



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Keyby Glécio Araújo dos Santos

Percepção dos professores de Educação Física do Ensino Médio sobre a Base Nacional Comum Curricular



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Keyby Glécio Araújo dos Santos

**Percepção dos professores de Educação
Física do Ensino Médio sobre a Base
Nacional Comum Curricular**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Ciências da Educação

Área de Especialização em Desenvolvimento
Curricular e Avaliação

Trabalho efetuado sob a orientação da

**Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de
Carvalho**

dezembro de 2021

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual

CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho, agradeço por sua valiosa contribuição nesta longa jornada do mestrado. Sem a sua disponibilidade, contribuição e incentivo, tenho certeza de que o caminho teria sido muito mais longo e difícil. A minha caminhada ao longo do mestrado foi sinuosa, com interrupções e hesitações, mas sua orientação foi como uma bússola, sempre me guiando para o caminho correto.

À minha amada esposa, Marilow Alessandra Tavares Fernandes dos Santos, que sempre acreditou no meu potencial e nunca deixou de ser uma incentivadora. Os seus incentivos me fizeram cursar este mestrado e me deram forças para não desistir. Saiba que você é o meu alicerce, e juntos construiremos uma grande família. Agradeço por todo o amor, amizade, companheirismo e confiança que partilhamos.

À minha mãe e ao meu pai, que abdicaram de muitas coisas para que eu e meus irmãos nos dedicássemos aos estudos, pois a única forma que tínhamos para ascender na vida seria através dos estudos.

À minha chefe e amiga, Luisa de Marilac de Castro Leite, você foi fundamental para que eu conseguisse conciliar o mestrado com o trabalho.

A todos os meus amigos e colegas de trabalho pelo apoio e carinho, vocês se fizeram presentes nos mais diversos momentos.

Aos professores da disciplina de Educação Física que aceitaram participar do estudo, sem as suas participações, esta dissertação não teria ocorrido. Vocês foram fundamentais para o desenvolvimento do estudo. Agradeço, também, por todo o conhecimento compartilhado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais, declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

RESUMO

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Sendo o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil, direito de todo cidadão brasileiro e dever do Estado e da Família.

Tendo como questão de investigação “Qual a percepção dos professores de Educação Física do Ensino Médio do IFRN sobre a BNCC?”, o presente estudo analisa as etapas de elaboração, aprovação e implementação da BNCC, além de analisar a formação de professores a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

A metodologia utilizada nessa investigação foi de base qualitativa, em virtude de a pesquisa ser de caráter descritivo e detalhar aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Quanto ao método, foi definido como estudo de caso. Após coleta de dados a partir de grupo focal, a abordagem qualitativa permitiu analisar a perspectiva dos professores de Educação Física sobre a BNCC.

Após organização dos dados obtidos com a realização da etapa do grupo focal, o modelo de análise foi feito por meio da análise de conteúdo.

O processo de categorização foi desenvolvido com o reagrupamento dos dados a partir das questões propostas no guião seguido para a condução do grupo focal. Tal análise seguiu o que orienta Bardin (2011) ao propor a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos.

O presente estudo apresenta os dados resultantes da discussão, com as opiniões, reflexões, perspectivas e experiências apresentadas pelos participantes na sessão do grupo focal. Sendo exposta a caracterização geral da BNCC, as especificidades da Educação Física e a relação da BNCC com o IFRN.

Sinteticamente, os docentes de Educação Física, apesar de sinalizar alguns pontos positivos da BNCC, demonstraram preocupação com o documento, tecendo diversas críticas, dentre elas: a BNCC aumentará a desigualdade social e ocasionará aumento no número de docentes de Educação Física desempregados.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular, Currículo, Reforma Curricular.

PERCEPTION OF HIGH SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE

ABSTRACT

The BNCC it's a normative document that defines the organic and progressive set of essential learning that all students must develop throughout the stages and modalities of Basic Education. Being Secondary Education the last stage of Basic Education, according to the Constitution of the Federative Republic of Brazil, a right to every Brazilian citizen and a duty of the State and the Family.

