio cognitivo, afetivo e componentes curriculares.

Nessa categoria, vemos as diferentes ideias que os professores de EF possuem sobre educação integral e qual o entendimento deles a respeito. Dessa forma, pudemos observar que os mesmos fazem a relação da educação integral, com uma educação que visa a formação humana de forma integral, completa.

Além disso, observamos que dois deles relacionam a educação integral e formação humana não somente a aspectos ligados ao ambiente escolar, mas aos demais ambientes sociais e relacionais que os alunos transitam. Temos ainda, dois dos três docentes entrevistados, que relacionam a educação integral a uma relação de proximidade e atuação da componente curricular em questão, a EF, com as demais, dando o entendimento de que a educação integral é desenvolvida também por meio de um currículo integrado.

Essa concepção e entendimento de educação integral e a ideia de integração das componentes é discorrida por Moll (2009), quando a autora relata sobre os novos caminhos que iniciavam na educação básica brasileira na busca de um currículo integrado.

Em sua obra, Moll (2009) discorre sobre os processos que a implementação de uma educação integral para todos os brasileiros através de uma educação básica de qualidade passa, e durante os processos, as discussões também se encontravam nas relações que se estabeleciam entre as componentes curriculares.

Moll, et al (2020) fazem um paralelo com os outros pontos anteriormente citados pelos professores entrevistados no qual o entendimento deles é pautado em uma concepção de que a educação integral, visa a formação humana para o viver em sociedade além dos conteúdos.

[...] pensar Educação Integral implica pensar no conjunto de oportunidades de formação humana que dialogam com o direito de bem viver. A escola não é uma bolha, e a vida escolar não pode ser reduzida a listas de conteúdos a serem ensinados e avaliados para selecionar os poucos “aproveitáveis” pelo sistema e os muitos que ficarão de fora. (MOLL, ET AL, P.4, 2020).

Nesse sentido, Pizani (2016) abordando sobre a educação integral traz:[...] “integral, por ser um meio para superar a fragmentação curricular de um sistema escolar tradicional, que passe a focar a formação do ser humano como um todo e não em partes” (P.21).

Vemos a fala de Pizani (2016) sendo interligada a questões de um currículo integrado, e uma educação que visa a formação do ser humano de maneira completa e não em partes.

Dessa forma, observamos que um dos docentes possui uma concepção que relaciona a educação integral a integração dos conteúdos entre os componentes curriculares, de modo que, não entendemos ele relacionando esses aspectos a formação dos estudantes como um todo, direcionando suas falas somente aos conteúdos, entretanto, os demais acrescentam a essa ideia inicial e pensam em uma concepção de educação integral, que além da integração dos componentes é uma educação que deve despertar e gerar uma formação humana dos alunos, preparando-os para o viver em sociedade.

Desse modo, temos Costa (2015) que traz a relação dos termos utilizados, educação integral e formação integral, onde a fala do autor é que a educação integral estaria relacionada aos aspectos no ambiente escolar, e que essa educação integral está interligada a uma formação integral que vai além do ambiente escolar, mas que “pode ocorrer em diversos espaços, sendo ele escolar ou não” Costa (p.27, 2015).

As ideias expostas por Costa (2015) trazem em nosso entendimento, as relações que S1 e S3 discorrem em seus discursos sobre educação integral e formação integral. Vemos que os professores embora possuindo concepções diferentes de educação integral, possuem discursos que tem relação entre si quando são conversados e interpretados a luz do referencial teórico, de modo, que pensamos que um direcionamento nos conceitos dos pontos centrais nessa discussão, como educação integral, formação integral e currículo integrado possibilite uma maior aquisição de propriedade deles em futuros discursos.

Dessa forma, essas questões nos levam a buscar compreender a relação que os professores de EF nesse colégio fazem da componente curricular EF, as

abordagens pedagógicas por eles utilizadas e como isso se traduz na concepção de uma educação integral que visa o desenvolvimento e formação integral dos alunos.

4.6.2 Categoria Interpretativa 2: A componente curricular Educação Física e suas abordagens no desenvolvimento integral dos alunos.

Nessa categoria temos as concepções que os professores possuem da EF, bem como quais abordagens pedagógicas eles conhecem e consideram utilizar em suas aulas visando o desenvolvimento integral dos alunos.

Nos discursos dos docentes, vemos que ideias diferentes e convergentes surgem, um dos entendimentos que é um consenso de todos, é a desvalorização da EF no ambiente escolar, seja na estrutura organizacional, como no que diz respeito aos espaços físicos, falta de materiais ou horário das aulas. Isso nos leva a questionar, de certa forma, se esses aspectos podem influenciar no desenvolvimento integral dos alunos. Os autores Brandolin, Koslinski e Soares (2015), destacam que questões como essa, influenciam a percepção dos alunos referente a componente, o que pode gerar um desânimo por parte deles, e indiretamente dificultar o processo no desenvolvimento integral dos discentes, nesse sentido Ripari et al (2018) relacionam as motivações e percepções dos alunos tendo reflexos nas ações dos professores, pois a relação aluno-professor é importante, como dito por S3 em seu discurso, de modo que acreditamos que esse fato pode desmotivar também os docentes em sua prática pedagógica.

Ao continuarmos olhando para os discursos dos docentes, S1 e S3 ao serem questionados sobre as abordagens pedagógicas que conhecem, destacam as mesmas, o construtivismo e a saúde renovada, sendo que S3 em seu discurso traz que as abordagens são o piso para sua aula, vemos também que em sua fala existe um direcionamento da busca de uma participação ativa dos alunos, convidando-os a fazer parte do processo de construção e desenvolvimento das aulas, trazendo sentido para eles, e além disso destacando a importância da atividade física para a saúde deles, durante e após a etapa do ensino médio, entretanto S2, relata não conhecer as abordagens pedagógicas, isso nos traz um alerta, pois entendemos que é importante o docente conhecer

as abordagens pedagógicas e a partir desse conhecimento, buscar determinar a ou as que ele considera utilizar em suas aulas, mas além disso, observamos que os sujeitos que destacaram o construtivismo e a saúde renovada, destacaram apenas essas, as que consideraram utilizar em suas aulas. Desse modo, vemos uma lacuna nos discursos, pois dentre as diversas abordagens e tendências na EF que Ghiraldelli (1991), Darido (2001) e Sá (2001) destacam em suas pesquisas, apenas duas foram citadas pelos professores.

Vemos no discurso de S2 que diz não conhecer as abordagens pedagógicas, um discurso direcionado a uma concepção esportivista e desenvolvimentista, o mesmo traz a relação do esporte sendo utilizado no desenvolvimento motor de seus alunos e como base de suas aulas, esse discurso se aproxima de uma visão desenvolvimentista e esportivizada como destacado por Darido (2001), de modo que a autora diz que: “O modelo desenvolvimentista aponta para a importância da habilidade motora que é um dos conceitos mais importantes dentro desta abordagem” (P.9).

Um ponto interessante que vale destacarmos é que nos discursos de S1 e S3 que dizem utilizar o construtivismo em suas aulas, vemos um alinhamento ao Projeto Político Pedagógico da instituição, que traz em seu documento essa concepção de abordagem a ser utilizada na busca de uma educação integral que visa possibilitar uma educação integral aos seus alunos. Mas, por outro lado temos uma ausência no discurso dos professores referentes a cultura corporal do movimento, que de acordo com Darido (2001) e (2003) é uma concepção posta nas abordagens críticas, e que tem como base uma leitura da realidade cultural e histórica de fatores sociais por meio da EF, numa perspectiva que utiliza os esportes, as lutas, a dança, a ginástica, entre outras. Dessa maneira, entendemos que a ausência dessa perspectiva nos discursos como um ponto a ser trabalhado com os docentes, pois a BNCC (2018), faz referência a cultura corporal do movimento em seu documento na Área de Linguagens, e por consequência na EF no Ensino Médio, fase na qual os professores entrevistados ministram suas aulas.

Para discorrermos sobre a nossa última categoria interpretativa, partimos do que foi exposto até o momento, de forma que compreendemos como sendo importante o entendimento dos docentes sobre a BNCC e seus princípios.

4.6.3 Categoria interpretativa 3: Documento norteador, Educação Física e o desenvolvimento integral no ensino médio.

Em nossa última categoria interpretativa desenvolvida a partir dos significados extraídos do discurso dos professores, trataremos da BNCC e seus princípios, relacionando a mesma a componente EF e o ensino médio.

No discurso de S1, fica claro que ela ao olhar para a BNCC, vê a Base como um documento guia, sendo um documento norteador a ser seguido. S2 por sua vez, diz não conhecer o documento com propriedade, isso porque ele relata ter iniciado sua trajetória na docência recentemente, S3 segue a linha de S1, mas não destacando com as mesmas palavras, e diz ter se aprofundado no documento pelo fato de ter realizado o mestrado profissional.