Having as a research question "What is the perception of Physical Education teachers at IFRN High School about the BNCC?", this study analyzes the stages of preparation, approval and implementation of the BNCC, in addition to analyzing the instruction of teachers from approval of the National Common Curricular Base for High School.

The methodology used in this investigation was qualitative, since the research is descriptive and details deeper and more subjective aspects of the subject under study. As for the method, it was defined as a case study. After collecting data with a focus group, the qualitative approach allowed us to analyze the perspective of Physical Education teachers about the BNCC.

After organizing the data obtained from the focus group stage, the analysis model was made through content analysis.

The categorization process was developed with the regrouping of data from the questions proposed in the guide followed for conducting the focus group. This analysis followed what Bardin (2011) guides when proposing the classification of constituent elements of a set, by differentiation and then by regrouping according to gender, with previously defined criteria.

This study presents the data resulting from the discussion, with the opinions, reflections, perspectives and experiences presented by the participants of the focus group session. Being expose the general characterization of BNCC, the specifics in Physical Education, and the nexus of BNCC with the IFRN.

In summary, the Physical Education teachers, although sinalized some positive points of the BNCC, showed concern with the document, making several criticisms, among them: the BNCC will increase social inequality and cause an increase in the number of unemployed Physical Education teachers.

Keywords: Curriculum, Curriculum Reform, National Common Curricular Base.

SUMÁRIO

RESUMO	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE GRÁFICOS	x
LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE SIGLAS	xii
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	16
Enquadramento Teórico	16
1.1. Em busca do Estado da Arte	17
1.2. Ensino Médio no Brasil	25
1.3. Panorama da implementação da BNCC no Brasil	28
1.4. A formação de professores com base na BNCC	35
CAPÍTULO II	37
Enquadramento Metodológico	37
2.1. Natureza da Investigação	37
2.2. Contexto do Estudo	39
2.2.1. Caracterizando o IFRN	40
2.2.2. Participantes do estudo	41
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	41
2.4. Análise de conteúdo como técnica de interpretação dos resultados: Categorização dos dados	47
2.5. Questões Éticas da Investigação	49
CAPÍTULO III	50
Apresentação e interpretação dos resultados	50
3.1. Caracterização geral da BNCC	50
3.1.1. Ao nível das políticas educativas	50
3.1.2. Ao nível curricular	53
3.1.2.1. Objetivos e itinerários formativos	53
3.1.2.2. Conteúdos	55

3.1.2.3. Metodologia de ensino e avaliação	57
3.2. Especificidades da Educação Física	58
3.2.1. Organização das áreas e disciplinas	58
3.3. BNCC e o IFRN	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	66
ANEXOS	73
Anexo 1. Carta de Anuência para realização da pesquisa	74
Anexo 2. Declaração para utilização do nome do IFRN no estudo	75
APÊNDICES	76
Apêndice 1. Solicitação e declaração de sigilo ético-científico	77
Apêndice 2. Convite para participação no estudo	78
Apêndice 3. Termo de Autorização para participação no estudo	79
Apêndice 4. Guião do Grupo Focal	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Alterações da denominação da instituição ao longo do tempo

40

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de escolas por etapa de ensino: Brasil/2017	27
Gráfico 2. Número de matrículas no Ensino Médio no período de 2013-2017	27
Gráfico 3. Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de Ensino Médio – Brasil – 2018	28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das obras analisadas	17
Quadro 2 - Planilha de acompanhamento da participação dos componentes	47
Quadro 3. Categorias e indicadores referentes ao Núcleo I – Caracterização geral da BNCC	48
Quadro 4. Categorias e indicadores referentes ao Núcleo II – Especificidades da Educação Física	48
Quadro 5. Categorias e indicadores referentes ao Núcleo III – BNCC e o IFRN	48

LISTA DE SIGLAS

BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
B-ON –	Biblioteca de Conhecimento Online
CFE –	Conselho Federal de Educação
CNE –	Conselho Nacional de Educação
CONSED –	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP –	Conselho Pleno
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOI –	Identificador de Objeto Digital
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFRN –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
INEP –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
MP –	Medida Provisória
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP –	Projeto Político Pedagógico
PTDEM –	Propostas de Trabalho para as Disciplinas do Ensino Médio
PNE –	Plano Nacional de Educação
RCAAP –	Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal
RN –	Rio Grande do Norte
SBEM –	Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SIPEM –	Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática
TCI –	Tecnologia de Comunicação e Informação
UNDIME –	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
USP –	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação brasileira vem sendo marcada por debates e polêmicas relacionadas a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída através da Portaria nº 1570, publicada no Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 2017, seção 1, página 146. Conforme Brasil (2018b), a terceira versão da BNCC do Ensino Médio, de 3 de abril de 2018, completou o trabalho de quatro anos, ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaborou a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

O Parecer CNE/CP nº 15/2017¹, descreve que a BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, constituídas por conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, expressáveis em competências para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania.

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CP nº 15/2017, em relação ao caráter da BNCC, é necessário enfatizar que ela não é um currículo e, portanto, não é suficiente para abrigar e dar concretude às muitas dimensões nele envolvidas. Nesta perspectiva, indica outras dimensões, tais como: cultural, psicossocial, didático-metodológica, recursos de apoio à mediação do conteúdo, formação dos professores, ambientes de aprendizagem, tempo e espaços de aprendizagem (p.26).

De acordo com o Portal “BNCC na Prática”², a BNCC traz o currículo para a prática e coloca as escolas de todo o Brasil de frente para o desafio imprescindível de transformar direitos de aprendizagem em prática cotidiana. Conforme descrito na terceira versão da BNCC para o Ensino Médio, esta proposta 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. Para além disso, a BNCC determina que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática serão

¹ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pp015-17-pdf/file/>, acessado em agosto de 2019.

² Disponível em <https://www.bnccnapratica.com.br/>, acessado em março de 2020.

obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. Com isso, a proposta prevê que as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Biologia, Física e Química não serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, pelo que, essas disciplinas não terão garantia de carga horária mínima no Ensino Médio.

Em virtude da minha formação em Licenciatura em Educação Física, e da minha profissão, pois sou Técnico-Administrativo em Educação e trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - IFRN, me interessei em pesquisar e realizar a dissertação de Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, envolvendo a BNCC e os professores de Educação Física que lecionam no Ensino Médio no IFRN.

Para discussão teórica da problemática em questão, na perspectiva interpretativa, esta investigação seguiu revisão de literatura e análise do que está previsto na LDB. Após coleta de dados a partir de grupo focal, a abordagem qualitativa permitirá analisar, em termos práticos, a perspectiva dos professores de Educação Física sobre a BNCC.

A dissertação discorrerá sobre o resultado da investigação em 3 capítulos, além da presente Introdução e das Considerações Finais.

O Capítulo I, **Enquadramento Teórico**, com um panorama do tema BNCC em algumas bases de dados, o que ajuda a compreender o quanto é complexo e pouco discutido no âmbito acadêmico. O capítulo I apresenta, também a caracterização do Ensino Médio no Brasil, apresenta um panorama da implementação da BNCC no Brasil, e a formação de professores com base na BNCC.

O **Enquadramento Metodológico**, de que trata o Capítulo II, descreve o percurso metodológico seguido, resguardadas questões éticas que permearam a investigação. Apresenta a natureza qualitativa da investigação, a problemática da Investigação e seus objetivos, uma breve caracterização do estudo e seus participantes, as técnicas e instrumentos de recolha de dados.

Em diálogo com os autores discutidos no enquadramento teórico e a legislação vigente, o Capítulo III, **Apresentação e Interpretação dos Resultados**, apresenta os dados resultantes da discussão, com as opiniões, reflexões, perspectivas e experiências apresentadas pelos participantes na sessão do grupo focal, o que contempla as respostas desta investigação à problemática e aos objetivos elencados. Para tanto, traz a análise

interpretativa do que revelaram os sujeitos da investigação à respeito da triangulação da Base Nacional Comum Curricular com a disciplina de Educação Física e o IFRN.