A BNCC destaca em seu texto ser “um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, P.7, 2018). Nesse sentido, a BNCC traz em seu documento colocando-se como referência nacional para os estados e municípios na construção de seus currículos, buscando uma equidade no ensino de todo o país.

Vemos que S1 entende que um dos princípios da BNCC é formar o ser humano integralmente por meio de uma concepção de educação integral, tendo cuidado com os domínios afetivos, cognitivos e sociais. S3 segue o mesmo entendimento, ainda destaca que em sua visão a EF é o componente mais importante dentro do documento, pois trabalha questões além do intelectual, sendo uma componente que de fato trabalha a integralidade do aluno. Vemos ainda que S1 ressalta a importância da EF incentivando a promoção da saúde.

A Base de fato possui um compromisso com a educação integral, concepção de educação que vem sendo abordada com maior frequência nos

últimos anos, mas que tem suas primeiras referências na década de 1930, no movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

A BNCC:

[...] afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, P.14, 2018)

O documento da BNCC, indica que na busca para proporcionar uma educação integral aos estudantes as aprendizagens essenciais devem ser desenvolvidas para que as competências gerais sejam asseguradas.

Nesse sentido, observamos que os professores em seus discursos possuem entendimentos diferentes relacionado as competências e habilidades estabelecidos pela BNCC. S2 relata não conhecer sobre as competências e habilidades. S1 acredita que as competências são objetivos gerais, algo global e as habilidades como algo específico. S3 também vê as competências como objetivos, e as habilidades como os caminhos para ela aplicar o que foi proposto e atingir as competências.

Na BNCC:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, P.8, 2018)

Nesse sentido, vemos que o discurso de S3 é o que mais se aproxima do que a BNCC traz nesse assunto, de modo que entendemos como competências a mobilização dos conhecimentos, algo geral e as habilidades, quais são os conhecimentos necessários para o pleno desenvolvimento das competências, ou seja, ao desenvolver uma competência estamos mobilizando diversas habilidades que juntas proporcionam o domínio em determinado contexto.

Olhando para a componente curricular EF dentro da BNCC do ensino médio, temos uma EF incorporada a área de Linguagens. O fato de a componente estar dentro dessa área é vista por S1 e S3 como algo “complicado” na busca pelo desenvolvimento das competências e habilidades, pela ausência de direcionamentos específicos a EF nessa etapa de ensino, como por exemplo os conteúdos a serem trabalhados. Com isso, S1 diz que em alguns momentos apoia suas aulas na BNCC do Ensino Fundamental 2, que trazem sugestões dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano dessa fase. S3 por sua vez acredita que a EF poderia ser um componente solto, de modo a transitar entre as outras áreas e matérias, e não ficar ligada diretamente a área de Linguagens. Por sua vez, S2 discorre que embora não tenha propriedade para falar sobre as competências e habilidades, ao olhar para a EF na BNCC, vê uma matéria integradora as outras, e que o foco principal da componente na formação humana deveria ser direcionado as questões motoras.

Neira (2018) faz críticas a EF na BNCC, pois em sua visão por mais que Base traga a importância da cultura corporal do movimento, ao se basear em competências e habilidades, não desenvolve o ser humano de forma integral, mas desenvolve-o em questões de uma vertente tecnocrática.

Nesse sentido, França (2017) e Pinheiro (2018) trazem que a cultura corporal do movimento na EF, deve trabalhar o movimento relacionando-o aos aspectos históricos e culturais, trazendo sentido e valor para o movimento ali representado através dos jogos, brincadeiras, esportes, lutas ou atividades rítmicas.

Dessa forma, entendemos que o fato de os professores não destacarem novamente nessa categoria interpretativa, como na anterior os aspectos ligados a cultura corporal do movimento na BNCC, é um ponto a ser desenvolvido e trabalhado, para maior apropriação da mesma.

Observamos lacunas a serem desenvolvidas com os docentes, além do que já foi citado anteriormente, como os conceitos de competências e habilidades dentro da BNCC.

S1 e S3 destacam a importância da EF na Base e entendem que a componente é fundamental no desenvolvimento integral dos alunos por meio de uma concepção de educação integral, por outro lado S2 vê uma componente

que deve ter seu foco direcionado aos aspectos motores, indo de encontro com o exposto pelo documento através da cultura corporal de movimento.

4.7 Cruzamento dos dados obtidos na interpretação

Buscaremos através da interpretação dos dados obtidos verificar se os nossos objetivos, geral e específicos foram atingidos.

Nesse sentido, colocamos como objetivo geral verificar a compreensão dos professores sobre o princípio de Educação Integral contido na BNCC e a relação que estabelecem com o componente curricular EF.

Como exposto anteriormente, a BNCC faz referência ao seu compromisso com a Educação Integral, buscando “romper com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (Brasil, p. 14, 2018).

Dos professores de EF entrevistados, vemos que S1 e S3 destacam o compromisso que a BNCC tem com relação a concepção de Educação Integral na busca do desenvolvimento pleno de seus alunos, que a Base Nacional como documento normativo traz e acreditam que a EF desenvolve os seus alunos integralmente, de modo que S3 ressalta que em sua visão a EF é a matéria mais importante dentro da BNCC na busca do desenvolvimento integral dos discentes. S2 e S3 discorrem também sobre a integração dos componentes curriculares, porém S2 diz em dado momento de seu discurso que a EF deveria estar posta na BNCC buscando somente o desenvolvimento dos aspectos motores, mas em outro diz que “(...) sempre achei que educação física, ela tinha valor educacional. Não só do movimento, mas de raciocínio.”

Com base nisso, vemos que S1 e S3 ao olharem para o componente curricular EF na BNCC, acreditam que a mesma possibilita o desenvolvimento de uma Educação Integral, trabalhando as dimensões cognitivas e afetivas, sem fragmentá-las, como discorrido por Costa (2015), quando o autor relata os caminhos que a componente enfrentou para deixar de ser vista de forma marginalizada, que não desenvolvia o intelectual. S2 por sua vez, faz sempre a ligação do esporte ao desenvolvimento do aluno, ressaltando o motor como prioridade, falando também em um momento sobre a educação física desenvolver o raciocínio, gerando questionamentos em nós questionamentos,

quanto a clareza que S2 possui em sua concepção de EF, talvez isso se dê, pelo fato do mesmo ter iniciado sua trajetória docente no âmbito escolar recentemente, mais especificamente no mês em que realizamos a coleta dos dados, como destacado por ele mesmo, e anteriormente ter vivenciado e possuir experiências somente na área esportiva.

Vemos então, que S1 e S3 trazem em seus discursos o princípio de Educação Integral na BNCC e estabelecem ligações diretas com a Educação Física e em contrapartida S2, vê a componente com visões desenvolvimentistas e “esportivizadas”.

Desse modo, indo ao encontro de nosso primeiro objetivo específico verificamos qual o entendimento dos professores de EF sobre a formação humana de seus alunos. S1 e S3 acreditam que a formação humana no ambiente escolar deve seguir a direção de uma formação plena, preparando os alunos para o bem viver em sociedade, além das dimensões da escola, como relatado por Moll (2020).

Dessa maneira, quando verificamos o entendimento dos professores sobre formação humana, é preciso estabelecer uma relação com a concepção de educação física que eles acreditam, com isso, entendemos que se faz necessário verificar quais as abordagens pedagógicas eles conhecem e consideram utilizar, pois esse fato é intrínseco a concepção de EF que os mesmos possuem.

S1 e S3 em seus discursos destacam as mesmas abordagens pedagógicas, o construtivismo e a saúde renovada, de modo que consideram utilizar ambas em suas aulas. S2 diz não conhecer as abordagens pedagógicas, porém ao interpretarmos seus discursos, supomos que o mesmo utiliza em suas aulas a abordagem desenvolvimentista, quando traz como prioridade o desenvolvimento dos aspectos motores, a abordagem saúde renovada, quando aborda sobre a importância da prática da atividade física para a saúde, e por fim a tecnicista por meio do foco também no trabalho das técnicas, por meio dos conteúdos esportivos. S2 destaca que considera o esporte sendo muito importante em suas aulas e para os seus alunos, ressaltando os benefícios dele no desenvolvimento social e na educação dos educandos.

Embora, todos os benefícios citados e a importância do componente, todos os professores, vem uma desvalorização da EF no ambiente escolar, por

diversos fatores, como falta de estrutura, materiais, reconhecimento de colegas, ser vista como uma simples recreação, além da quantidade de aulas semanais por turmas que tem, dessa maneira S3 ainda destaca que acredita que a relação aluno-professor é essencial para que não haja a desmotivação por parte de ambos, buscando gerar um ambiente melhor de trabalho.

Um ponto que nos chama a atenção no discurso dos professores é que dentre as várias abordagens pedagógicas existentes que são relatadas por Darido (2001), Ghiraldelli (1991) e Sá (2001), apenas duas foram citadas diretamente por eles, e a abordagem pedagógica ou concepção de EF destacada na BNCC em nenhum momento é dita por eles. Nesse sentido, vemos algumas lacunas a serem trabalhadas com os docentes, pois a BNCC traz a Cultura Corporal do Movimento (CCM) em seu texto, e Darido (2001) relaciona a CCM as abordagens críticas.