Por fim, as **Considerações Finais** destacam os principais resultados, desde críticas a elogios, fazendo uma relação com as expectativas apontadas pelos investigados.

CAPÍTULO I

Enquadramento Teórico

Em outubro de 2018, ao realizar uma pesquisa sobre a BNCC em algumas bases de dados (RCAAP, RepositoriUM, b-on, Scielo) identifiquei que existem pouquíssimas publicações científicas relacionadas com o assunto. As bases de dados do RCAAP e RepositoriUM não possuíam nenhum documento relacionado ao tema pesquisado, a Scielo apresentou apenas dois artigos relacionados, e na b-on, constavam 217 documentos. O número baixo de documentos científicos nas bases de dados referidas, provavelmente, se explica pelo fato de que somente em 2015 foi sido divulgada a primeira versão da BNCC, ou seja, constitui uma temática recente e pouco explorada.

Os estudos encontrados sobre a BNCC estão, globalmente, relacionados aos efeitos da aprovação da BNCC sobre a formação docente, a interdisciplinaridade, a perda do estado democrático de direito e reformas curriculares. É importante destacar que, na pesquisa realizada em 2018, não foram encontradas dissertações de mestrado relacionadas a BNCC. Ou seja, esta pesquisa será importante para discutir a BNCC a nível de mestrado.

Dos artigos encontrados, a maior parte faz uma reflexão das possíveis consequências da elaboração e implantação da BNCC nas escolas e instituições de ensino, além de discutirem a política de currículo, focalizando na ideia de contexto em sua potência desconstrucionista. Apresentam objetivos explicativos, já que objetivam desenvolver um conhecimento completamente novo sobre a BNCC, desvendando um “porquê” relativo ao objeto estudado. O caráter da maioria dos estudos encontrados pode ser definido como de caráter bibliográfico, onde se mapeiam e discutem as produções acadêmicas. Este aprofundamento e articulação da revisão bibliográfica permitiu a construção de artigos/documentos, essencialmente de caráter predominantemente teórico, buscando desvendar os relacionamentos entre conceitos, ideias e características da BNCC.

No dia 3 de abril de 2018, conforme o *Portal G1*, o MEC enviou a versão mais recente da BNCC do Ensino Médio para aprovação por parte do Conselho Nacional de Educação. Somente em 4 de dezembro de 2018 que o Conselho Nacional de Educação

aprovou a BNCC do Ensino Médio, conforme notícia divulgada pelo Portal Exame. E, conforme consta no Portal da Base Nacional Comum Curricular, para completar a etapa de aprovação da BNCC, em 14 de dezembro de 2018, o ex-Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio.

Assim, com base neste percurso de (in)formação científica, o Capítulo I traz o enquadramento teórico que fundamenta a investigação, envolvendo a caracterização do Ensino Médio, panorama da implementação da BNCC no Brasil e a formação de professores com base na BNCC.

Mais ainda, tendo por base a BNCC, no contexto do Ensino Médio, a fim de analisar a implementação da Base Nacional Comum Curricular, ao longo do capítulo versar-se-á sobre as discussões acerca da elaboração, aprovação e implementação da BNCC, além de analisar a formação de professores a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.

1.1. Em busca do Estado da Arte

Com base na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, convertida posteriormente na Lei nº 13.415/2017, e que altera a Lei nº 9.394/1996 (que estabelece diretrizes e bases da educação nacional), é possível elencar investigações acadêmicas que têm a BNCC como objeto de estudo.

Tendo por base o percurso anteriormente explicitado, construiu-se o seguinte quadro (Quadro 1).

Quadro 1 – Síntese das obras analisadas

2014	
Macedo (2014)	<i>Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação</i>
2015	
Calil (2015)	<i>Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC/História</i>
Macedo (2015)	<i>Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?</i>
Rosa (2015)	<i>Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça!</i>
2016	
Almeida e Batista (2016)	<i>Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil</i>
Boscatto e colaboradores	<i>A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária</i>

(2016)	<i>para a Educação Física?</i>
Inácio e colaboradores (2016)	<i>Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular</i>
Júnior (2016)	<i>BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo</i>
Macedo (2016)	<i>Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si</i>
Macedo e Frangella (2016)	<i>Apresentação políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões</i>
Martineli, Magalhães, Mileski e Almeida (2016)	<i>A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos</i>
Micarello (2016)	<i>A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito</i>
Neira e Júnior (2016)	<i>A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos</i>
Neira, Júnior e Almeida (2016)	<i>A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes</i>
Rocha e Pereira (2016)	<i>O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015</i>
Rodrigues (2016)	<i>Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física</i>
Rufino e Neto (2016)	<i>Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino</i>
Santos e Pessoa (2016)	<i>Educação Financeira: analisando atividades propostas em livros de matemática dos anos iniciais</i>
Sena e colaboradores (2016)	<i>A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação Física: um relato de experiência</i>
Severino e colaboradores (2016)	<i>Aventura e educação na Base Nacional Comum</i>
2017	
Cândido e Gentilini (2017)	<i>Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico</i>
Ferreti e Silva (2017)	<i>Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia</i>
Pinto (2017)	<i>A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar</i>
2018	
Branco, Branco, Iwasse e Zanatta (2018)	<i>Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio</i>
Costa e Lopes (2018)	<i>A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro</i>
Silva (2018)	<i>A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso</i>
2019	
Rodrigues, Tavares e Garcia (2019)	<i>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA: análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil</i>

Ferreti e Silva (2017) realizaram um estudo com foco na Medida Provisória nº 746/2016 e as proposições relativas à reforma curricular do Ensino Médio. Partiram do entendimento do currículo em suas dimensões restrita (matriz curricular) e ampla, como tecnologia social a serviço de ações hegemônicas e/ou contra hegemônicas. Os autores apontam que alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, em especial duas situações: a extinção da obrigatoriedade de quatro disciplinas — Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física — e a possibilidade de atribuição do exercício da docência a pessoas com “notório saber” em alguma especialidade técnico-profissional. Por fim, afirmam que a MP nº 746 não constitui uma novidade, mas apenas uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao Ensino Médio.

No artigo de Almeida e Batista (2016) são discutidas as relações entre educação profissional e Ensino Médio a partir de uma síntese histórica e propondo o debate tendo como pano de fundo a BNCC, a reforma do Ensino Médio e a MP nº 746/2016. Partindo dos estudos da teoria crítica e da sociologia do currículo, as autoras defendem neste o currículo enquanto representação de um local de produção de significados servindo como suporte material do conhecimento em sua forma de significante.

No dossiê elaborado por Macedo e Frangella (2016), as autoras julgam que ainda é relevante entender tanto os argumentos daqueles que se posicionam contra a centralização dos currículos quanto as diversas e distintas vozes a favor de currículos nacionais. As autoras justificam que se esta última posição está menos visível nos textos que compõem este dossiê, não foi porque assim desejaram, mas porque colegas que a defendem não puderam ou não quiseram, já a meio caminho, enviar suas contribuições. Assim como não tiveram tempo de refazer convites, mas estando certas de que, tendo em vista o tratamento acadêmico que os autores dos textos utilizados no dossiê deram ao tema, múltiplas vozes estão ecoando em cada um destes.

Na opinião de Neira, Júnior e Almeida (2016), a BNCC, ao menos na sua primeira e segunda versões, foi concebida como um ponto de partida e não um currículo mínimo. Seu intuito era apoiar os sistemas na calibragem das propostas existentes. Não se tratava de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente em todas as escolas. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar.

Os autores afirmam que a BNCC poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Por fim, os autores concluem que a segunda versão da BNCC não sucumbe, não se deixa subjugar pela força dos grupos conservadores que acabam moldando, através dos currículos escolares, sujeitos submissos, calados, quietos, bem ao gosto do neoliberalismo e dos ditadores de plantão.