A BNCC sobre a utilização da CCM diz:

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BRASIL, P.215, 2018)

Por fim, buscaremos verificar e identificar o conhecimento dos professores de EF da BNCC e dos princípios que a fundamentam, além do que já foi discutido sobre o princípio da Educação Integral, temos a questão dos componentes que no Ensino Médio são separados por Áreas, a EF integra a Área de Linguagens e Suas Tecnologias.

Dentre os docentes entrevistados, apenas S3 fala da presença do componente na Área em questão. S1 deixa subjetivo quando diz que a EF não possui competências e habilidades específicas no ensino médio e S2 relata não conhecer a fundo a BNCC, nem as competências e habilidades.

S1 e S3 discorrem sobre o conceito de competências e habilidades que conhecem e vemos que o discurso de S3 é o que mais se aproxima do conceito exposto na Base, conceitos que são questionados e criticados por Neira (2018).

Desse modo, vemos uma lacuna a ser explorada, e entendemos que se faz necessário um aprofundamento da temática sobre o conceito de

competências e habilidades colocados na BNCC juntamente com os professores.

Por fim, quando vemos o perfil dos docentes entrevistados, observamos que duas são do sexo feminino e um do sexo masculino, as duas professoras atuam a pelo menos 3 anos na docência e estão realizando especializações na área, uma cursando uma pós lato sensu em psicomotricidade e a outra finalizando o mestrado profissional em educação, o professor iniciou sua trajetória na docência a pouco mais de dois meses e não concluiu ou desenvolve nenhuma especialização na área até o momento. Diante disso, observamos que as duas docentes apresentam um conhecimento mais profundo da BNCC, do conceito de Educação Integral e suas concepções de EF se aproximam do exposto pela Base Nacional Comum Curricular.

5 PRODUTO

O produto educacional foi elaborado a partir da conclusão da pesquisa, que adquire caráter prático, objetivando instrumentalizar o ensino em determinado contexto social. Busca a melhoria da formação de professor, aproximando as produções científicas com o desenvolvimento de inovações e tecnologias.

A partir dos resultados obtidos com a realização deste estudo observamos que os professores de Educação Física, sujeitos dessa investigação, apresentam uma carência de conceitos em alguns aspectos da BNCC na área de Educação Física, para que possam desenvolver a transposição do documento para a prática.

Buscando minimizar essa defasagem conceitual, apresentamos como produto educacional, a proposição de diretrizes de formação continuada, voltada aos professores de Educação Física, ampliando o conhecimento sobre o objeto de estudo da área da BNCC, as abordagens pedagógicas em Educação Física, e à cultura corporal de movimento. Entretanto, não temos como intenção preconizar modelos rígidos de formação, mas sugerir alternativas que possam auxiliar os docentes a conduzir seu trabalho mais próximo do que o documento normativo traz à área de Educação Física.

Na organização das diretrizes de formação continuada, temos como base os elementos da própria Base Nacional Comum Curricular como a concepção de Educação Integral, as competências e habilidades na Área de Linguagens e Suas Tecnologias, além da cultura corporal de movimento enquanto abordagens pedagógicas da Educação Física. Nesse sentido, tomamos como referência as temáticas trazidas pela BNCC em Educação Física.

As diretrizes para elaboração da formação continuada, serão organizadas em dois módulos, pois acreditamos ser suficiente para abarcar as lacunas conceituais encontradas na realização deste estudo, assim apresentados a seguir esses módulos.

Módulo 1: Educação Integral, competências e habilidades da Educação Física Escolar na BNCC do Ensino Médio

Tema:

Este tema tem como proposta apresentar e discutir a concepção de Educação Integral posto na BNCC, bem como entender os conceitos de competências e habilidades na Área de Linguagens do componente curricular Educação Física, dando apropriação aos professores de EF sobre essa temática atual e urgente.

Justificativa:

O aprofundamento dos conhecimentos referente a BNCC e os princípios que a fundamentam tem se mostrado essencial, pela urgência de uma apropriação por parte dos docentes da Educação Básica de forma geral, para a transposição do documento na prática e implementação da Base nas escolas de todo o país. A ampliação do aporte teórico dos professores de EF busca qualificá-los ainda mais em suas práticas docentes, dando tranquilidade e clareza nesse atual momento.

Duração:

Neste módulo, estão previstos dois encontros com duração de 2 horas.

Objetivo do módulo:

Dar suporte e embasamento teórico a conceituação de Educação Integral, as competências e habilidades expostas na BNCC do ensino médio na Área de Linguagens e Suas Tecnologias na EF.

Conteúdo programático: Conceito de Educação Integral; O que são as competências e habilidades na Base Nacional Comum Curricular; A Educação Física na Área de Linguagens na BNCC do Ensino Médio.

Metodologia do módulo:

No primeiro encontro os professores terão contato com textos que abordam sobre os conceitos e as diferenças de Educação Integral e Educação de Tempo Integral. Cada professor fará a leitura de um dos textos para análise e discussão, em seguida, farão breves apresentações sobre o tema que foi analisado para o grupo na totalidade e possibilitando a reflexão e a discussão.

No segundo encontro, em um primeiro momento traremos três textos com ideias distintas, que abordem sobre o conceito de competências e habilidade na BNCC de forma positiva e crítica, e discutiremos qual a visão dos professores com relação a essa temática.

Depois, realizaremos a leitura de três textos que abordem sobre a componente curricular EF na Área de Linguagens na BNCC e a relação com a

Cultura Corporal de Movimento.

Referencial Teórico Módulo 1:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Senado Federal, 2018.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Penso Editora, 2009.

MOLL, Jaqueline et al. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum** - Rev. Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo, PUC-SP, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Cultura corporal de movimento: da Educação Infantil ao Ensino Médio. **Saber em Ação**, p.143-172, 2013.

_____. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

PIZANI, Juliana. **Educação física e a educação integral e de tempo integral no Brasil**. 2016. 149f. Tese (doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Dep. Educação Física, 2016.

POSSER, Juliana; DE ALMEIDA, Lia Heberlê; MOLL, Jaqueline. Educação Integral: Contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 28, p. 112-126, 2016.

Módulo 2: As abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar

Tema:

Este tema tem como proposta apresentar e discutir as abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar, possibilitando aos professores o conhecimento e domínio delas.

Justificativa:

O aprofundamento dos conhecimentos sobre a área de Educação Física dos professores de EF tem se mostrado fundamental, a partir das análises e interpretações dos discursos deles, observados nesse estudo, quando relatam a falta de conhecimento das diversas abordagens pedagógicas específicas da área. A ampliação do aporte teórico dos professores busca qualificar ainda mais suas práticas docentes.

Duração:

Neste módulo, estão previstos dois encontros com duração de 2 horas.

Objetivo do módulo:

Ampliar a conceituação teórica dos professores de EF nos conceitos das

abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar.

Conteúdo programático:

As influências higienista e esportivista na Educação Física; Abordagens pedagógicas da Educação Física: Psicomotora, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-emancipatória e Cultural; A BNCC em Educação Física.

Proposta de desenvolvimento dos conteúdos:

Análise sobre como a área de Educação Física se desenvolveu ao longo da história e as influências sofridas pelos militares, os médicos higienistas e a esportivização. Observações e diferenciações sobre as diferentes abordagens da Educação Física, buscando estabelecer relações com a prática docente. Análise e discussão sobre a abordagem da Cultura Corporal do Movimento presente na BNCC.

Metodologia do módulo:

No primeiro encontro os professores terão contato com textos que abordam as mudanças ocorridas na área de Educação Física, com os temas: a influência dos militares; a influência dos médicos higienistas e a esportivização. Cada professor fará a leitura de um dos textos para análise e discussão, em seguida, farão breves apresentações sobre o tema analisado para o grupo na totalidade e possibilitando a reflexão e a discussão.

No segundo encontro, os professores farão a leitura de textos sobre a ideia principal inerente nas abordagens desenvolvimentistas, psicomotoras, construtivistas, crítico-emancipatória e cultural. Em seguida faremos um diálogo sobre as abordagens e como relacionam as mesmas em suas aulas e o que pensam sobre a Cultura Corporal do Movimento exposta na BNCC.

Referencial teórico do módulo 2:

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Senado Federal, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, RJ, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001

DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes. Educação Física escolar: apontamentos sobre as tendências pedagógicas no Brasil. **efdeportes.com** - Revista Digital, Buenos Aires, Año 14, n. 140, jan. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 16 de jul/2021.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola:** questões e reflexões. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação Física Progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

NEIRA, M. G. **Práticas Corporais:** brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. 1. ed. Editora Melhoramentos. São Paulo, 2014.