O artigo de Rocha e Pereira (2016) é resultado de um mapeamento analítico das produções científicas em torno da discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular. Os autores se propõem a identificar, nos discursos de alguns organismos oficiais e publicações em revistas científicas dos mais variados autores, o que dizem sobre a temática. O objetivo desse levantamento bibliográfico foi discutir sobre a produção e destacar os aspectos e dimensões enfatizados, além de construir a premissa para pesquisa dissertativa dos autores.

Macedo (2015) busca discutir os sentidos de educação como direito público subjetivo e como bem privado, cuja performance é medida pelo Estado. Buscou-se analisar as bases nacionais comuns para os currículos, lançadas para consulta pública em setembro de 2015. A autora afirma que discussão sobre a necessidade de base nacional comum curricular no Brasil não é recente. É exposto que, segundo a linha do tempo elaborada pelo próprio Ministério da Educação, o debate atual teria se iniciado com a Constituição de 1988, seguindo com a LDB, a elaboração de Parâmetros Curriculares Nacionais e culminando com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e do Plano Nacional de Educação (PNE).

Micarello (2016) analisou o processo de elaboração da BNCC em referência ao contexto político mais amplo no qual esse processo vinha sendo gestado, as diversas vozes que nele se manifestaram e os desafios de orquestrar essas vozes na redação da segunda versão preliminar do documento da base. Para tal, a autora realiza uma incursão a documentos oficiais nos quais a BNCC é referida e ao Portal da Base, espaço virtual, criado pelo MEC para coletar e congregar as contribuições sobre os textos preliminares da base. São abordados, ainda, alguns avanços e limites da segunda versão do documento e apontadas as ameaças ao processo democrático de sua elaboração no contexto de crise política atual. A autora afirma que os limites percebidos na segunda versão do documento da BNCC não desqualificavam o processo de sua elaboração, pelo contrário, evidenciavam

a necessidade e importância do debate democrático como meio de se construírem entendimentos sobre o texto da política, explicitando e tornando públicas as forças em disputa no debate.

Macedo (2016) assumindo uma visão da política como processo de “significação” a partir da teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, focou o debate sobre bases nacionais curriculares comuns no Brasil. A autora utiliza a experiência da Austrália como ponto de partida para destacar duas ideias que se antagonizam nas discussões sobre base curricular comum no Brasil, quais sejam: conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. A autora afirma que há hoje, no Brasil, uma luta por hegemonizar o sentido de currículo escolar que se estabelece em torno do termo conhecimento. Tratando-se de uma luta distinta e contextual, como toda luta política, mas que reitera sentidos que fomos partilhando nos espaços, acadêmicos ou não, ao longo dos anos.

Cândido e Gentilini (2017) indagam sobre as pretensões da BNCC, por meio de pesquisa bibliográfica, salientando, apesar da importância de existir uma base comum nacional, ser necessário que exista a complementação com a realidade de cada escola, apontando assim, para a liberdade que as instituições devem ter na construção de seu próprio currículo, por entenderem que cada realidade é única e deve ser considerada.

Costa e Lopes (2018) defendem que uma visão estrutural de contexto tende a compreender o conhecimento como estruturante da prática, com vistas ao controle do outro. Assim, possibilidades imprevistas e singulares de ser e decidir são restringidas a uma forma de ser (e decidir), projetada por alguns para todos os outros e suposta como necessária à sociedade. Na defesa desse argumento, os autores abordam as DCN desde 1998 e a BNCC como momentos de um texto mais amplo das políticas para o Ensino Médio. E por fim, concluem pela afirmação de outras possibilidades de significação de currículo e contexto que apostam em horizontes democráticos.