SÁ, I. R. **Educação física escolar:** as representações sociais compartilhadas por professores, coordenadores e diretores. 2001. p. 239 Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos achados em nosso estudo, entendemos que a transposição da BNCC do documento para o chão da sala de aula no ensino médio é um processo desafiador. A Base Nacional Comum Curricular discorre que busca romper com os paradigmas de uma educação fragmentada, separada em caixas e afirma seu compromisso com a Educação Integral dos estudantes, formando-os de maneira plena. Entretanto, por ser um documento recente, se faz necessário a apropriação por parte dos docentes nesse processo de implementação dos direcionamentos da BNCC, e essa apropriação leva tempo, estudo e vivência.

Na educação física não é diferente. Além dos fatores que são enfrentados pelas outras matérias, temos a luta contra a desvalorização do componente no ambiente escolar, bem como as diferentes concepções de EF que os docentes da área possuem.

Desse modo, para que ocorra o desenvolvimento de uma concepção de Educação Integral, é importante que os professores compreendem a mesma, que conheçam o conceito e o que documento da Base traz como princípios específicos a componente curricular Educação Física. Quando olhamos para a EF na BNCC do ensino médio, temos um componente colocado na Área de Linguagens e Suas Tecnologias, entretanto sem os direcionamentos específicos para a Educação Física, e o que cerne as competências e habilidades expostas na BNCC são direcionados a Área de Linguagens como um todo, o que gera em alguns momentos questionamentos por parte dos docentes em como organizar os seus conteúdos nessa etapa da educação básica, dessa forma vemos que alguns deles relatam apoiar-se em documentos da própria base, porém de fases anteriores.

Os professores destacam a importância da EF no desenvolvimento integral dos alunos, em alguns momentos com concepções diferentes e em outros momentos com entendimentos que se aproximam.

Nesse sentido algumas lacunas conceituais foram encontradas de questões a serem trabalhadas e aprofundadas em uma futura formação com os docentes, como, o conceito de Educação Integral posto na Base Nacional Comum Curricular, as diversas abordagens pedagógicas e um foco na CCM que

é uma abordagem colocada na BNCC a ser desenvolvida no componente curricular EF, e por fim os conceitos de competências e habilidades expostos na BNCC na Área de Linguagens e Suas Tecnologias e como desenvolvê-los na Educação Física.

Desse modo, concluímos que diante do novo momento na educação básica, nós como docentes devemos nos debruçar sobre a BNCC do novo ensino médio, mas para isso, também entendemos que formações devem ser ofertadas aos docentes para que eles se apropriem e tenham tranquilidade e clareza ao organizarem seus planejamentos e suas aulas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1932. Disponível em: Acesso em 10 julho.2022.

BARBOSA, Rui. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Publica [1883]**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, Obras Completas, v. X, tomo II, 1947.

BENITES, Larissa Cerignoni; SOUZA NETO, Samuel de. Os saberes docentes e prática pedagógica nas tendências de ensino da Educação Física. **Revista Digital**, Buenos Aires, v. 11, n. 103, dez. 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd103/docentes.htm>. Acesso em:22/jun.2021.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 3, p. 467-483, 2013.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In. MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus; 1992. (Coleção Corpo & Motricidade).

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, Mauro. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, RS: CBCE, v. 13, n. 2, p. 282-287, 1992.

BETTI, Mauro. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, RS: CBCE, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.

BETTI, Mauro.; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo: Ed. Mackenzie, v. 1, n. 1, 2002.

BETTI, Mauro.; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo: Ed. Mackenzie, v. 1, n. 1, p. 75, 2002.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. Vozes, 1992.

BORGES, Ludmila Jayme. **Currículo referência de Educação Física do ensino médio em Goiás: concepções e reflexões**. 2019. 129 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

BRACHT, Valter; DE ALMEIDA, Felipe Quintão. O debate Rorty/Habermas: implicações para a relação entre a teoria e a prática pedagógica na educação

física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, RS: CBCE, v. 29, n. 3, 2008.

BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 26, p. 601-610, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei n. 13.415/2017**. Altera as Leis n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a n. 11.494/2007, que regulamenta o

FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415/2017**. Altera as Leis n. 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a n. 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 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/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452 de 1º de maio de 1943 e o Decreto-Lei n. 236 de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161 de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: Congresso Nacional, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. **Lei n. 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 27 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE em Movimento**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: fev. de 2022.

BRATCH, Valer. Esporte na escola e o esporte de rendimento. **Movimento – Revista**. Escola de Educação Física, Porto Alegre, v. 6, n. 12, jan. 2008.

COFFANI, Márcia Cristina Rodrigues da Silva; GOMES, Cleomar Ferreira. Reflexões sobre o fazer pedagógico nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Universitário Municipal de São Caetano do Sul – USCS, São Caetano do Sul, 2018.

COSTA, Mackson Luiz Fernandes da. **Apontamentos sobre Educação Integral, Programa Mais Educação, Programa Segundo Tempo e Educação Física Escolar**. 2015. 135f. Dissertação (mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: UNICAMP/CEDES, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP: UNICAMP/CEDES, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set.-dez. 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, RJ, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina.; RANGEL, I. C. Os conteúdos da educação física na escola. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 64-79.

DE OLIVEIRA, Juliana Duarte. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, contexto histórico de sua construção e principais mudanças. In. IV Congresso de Educação Profissional e Tecnológica do IFSP, **Anais**, v. 4, set. 2018.

DIAS, João Carlos Neves de Souza e Nunes. Educação Física escolar: apontamentos sobre as tendências pedagógicas no Brasil. **efdeportes.com** - Revista Digital, Buenos Aires, Año 14, n. 140, jan. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 16 de jul/2021.

FORMOSINHO, João. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. **Revista Portuguesa de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 37-54, 2001.

FRANÇA, Victor de Souza. **A Disciplina educação física nas reformas educacionais**: discursos e relações de saber-poder (1971-2017). 2017. 114f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2017.

GARCIA, Carlos Marcelo; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar**: As quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba, PR: Ed. UTFPR, 2012.

GARIGLIO, José Ângelo. A cultura docente de professores de educação física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas. In. XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, **Anais**, Porto Alegre, p. 1983-1998, 2005.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GHIRALDELLI, Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. Educação física escolar: atitudes e valores. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 17-22, 2001.

GUIMARÃES, Roseane de Nazaré Luz; DA SILVA MOTA, Ildenê Freitas. A BNCC do ensino médio e os desdobramentos no currículo em disputas. In. VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU, **Anais**. Campina Grande: Realize Ed., 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **São Caetano do Sul**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sao-caetano-do-sul.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LE BOULCH, Jean. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira. Breve histórico da educação física e suas tendências atuais a partir da identificação de algumas tendências de ideais e idéias de tendências. **Rev. Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 91-102, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3410/2439>. Acesso em: 18 de jul/2021.

MARCON, Daniel; GRAÇA, Amândio Braga dos Santos; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Critérios para a implementação de práticas pedagógicas na formação inicial em educação física e implicações no conhecimento pedagógico do conteúdo dos futuros professores. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 3, p. 497-511, 2011.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Penso Editora, 2009.

MOLL, Jaqueline et al. Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum - Rev. Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo**, PUC-SP, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Cultura corporal de movimento: da Educação Infantil ao Ensino Médio. **Saber em Ação**, p.143-172, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

PALAFIX, Gabriel Humberto Muñoz; KLINKE, Karina; DA SILVA, Marcelo Soares Pereira. Políticas de currículo, formação e valorização dos profissionais da educação pós-Constituição de 1988: um breve balanço. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE, v. 29, n. 2, 2013.

PINHEIRO, Ellen Grace. **A educação física escolar na base nacional comum curricular: dinâmicas de um movimento em construção**. 2018. 381 f. Dissertação (mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Maringá, PR, 2018.

PINTO, Joane Vilela; BOSCARIOLI, Clodis. Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica: reflexões sobre o processo de construção. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, CE, Ano 40, n. 77, p. 49-66, set./dez. 2018.

PIZANI, Juliana. **Educação física e a educação integral e de tempo integral no Brasil**. 2016. 149f. Tese (doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Dep. Educação Física, 2016.

POSSER, Juliana; DE ALMEIDA, Lia Heberlê; MOLL, Jaqueline. Educação Integral: Contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas**, v. 17, n. 28, p. 112-126, 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL. **Site oficial**. Disponível em: <https://www.saocaetanodosul.sp.gov.br/post/sao-caetano-e-a-cidade-mais-segura-do-brasil#:~:text=Localizada%20na%20regi%C3%A3o%20metropolitana%20da,diretamente%20na%20m%C3%A9trica%20do%20IDH.> Acesso em: 12 de jan/2022.

REI, Bruno Duarte; LÜDORF, Sílvia Agatti. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista Educação Física/UEM**, v. 23, n. 3, p. 483-497, set. 2012.

REZER, Ricardo; SAAD, Michel A. **Futebol e Futsal**: possibilidades e limitações da prática pedagógica em escolinhas. Chapecó, RS: Ed. Argos, 2005.

RIPARI, Rennan et al. Educação física escolar sob o olhar dos alunos do ensino médio. **Educación Física y Ciencia** [online], v. 20, n. 2, p. 39-51, 2018.

SÁ, Ivo Ribeiro. **Educação física escolar**: as representações sociais compartilhadas por professores, coordenadores e diretores. 2001. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SÁ, Ivo Ribeiro.; DE GODOY, Kathya Maria Ayres. O desafio de se formar professores. **IMES – Rev. Bras. De Ciências da Saúde**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2003, p. 67.

SANCHOTENE, Mônica Urroz; NOLINA NETO, Vicente. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 31, n. 3, p. 59-78, 2010.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: ética, estética e saúde. Porto Alegre: Ed. EST, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez ed., 2017.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4. n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, Fac. de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 34, 2018.

STELMASTCHUK, Silva; Procópio-PR, Cornélio. Secretaria de estado da educação superintendência da educação departamento de políticas e programas educacionais coordenação estadual do PDE. 2008.

TANI, G. Vivências práticas no curso de graduação de educação física: necessidade, luxo ou perda de tempo? In: SIMPÓSIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 6., 1995, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 1995.

VAGO, Tarcísio Mauro. Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). **Educar em Revista**, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, n. 16, p. 121-135, 2000.

VOSER, Rogério da Cunha; GIUSTI, João Gilberto. **O futsal e a escola**: uma perspectiva pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A

Qual a sua idade?

Há quanto tempo você se formou?

Quando iniciou sua trajetória na docência?

Como foram suas primeiras experiências na docência?

Você possui alguma especialização? Se sim, qual? Em que ano fez? Se não, pretende realizar alguma? Qual?

Tema	Objetivo	Roteiro
Educação Integral	Verificar o entendimento que os professores de EF possuem sobre como desenvolver a Educação Integral dos alunos.	<ol style="list-style-type: none"> 1) O que você entende por educação integral? 2) A Base Nacional faz referência a educação integral? Se sim, de que forma? 3) Você acredita que a Educação Física pode ser trabalhada numa perspectiva de educação integral? Se sim, como você agiria com seus alunos? Dê exemplos:
Concepção de Educação Física	Identificar quais abordagens pedagógicas os professores conhecem.	<ol style="list-style-type: none"> 4) Você conhece as abordagens pedagógicas da área da Educação Física. Se sim, quais? 5) De que forma você acredita que essas abordagens podem contribuir para sua ação profissional? 6) Entre as que você citou, qual você considera utilizar em suas aulas durante a sua prática pedagógica? De que forma você faria isso?
	Quais entendimentos os professores de EF possuem sobre a área.	<ol style="list-style-type: none"> 7) Você acha que a Educação Física é valorizada na escola? Se sim, por quê? Se não, por quê? 8) E na sociedade? 9) Em que você acha que as aulas de Educação Física podem contribuir para os alunos? 10) O que você acredita que pode incentivar seus alunos nas aulas de Educação Física?
BNCC e princípios	Identificar o que os professores	11) O que você conhece da BNCC?

	conhecem sobre a BNCC.	(E, de forma geral, da Educação Física?). 12) Qual relação você faz entre a BNCC e a Educação Física, atualmente?
	Verificar o que conhecem sobre os princípios de formação humana colocados pela BNCC.	13) Você conseguiria falar sobre a BNCC e os princípios de formação humana colocados por ela? 14) O que você pensa sobre esses princípios? 15) É possível desenvolvê-los com seus alunos? De que forma? 16) Você vê relação entre os princípios estabelecidos pela BNCC e a componente curricular Educação Física? Se sim, quais relações?
	Identificar o que compreendem sobre Competências e Habilidades na BNCC.	17) O que você compreende em relação às competências estabelecidas pela BNCC? E sobre as habilidades? 18) Qual a relação entre as competências e as habilidades, propostas pela BNCC, e a Educação Física no Ensino Médio?

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO LIVRE ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

O projeto de pesquisa intitulado **“EDUCAÇÃO INTEGRAL E BNCC: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM COLÉGIO DE ENSINO MÉDIO DE SÃO CAETANO DO SUL”** busca verificar a compreensão que os professores de Educação Física possuem sobre o princípio de Educação Integral contido na Base Nacional Comum Curricular e a relação que estabelecem com o componente curricular Educação Física, no Ensino Médio. Um roteiro de entrevista será utilizado para se obter as informações.

Esclarecemos que:

- **A sua participação nesta pesquisa é voluntária;**
- **Não haverá qualquer forma de remuneração para os participantes;**
- **Não haverá qualquer custo para os participantes;**
- **Não será divulgada a identidade de nenhum dos participantes.**

No final do estudo, todas as conclusões estarão disponíveis. Caso haja dúvida, em qualquer momento do estudo sobre as informações coletadas dos participantes, o pesquisador responsável poderá ser contatado.

É garantida a liberdade da retirada do termo de consentimento de participação em qualquer etapa do estudo. As suas informações serão excluídas e destruídas, portanto, não analisadas.

O coordenador do projeto será responsável por contatar os participantes diretamente, caso algum resultado da pesquisa seja de interesse imediato desse participante.

Atenciosamente,

Gabriel Augusto Farias Ferreira Borges
Pesquisador Responsável
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu fui suficientemente informado a respeito do estudo “**EDUCAÇÃO INTEGRAL E BNCC: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM COLÉGIO DE ENSINO MÉDIO DE SÃO CAETANO DO SUL**”. Foram esclarecidos os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, e que a minha participação não terá qualquer forma de remuneração ou custo.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo e estou ciente que poderei retirar o meu termo de consentimento em qualquer etapa do mesmo.

Nome: _____

Endereço: _____

RG. _____

Fone: () _____

_____ Data: ____/____/____

Assinatura do participante

_____ Data: ____/____/____

Gabriel Augusto Farias Ferreira Borges
(Pesquisador responsável)

ANEXO B – CARTA DE APRESENTAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA DIREÇÃO ESCOLAR

AUTORIZAÇÃO

São Caetano do Sul, 25 de março de 2022

À direção do Colégio Universitário Municipal de São Caetano do Sul – USCS.

Eu, Gabriel Augusto Farias Ferreira Borges, estudante do Mestrado Profissional em Educação, na Universidade Municipal de São Caetano do Sul, matrícula xxx venho por meio desta solicitar autorização para realizar a coleta de dados de minha pesquisa, com os professores de Educação Física.

A pesquisa intitulada **Educação Integral e BNCC: Concepções dos professores de educação física em um colégio de ensino médio de São Caetano do Sul**, com orientação do Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá, busca verificar a compreensão que os professores de Educação Física possuem sobre o princípio de Educação Integral contido na Base Nacional Comum Curricular e a relação que estabelecem com o componente curricular Educação Física.

A metodologia da pesquisa é um estudo qualitativo que prevê, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista com os professores de Educação Física do colégio. Como procedimentos metodológicos pretendemos coletar dados sobre o entendimento que os professores de Educação Física possuem sobre como desenvolver a Educação Integral dos alunos; quais abordagens pedagógicas conhecem e os entendimentos que os professores de EF possuem sobre a área; o que os professores conhecem sobre a BNCC; o que conhecem sobre os princípios de formação humana presentes na BNCC; e o que compreendem sobre competências e habilidades na BNCC. A obtenção dos registros nas entrevistas que serão gravadas, servirá para a obtenção dos dados pretendidos no estudo.

Informamos que serão obedecidas todas as disposições éticas de proteção da instituição escolar e dos participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos, assegurando a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de

modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não serão utilizadas as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando, desse modo, as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na resolução CNS n. 466/2012 e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, Artigo 5, incisos X e XIV, e no Código Civil, Artigo 20.

Esperamos contar com sua autorização.

Atenciosamente,

Orientador: Prof. Dr. Ivo Ribeiro de Sá

Orientando: Gabriel Augusto Farias Ferreira Borges

Assinatura e carimbo da Direção da Escola

ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Abaixo, temos a transcrição do discurso dos professores com base no roteiro de entrevistas, citado anteriormente nos procedimentos metodológicos.