Utilizando pesquisa qualitativa a partir da análise de fontes bibliográfica e documental em que se discutiu a implantação da BNCC na perspectiva da reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Branco, Branco, Iwasse e Zanatta (2018) objetivam investigar como as políticas de cunho neoliberal definem os rumos da educação brasileira, especialmente no currículo da educação básica, com ênfase na etapa do ensino médio. Concluem afirmando que a reforma do Ensino Médio e a implantação da Base Nacional

Comum Curricular ignoram o posicionamento dos educadores, dos pesquisadores e profissionais de educação, dos sindicatos e das entidades representantes dos estudantes.

Silva (2018) em seu artigo escreve sobre a reforma do Ensino Médio, com ênfase na produção da BNCC. O autor objetiva mostrar que, por trás de um discurso apresentado como ‘novo’, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um discurso antigo e reforçam as finalidades sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem o Ensino Médio nos últimos 20 anos. Concluindo que a noção de competências, incorporada como um dispositivo capaz de produzir mudanças na organização curricular do Ensino Médio com vistas a superar os limites da excessiva disciplinarização e baseado no acúmulo de informações, mostra-se limitada por seu caráter pragmático e a-histórico.

Com foco na Educação Física na BNCC, Neira e Júnior (2016) relatam que, como participantes do processo de elaboração das duas versões preliminares que vieram à baía do debate público, elaboraram o artigo com a pretensão de contribuir com a reflexão acerca do componente Educação Física e registrar um olhar sobre os bastidores do processo. Assim, procuraram dar visibilidade aos procedimentos para elaboração do documento, às concepções que nortearam os trabalhos e aos efeitos que se esperava causar. Por fim, os autores alertam que não é a existência de uma Base Nacional Comum Curricular que permitirá alcançar a qualidade da educação que todos desejam e necessitam.

Outros autores com foco na Educação Física na BNCC foram Rufino e Neto (2016), Sena, Rodrigues, Sobrinho, Dantas e Silva (2016), Severino, Pereira e Santos (2016), Inácio, Cauper, Silva e Morais (2016), Rodrigues (2016), Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), Martineli, Magalhães, Mileski e Almeida (2016), e Rodrigues, Tavares e Garcia (2019).

Rufino e Neto (2016) analisaram a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular a partir da perspectiva da profissionalização do ensino, investigando seus desdobramentos ao âmbito da formação de professores de Educação Física. Rufino e Neto afirmam que, em termos de implementação de políticas públicas, o processo de elaboração da BNCC pode ser considerado, em partes, até o presente momento, como diferenciado com relação aos demais documentos federais vinculados à esfera da educação até então elaborados. Afirmam, ainda, que a BNCC compreende a Educação Física como um componente curricular de suma importância ao possibilitar às novas

gerações a preservação e a reconstrução crítica de toda a herança cultural acumulada historicamente pela humanidade, a partir de conhecimentos sistematizados.

Já Sena e colaboradores (2016) ressaltam que a Educação Física, no contexto atual, quando inserida na área das Linguagens, tenta romper a visão biologicista que durante tanto tempo esteve enraizada, e traz a visão de um corpo que não nega o orgânico, mas que, mais do que nunca, valoriza a cultura na qual encontra-se inserido, trazendo a cultura de movimento como seu objeto de estudo. Afirmam que BNCC vem trazer de forma legítima a organização dos conteúdos, definindo com clareza os objetivos de aprendizagem, os quais os educandos devem ter o direito de aprender, independente da escola que frequente. Os autores se dizem conscientes de que é preciso algo muito mais amplo para oportunizar uma educação de forma igualitária para todos, mas consideram a BNCC um passo importante nesse sentido.

Severino e colaboradores (2016) elaboraram um ensaio que tem como objetivo ensinar uma reflexão sobre as Práticas Corporais de Aventura, ao pretexto da discussão que vem sendo desenvolvida no país com vistas à construção da BNCC. Afirmam que a sistematização dos conhecimentos na área da Educação Física apontada na BNCC revela a forma como este componente curricular deve tratar das práticas corporais na escola, em suas diversas formas de codificação e seus significados sociais, compreendidos como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e do patrimônio cultural da humanidade e, por isto, a disciplina está colocada na área de linguagens e códigos, ou seja, o movimento é uma forma de expressão cultural.