Sujeito 1 (S1)

- “Tenho 27 anos e me formei há quatro anos.”
 - “Minha trajetória iniciou a quatro anos, em 2018. Eu trabalhava antes como professora de ginástica geral e de circo.”
 - “É, foi bem desafiador no começo, porque por mais que a gente faça estágio, não saímos preparados para montar plano de ensino, montar uma aula de verdade, que você vá aplicar. Antes, a gente só montava no achismo, aí colocando em prática foi bem desafiador, porque não é aquilo que a gente realmente planeja, a gente sempre tem que estar mudando alguma coisa, adaptando de acordo com os alunos, todas as turmas não são iguais, são diferentes. Então, acabava passando atividades diferentes, que tinha que ter na hora uma ideia, foi bem desafiador no começo.”
 - “Faço pós em psicomotricidade até setembro, finalizo em setembro.”
1. “Vou dar a resposta bem clichê né, quando a gente fala de educação integral, eu entendo que relaciona a parte cognitiva, a parte afetiva e a parte social né; a formação completa de um ser humano, não só como aluno, mas uma formação completa de um ser humano, uma formação para a vida.”
 2. “Acredito que sim, os projetos integradores, que visa a gente unir as várias disciplinas, que a gente possa preparar mesmo a pessoa para a vida.”
 3. “Eu acredito que muito mais até do que muita disciplina, em uma atividade, por exemplo, competitiva, que a gente divide a turma em equipes, tem um lado que vai ganhar e um lado que vai perder; e o lado que vai ganhar tem que saber lidar com a vitória e o que perder também. Nisso a gente forma tanto a parte afetiva como a parte social, de saber interagir, e a parte cognitiva, de ‘como é que eu vou ganhar?’ Nisso a gente une esses três pilares em uma atividade simples da educação física. Muita gente vai olhar

e pensar, 'nossa que atividade boba!', mas não, a gente trabalha tudo isso em atividades recreativas várias vezes.”

4. “Construtivistas são essas? Vamos lá, todas eu não vou lembrar, mas lembro da construtivista, saúde renovada. Caramba, que branco!”
5. “Eu acredito que não dá pra eu seguir apenas uma abordagem, penso que Vygotsky, pegar o que cada uma tem de bom e levar para as minhas aulas. Não dá pra seguir a ferro e fogo o que diz cada abordagem. Eu falei a construtivista, porque eu gosto muito do Vygotsky. É uma que eu procuro usar bastante, mas não cem por cento, porque aí parece uma aula, não é que parece uma aula largada, largada entre aspas, mas às vezes a gente não explica adequadamente a função motora; se a gente deixa o aluno fazer de qualquer forma, ele pode fazer errado e ser prejudicial, como no processo ensino-aprendizagem, como na questão física, que possa machucar. Mas eu gosto muito da construtivista, do Vygotsky, por isso que eu falei logo de cara.
6. “Não! Primeiro pela questão de quantidade de aulas que tem, depois, porque a educação física é colocada mais como uma atividade recreativa. Eu trabalho em três colégios e [em] apenas um a gente faz uma prova e damos nota, nos outros dois não, a educação física não é levada tão a sério. Se a gente colocar numa balança, a educação física não fica igual diante as outras disciplinas na escola.”
7. “Também! Quando a gente fala, ‘ah professor de educação física ninguém leva a sério’, já logo pensam o professor que passa brincadeira, tem até aquelas piadinhas, você só dá aula ou você trabalha? Então, eu acredito que a gente não é valorizado, não é uma profissão valorizada.”
8. “Além da parte que a gente já falou da formação integral do ser humano, eu acho que a educação física é exatamente isso, ela prepara a pessoa para a vida. Ela contribui para a formação do cidadão na sociedade, em saber lidar com as coisas que acontecem, nessa questão de preparar para a vida.”
9. “É uma conscientização que é uma questão de saúde, mas eu vejo também que são faixas etárias diferentes. Quando a gente fala dos pequenos, educação infantil, fundamental 1, a gente não tem tanto esse problema do aluno não querer participar; aí, nessa faixa etária, eu acredito que atividades que chamem mais a atenção, que não deixem a criança parada. Depois, a partir do fundamental 2 ao ensino médio, acredito que a questão da

conscientização para a saúde, uma coisa para a vida, não só uma coisa recreativa.”

10. “O básico. As frentes, os esportes, a parte de ginástica, lutas, dança e o que eles colocam para cada uma em cada ano. Porém, para o ensino médio não tem, por exemplo, o que a gente precisa passar em cada ano para os alunos.”
11. “Como uma base, um norte para a gente seguir e usar para planejar as nossas aulas, um documento norteador.”
12. “Falar, falar, não, mas acredito que sejam os três pilares que formam o ser humano de forma integral. Parte cognitiva, afetiva e social”
13. “É muito necessário, é muito importante.”
14. “Em boa parte, sim, não cem por cento, porque algumas coisas que estão na BNCC não dá pra seguir cem por cento, a parte de competências e habilidades.”
15. “A educação física tem uma parte que fala da saúde do indivíduo, eu consigo relacionar nisso, na importância de trabalhar a saúde da pessoa, do aluno entender a importância da educação física e sua relação com a saúde. A educação física não é uma disciplina só para brincar, mas é uma disciplina que a gente trabalha a promoção de saúde e prevenção de doenças.”
16. “As habilidades acabam sendo específicas para cada ano, no sexto ano tem essas habilidades, no sétimo ano outras e as competências eu acho que são iguais para todos os anos. As competências são da educação física e não dividida por blocos.”
17. “Então, aí fica complicado por que a gente não tem as habilidades específicas do ensino médio: quando eu vou montar um plano de ensino para o ensino médio, eu acabo pegando as habilidades que eu vejo no fundamental 2. Então, posso fazer essa relação? Eu acho que a competência é como se fosse o objetivo geral e as habilidades, objetivos específicos. Acho que elas conversam dessa forma, a competência é algo mais global e as habilidades como algo mais específico, para ser trabalhado nas aulas de educação física.”

Sujeito 2 (S2)

- “Tenho 44 anos e me formei em 1999, já são quase 22 anos.”

- “Então, na verdade, comecei na docência esse ano, até então, eu trabalhei sempre com treinamento, esportes, e não em colégio.”

- “Comecei esse ano e, assim, a princípio, não entrei mais a fundo na BNCC, entrei já com uma semana de aula, já cheguei entrei e dei aula, então, na verdade, estou com três meses. Eu tô aprendendo mais na prática do que teoria, vamos vendo o que está acontecendo e vamos indo atrás, nesse início está mais sendo assim do que conseguir ir atrás, parar e estudar, porque até agora eu não tive tempo nem possibilidade ainda de fazer.”

- “Não, não. Então, eu sempre pensei em fazer, era psicologia do esporte, e aí, por uma questão de tempo, começar a trabalhar com outras áreas e tal, ficou difícil, se eu tiver possibilidade, ainda tenho interesse em fazer.

1. “Então, pra mim, a educação integral seria, é, vamos dizer, todas as matérias integradas né, se fosse isso, então assim, no caso específico da nossa área de educação física, é se ele tentar trazer alguma coisa de educação física que tivesse a aplicação em língua portuguesa e matemática, em alguma coisa que saísse só ali do físico, vamos dizer assim né, do esporte, ali trabalha-se algo mais, é algo mais de pensamento mesmo e trazer para os alunos alguma coisa que eles pudessem utilizar dali para uma outra área deles.”
2. “Eu acredito que sim né, não sei se ela (BNCC) faz, eu imagino que faça, que tem alguma coisa a ver com isso, que tem algum ponto falando disso.”
3. “Eu penso que sim, por exemplo, você pode fazer alguma atividade. É um exercício, por exemplo, que você faça uma conta matemática, quem fizer, sei lá, “ $2 + 2 = 4$ ”, então, uns vão para a direita; na outra conta, que dá 5, para minha esquerda. É uma coisa bem simples, mas acho que dá para ir, para usar não somente com relação a raciocínio. Eu acho que o esporte tem isso que a educação física tem isso e acho que pode servir para alguma, outra área, nesse sentido.”
4. “Não, não conheço.”
5. “Então, é, no meu caso específico, eu venho mais de esportes e tal, o meu primeiro ponto ali com os alunos, que eu procuro olhar, é ver essa capacidade física mesmo de coordenação, de alguma coisa nesse sentido deles né. Porque é um pouco complicado a gente achar ali, perceber dos

alunos, por ser muito aluno, por ser pouco tempo, é mais o que eu vou percebendo e aí pode ser que valha para outras matérias; é a capacidade de entendimento deles do que é passado para eles. Às vezes, a própria explicação, tem uns que, você vê que uns rapidamente conseguem entender o que é pedido, nem que não faça, e tem uns que têm uma dificuldade de entender e por aquilo em prática.”

6. “Não, acredito que não. Eu acho que, assim, a primeira questão, eu lógico que não tenho esse conhecimento, mas eu imagino que quando você vai montar lá a grade de aula, eu acho que a educação física é aquela que sobra. Porque, assim, não se pensa na quantidade de alunos ou mesmo até o horário de aula, às vezes você tem, dependendo da turma da manhã, horário de aulas ao meio-dia em uma quadra descoberta, com muito sol e calor. Não tem coisas pequenininhas, assim, que se pensasse de uma outra forma; é, eu acho que poderia encaixar melhor educação física alguns detalhes de horário, de tempo. Até por estrutura física né, assim, no caso, eu dou aula numa quadra aberta e meio-dia o sol é preocupante e uma outra questão que, aí, se vocês pensassem primeiro educação física: a gente sabe que muito professor reclama do aluno na chegada na sala, depois da aula de educação física, porque eles chegam naquele estado. Se fosse pensado, você podia dar, sei lá, uns cinco, dez minutos pós-aula de educação física, pensando no voltar a calma e esse aluno volta mais tranquilo para a sala de aula. Eu tenho impressão, e aí não só experiência minha, mas conversando com professores que trabalharam comigo, onde você encaixa ali, sobrou um horário, você pega a educação física e encaixa ela ali na grade.”
7. “Eu acho que não. O que eu acho que é valorizado por parte, é assim, é esporte, sei lá; a academia é valorizado, você ter um corpo bonito é valorizado, agora, atividade física escolar, eu acho que não. Uma matéria a mais só, acho que não dão muito valor, assim, os pais, as pessoas de fora, eu acho que não.”
8. “Eu acho, eu sempre tive educação física, sempre achei que educação física, ela tinha valor educacional né, não só do movimento, mas de raciocínio; eu sempre tive para mim, que esporte, ele socialmente é muito importante, porque, assim, eu acho que o aluno, ali, ele convive com outras pessoas, com outros alunos e se tem alguém com uma capacidade física melhor, eu

acho que ele aprende algumas coisas também. Eu sempre tive, assim, eu trabalhei algum tempo com o esporte educacional num projeto social e tudo mais e a gente usava o esporte como fonte de educação, aí, pensando o contrário, o esporte era o principal para fazer o resto e a gente tratava muito do aspecto social, a questão de convivência no esporte. Eu fui atleta de base e eu sou daqueles que acha que a amizade de esporte é para sempre, a convivência de esporte é para sempre, então, acho que esse trato, até emocional, com os alunos trariam muitos ganhos para eles.”

9. “Há, então, teria que ser, eu acho que a grande parte deles teria que ser uma aula mais dinâmica, para que eles pudessem, é, se interessar em fazer e tal e eu acho que tinha que ter uma visão maior, de educação física como saúde né, e ele, ao entrar ali e falar ‘vou fazer essa atividade, porque isso aqui no futuro vai ser bom para minha saúde’, porque a gente sabe quando você limita ao esporte, você tira a metade ali que não gosta de esporte, tudo mais. Então, acho que tinha que ter um pensamento maior em relação a isso e aí não só na escola né, como a sociedade em tratar atividade física como algo, é, benéfico para a sua saúde futura.”
10. “Então, eu assim, eu não tenho conhecimento muito da BNCC, a única coisa que eu sei é que mudou há alguns anos. Assim como não trabalhei em um colégio nem nada, quando eu me formei, nem existia BNCC. As questões escolares, por exemplo, nessa fase do ensino médio, do colegial, nem tinha, era esporte. É, a única coisa era fazer o treinamento de esportes, então, o meu conhecimento de BNCC no ensino médio é muito básico, tanto que pra fazer o concurso tudo mais, eu acredito que eu tenha acertado só as questões que não mudaram desde o passado. Essas questões e pontos atuais, eu tenho um conhecimento muito pequeno mesmo.”
11. “Então, a relação que eu faço, que me parece, é tratar educação física como uma matéria integradora a todas as outras; me dá a impressão, assim, olhando de fora e, agora, de dentro, que antigamente era ainda mais separada educação física do resto. Agora, ainda tem a questão de projeto integrador, algumas matérias ainda que se unem e fazem algumas coisas, é, da minha formação era assim: educação física era completamente à parte, é, uma coisa que ninguém conversava com ninguém, não conversava com

as matérias, eu acredito que hoje ainda meio que ainda é um pouco mais difícil, mas eu acho que ainda tem uma interação maior.”

12. “Então, assim, a teoria mesmo, não sei. Posso chutar algo que eu imagine que seja, mas o que eu penso sobre formação humana, que, no nosso caso, a formação humana tinha que ser basicamente questão de coordenação motora, de lateralidade, coisas simples, mais básica, que eu vejo que está faltando bastante na formação anterior dessas crianças, que hoje são adolescentes.”
13. “Eu acredito que seja difícil desenvolver essas questões, principalmente, por conta da idade deles, na fase que eles estão e essa questão de se o aluno já chegou nessa idade e não gosta de esporte é difícil agora ele ter um clique pra isso; mas, assim, eu acho que insistir, devemos sempre, porém, esses que não gostam, é difícil ter essa mudança.”
14. “Eu não sei afundo quais são as competências e habilidade pedidas, mas eu vejo as questões de atividade física, de esportes e educação física; mas eu acredito que se eu olhasse e aprendesse, eu conseguiria aplicar na prática isso.”

Sujeito 3 (S3)

- “Tenho 27 anos e me formei em 2018, há três anos.”
- “Iniciei oficialmente em 2019, mas desde 2017, quando eu era estagiária, os professores já me davam bastante liberdade pra estar dentro da aula, inserir atividade, já tinha bastante liberdade; mas, oficialmente, em 2019.”
- “A primeira vez que eu entrei em uma sala de aula, eu me tremi inteira, que eu entrei em uma sala de ensino médio e falei, ‘Meu Deus socorro! O que eu vou fazer aqui com essa minha cara de adolescente?’, mas foi por um segundo, foi uma ansiedade que veio e passou, depois foi bem tranquilo porque é algo que eu gosto de fazer, eu faço com prazer, então, vai fluindo, mas em um primeiro momento eu fiquei em choque: ‘O que eu faço com esses 25 adolescentes aqui agora? Socorro!’ - mas deu certo.”
- “Estou fazendo um mestrado em Educação e entrego para defesa nessa próxima semana.”

1. “É quando a gente trabalha o todo do aluno, pensando nele como uma pessoa, um indivíduo que vai sair da escola e vai ser inserido na sociedade, então, eu preciso trabalhar esse aluno de forma completa, para que ele consiga exercer as suas funções na sociedade de forma excelente.”
2. “Ela (BNCC) traz, ela traz bastante a educação integral e ela começou a fazer isso utilizando os itinerários, para que o aluno comece a entender que ele vai sair da escola e ele precisa aplicar esses conhecimentos da escola na sociedade. Então, eu entendo que a forma como os componentes curriculares estão sendo reestruturados, é, pensando nessa formação do aluno de forma integral, não só a matemática, física, química, como era: ‘eu vou formar ele para ser um indivíduo na sociedade e a escola vai auxiliar nisso’. Não vai ser só um período de tempo que ele passa da vida dele, vai ser útil quando ele sair da escola.”
3. “Eu tenho cem por cento de crença nisso, é o que eu acredito, eu acho que a educação física pode sim auxiliar no desenvolvimento integral do nosso aluno. A educação física trabalha diversas coisas além da motricidade, ela vai trabalhar o raciocínio lógico, vai trabalhar a coordenação motora, motora fina, isso faz também que nosso aluno seja um solucionador de problemas, então, quando eu estou ali, em quadra, estou dando um jogo ou eles estão praticando algum esporte, eles terão que solucionar problemas de forma rápida. Eles vão entender como funciona a dinâmica, a estratégia, faz com que surjam líderes melhores dentro da sociedade, mas a educação física ainda tem essa dificuldade de se misturar com outras matérias, então, por exemplo, na hora de juntar os itinerários e onde vai ficar a educação física, nós temos ela na área de Linguagens, mas a educação física também é muito de biológicas, podendo entrar em ciências naturais ou misturar também com exatas, matemática, física. Acho que a educação física é um coringa que trabalha com as outras matérias, mas isso vai depender muito de cada escola, do Projeto Político Pedagógico, porque tem escolas que levam a componente como recreação e não real, como algo que pode influenciar no desenvolvimento integral do aluno e quando a escola não tem essa visão de que a educação física, ela vai sim influenciar o desenvolvimento integral, fica complicado fazer essa união entre os componentes curriculares.”

4. “As abordagens pedagógicas da educação física são diversas e aí uma das autoras que eu mais gosto é a Darido, embora ela não publique alguma coisa há alguns anos já, ela é a pessoa que traz mais para a realidade da sala de aula. Nós temos muitos teóricos de abordagens pedagógicas, mas a Darido tem mais esse viés com um olhar direcionado para a sala de aula. E essa é uma das críticas que eu tenho muito grande com os teóricos, porque eles esquecem da sala de aula, eles não estão na escola há muito tempo e aí na hora de aplicar as abordagens dentro da aula, algumas vezes ela não funciona e aí nós temos dificuldade de aplicar. Mas podemos falar do construtivismo, da saúde renovada e quando trazemos essas abordagens para a realidade, rola uma dificuldade: as abordagens, elas foram criadas em outro tempo, que é um tempo completamente diferente do nosso e ainda mais vivendo em um tempo pós pandêmico. Eu cheguei até a brincar com um dos nossos professores na faculdade em uma aula e virei pra ele e falei: ‘Como que eu faço aqui? Elas não sabem nem andar em linha reta, como que eu aplico Vigotsky?’ Aí, ele pegou e deu risada também, mas a gente precisa também observar muito o aluno, trazeremos as ciências do esporte, porém, eu gosto muito do construtivismo e da saúde renovada.”
5. “Eu acho que as abordagens, elas são piso para o que eu vou construir dentro da minha aula, então, eu vou pegar abordagem, por exemplo, eu, como professora, eu gosto de utilizar o construtivismo, eu acho que os alunos precisam construir o conhecimento deles e eu vou dando as ferramentas e eles vão construindo a partir do que eu tô falando. Então, eu vou utilizar o construtivismo como base para minha aula e aí, dentro disso, eu vou percebendo conforme eles vão dentro da aula: tem alunos que eu consigo movimentar mais, dar exercícios mais elaborados, mas tem turmas que eu não consigo, eles ficam bloqueados dentro da coordenação motora e acaba sendo até um limite físico e psicológico, mesmo, deles. Então, o construtivismo acaba sendo a base da minha aula, a estrutura dela vai ser montada de acordo com a minha turma, a forma como ela lida com todas as informações que são passadas e aí tem turmas que eu vou conseguir construir mais e turmas que nem tanto. E a abordagem acaba sendo a base de toda a minha aula dentro do construtivismo.”

6. “Nem um pouco, porque ela é vista na maioria das escolas como uma recreação. Eu dou aula em duas escolas diferentes, que possuem realidades completamente diferentes, em cidades diferentes; em uma das escolas, ela é completamente colocada como recreação, uma coisa feita fora do horário, e na outra, ela é muito utilizada com outros olhares, mas eu acredito que ela é utilizada muito por conta dos professores que tem. Então, os professores da escola, eles são extremamente ativos e isso faz com que dê uma movimentação dentro da escola e aí com essa movimentação dentro da escola, a gente acaba sendo um pouco mais valorizado do que em outros lugares. É, mas ainda falta muito, ainda tem essa dificuldade de enxergar educação física como matéria realmente como um componente de aula, de enxergar a educação física como uma aula como qualquer outra. De visualizar isso, porque a educação física parece ser uma coisa à parte, assim, tem os componentes e a educação física está aqui, totalmente fora do que é a vida escolar, parece uma realidade paralela.”
7. “Um pouco, eu acredito que tem melhorado; tem melhorado bastante com o avanço da ciência e os estudos falando que a prática é atividade física né, pode dar uma longevidade melhor, enfim, tem diversos estudos que falam isso e aí agora com COVID acabam falando sobre a qualidade de vida, sobre a forma com que as pessoas que praticam atividade física reagem a vírus, bactérias, enfim, de uma forma diferente. Então, eu acho que começou a ter uma visibilidade melhor, mas ainda assim é mal remunerado, a gente vai trabalhar, por exemplo, em academias, os instrutores de academia ganham valores pífios assim. Pra você ser um *personal*, aí você consegue ter uma estrutura salarial um pouco melhor, mas mesmo assim é muito complicado, a galera solta vídeo, aí o pessoal acha que consegue fazer sem ter um acompanhamento de um profissional, não acham que é importante. Mas isso tem melhorado, eu acredito que era pior, hoje a gente está em outro patamar, a gente está caminhando, ainda falta muito, falta muita a caminhar, mas a gente está evoluindo para que a sociedade comece a observar a gente como médico, por exemplo, porque tem ali o mesmo viés.”
8. “Em cem por cento das coisas, porque a educação física, ela vai trabalhar ali, o meu aluno, coisas que não tem em sala de aula; ali na sala de aula, ele está sentado, ele e um caderno, os colegas de grupo, o professor, é uma

dinâmica diferente. Na educação física esse aluno, ele tá ali, trabalhando o socioemocional, ele está trabalhando a coordenação motora, ele tá trabalhando o inteiro realmente como um indivíduo num desenvolvimento integral. Então, ali ele tem regra, ele tem a forma como ele vai se movimentar, ele vai ter que utilizar a coordenação motora e junto o socioemocional, porque ele vai precisar correr e trabalhar em grupo; tem atividade que não dá para ganhar sozinho, tem atividade que vai precisar de gente, então, o aluno que é individualista, ele vai ter que se movimentar, ele vai ter que se mexer, senão ele não vai conseguir. Então, a educação física real vai ser bom para o aluno, porque vai desenvolver ele de forma integral; que vai transformar ele num adulto solucionador de problemas, um adulto com uma coordenação melhor e essa coordenação motora vai ser útil, por exemplo, pra ele dirigir, pra ele andar de moto, se um dia lá na frente ele quiser ou não. Para ser um líder, a gente vai trabalhar estratégia, a gente vai trabalhar a liderança dentro de um grupo; então, tem o capitão do time, é a mesma coisa que vai acontecer com ele no trabalho, por exemplo, se ele for gerente de algum setor, ele vai ter que ser um líder ali - a gente sabe que um líder pode destruir ou auxiliar uma equipe, então, eu vou trabalhando isso desde criança. Para que ele entenda o ganhar e perder, para que lá na frente ele consiga fazer essa distinção e lidar tanto com o perder, tanto lidar com o ganhar, então, isso vai também trabalhando o meu aluno de forma integral, isso vai ser extremamente importante para ele na vida adulta.”

9. “Eu acho que trazer uma aula mais gostosa, a relação aluno professor é algo que ajuda muito, porque quando o aluno te olha de forma diferente, como amigo, como alguém que tá querendo ajudar, ele se esforça mais, ele faz a sua aula com um pouco mais de vontade, porque ele tem um respeito por você, ele tem ali uma consideração por você ou a estrutura de trabalho, por exemplo, em um lugar que eu não tenho bola para dar aula, instrumentos, vai desincentivar os meus alunos; em uma quadra aberta, que é a nossa situação, por exemplo, isso desincentiva os alunos porque ali tá aberto, o sol do meio-dia tá quente, nem a gente aguenta ficar lá, imagina os alunos. Então, existe todo um conjunto de coisas que fazem com que o meu aluno goste ou não da minha aula, mas eu acredito que a forma como a minha aula é estruturada e a relação aluno professor é o que mais ajuda.”

10. “Conheci um pouco agora, durante o mestrado, dessa nova BNCC. Eu dou aula no primeiro ano do ensino médio, então, eu estou aplicando essa nova BNCC na prática. Então, eu precisei estudar um pouquinho mais para poder entender como vai funcionar as dinâmicas das minhas aulas, por exemplo, a questão das competências e habilidades, a educação física na área de linguagens.”
11. “Como eu acho muito importante a educação física para o desenvolvimento integral; eu acho que a educação física é uma das ferramentas, um dos componentes mais importantes dentro da nova BNCC, porque vai trabalhar além do intelectual, vai trabalhar o físico junto com o intelectual; eu vou real trabalhar ali de forma integral o meu aluno, não só na forma como ele pensar, mas ele precisa pensar e se movimentar, ele precisa se movimentar e visualizar ali o que está acontecendo, então, pode ser uma ferramenta de extrema importância, mas vai depender da escola, vai depender qual é o Projeto Político Pedagógico da escola.”
12. “O que eu sei que foi o que eu pesquisei em relação ao mestrado, é sobre o desenvolvimento integral, a formação do aluno de forma integral.”
13. “Acredito que ele vai ser de vital importância na formação desse indivíduo, dessa pessoa, então, vai ser a base, vai ser a construção real daquele adulto; se essa educação, se essa BNCC, se ela for real aplicada da forma como ela está escrita lá do documento, com a visão que ela tem lá, esse aluno de fato vai se tornar um adulto melhor do que nós somos, por exemplo, porque ele vai ter uma estrutura psicológica, vai ter uma estrutura física bem melhor do que a gente, quando a gente chegou na vida adulta. E é possível desenvolvê-lo com meus alunos.”
14. “Sim, vejo as seguintes relações. A maior relação que eu consigo trazer é essa de unir o corpo com a mente: eu uno o meu desenvolvimento motor, a psicomotricidade, coordenação motora, todos esses aspectos, com o meu conteúdo e outras matérias, por exemplo, e entendo que a base possibilita essa ligação também com a educação física. Entender que a educação física trabalha o desenvolvimento integral, que é uma ferramenta de extrema importância.”
15. “As competências são objetivos. Então, uma competência da educação física, por exemplo, é trabalhar habilidade motora fina, é uma competência,

a habilidade seria se ele vai conseguir aplicar isso dentro de uma situação de jogo, por exemplo.”

16. “Quando a gente fala de competência e habilidade dentro da BNCC na educação física, fica um pouco mais complicado, porque está dentro da área de Linguagens. As competências e as habilidades, lá, estão mais focadas para a linguagem, então, a gente da educação física precisa cavar um pouquinho mais, precisar utilizar uma interpretação, tentar olhar um pouco mais à frente, pra tentar atingir essa competência e essa habilidade. A gente tem ali diversas competências e habilidades que podem ser utilizados dentro da educação física, mas eles são muito voltados para a linguagem e pouco para o desenvolvimento motor. Então, rola uma dificuldade, não tem nada muito específico de educação física; embora a educação física seja componente obrigatório, tem pouquíssima coisa dentro do que podia ser abordado, tem pouca coisa. Vou além e penso que a educação física podia ser vista de outra forma, como se fosse um componente solto, que pudesse transitar em outras áreas, de outras matérias.”