Em um estudo similar ao de Severino e colaboradores (2016), Inácio e colaboradores (2016) elaboraram um artigo que apresenta uma análise documental sobre o conteúdo “Práticas Corporais de Aventura”, indicado na BNCC como uma novidade, se comparado aos conteúdos tradicionais da Educação Física brasileira. Apresentam como objetivo analisar se o referido conteúdo atende aos princípios da educação básica presentes na BNCC, sobretudo em sua exposição na área de Linguagens, nos eixos e objetivos da formação no ensino fundamental e médio, e nos apontamentos específicos para a Educação Física.

Martineli e colaboradores (2016) escreveram um artigo com objetivo de apresentar a análise de alguns elementos basilares do componente curricular Educação Física nas versões preliminares da BNCC. Por fim, os autores concluem que a análise do documento

da BNCC os possibilitou de apreenderem que a concepção de Educação Física se aproxima de uma perspectiva sociológica/fenomenológica; e o processo de aprendizagem da Educação Física, mediado pelo professor, promove o desenvolvimento das potencialidades humanas, por meio de uma abordagem contextualizada.

Enquanto Rodrigues (2016) escreveu um artigo com a intenção de compartilhar com a comunidade acadêmica uma análise da versão preliminar da BNCC do componente curricular Educação Física, realizada no mês de fevereiro de 2016. Tal análise foi elaborada em resposta à comissão de especialistas do MEC, que solicitou parecer crítico, no sentido de contribuir com a delimitação dos pressupostos teóricos e de organização curricular que referendaram a proposta inicial de Educação Física para o ensino fundamental e médio.

Já Rodrigues *e colaboradores* (2019) buscaram identificar as principais discussões acerca da BNCC e Educação Física, abordadas em importantes meios de divulgação acadêmica do campo. Para tal levantamento, utilizaram técnicas de pesquisa do tipo “revisão bibliográfica sistemática de literatura”. Com esta pesquisa, os autores perceberam que o tema específico do BNCC e suas relações com a Educação Física, ainda possuem pouca pesquisa acadêmica. Os autores concluem que a BNCC é apresentada como uma questão ainda a ser explorada por parte de pesquisadores e professores, considerando que foram publicados poucos estudos sobre a terceira versão da BNCC.

Boscatto *e colaboradores* (2016) buscaram compreender os aspectos histórico-legais que repercutem na elaboração da BNCC; a aproximação dos documentos oficiais do currículo escolar, e os aspectos universais e particulares da cultura; e as possíveis relações com o contexto da Educação Física escolar. Buscaram, nesse ensaio teórico, apresentar os elementos precursores do “documento oficial”, situando-os histórico e legalmente. Por fim, os autores concluíram que de forma especial, para a Educação Física escolar, a BNCC poderá vir a contribuir com a práxis educativa cotidiana dos professores, considerando a falta de tradição na área quanto à organização curricular de seus conteúdos.

Também é possível encontrar artigos relacionadas a outras disciplinas e a BNCC do Ensino Médio, como é o caso do artigo de Pinto (2017) que apresenta uma análise dos textos preliminares do documento BNCC, relativo à Matemática para o Ensino Médio, conforme apresentado nas duas primeiras versões disponibilizadas para o debate e acolhimento das sugestões da sociedade. O autor relata que no âmbito da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), entidade que reúne um grande número de

professores de Matemática da Escola Básica e pesquisadores em Educação Matemática, um debate mais amplo para discutir a primeira versão ocorreu durante o VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM). Ao realizar as considerações finais, Pinto (2017) ressalta que compreendendo as diferentes etapas da escolarização da infância até a juventude, da Educação Infantil até o Ensino Médio, as orientações e diretrizes emanadas pelos gestores das políticas educacionais sinalizam uma perspectiva curricular ainda em construção. Dessa forma, pressupõe-se que uma BNCC se faz necessária para dar continuidade ao já estabelecido, mas ainda incompleto, configurando unitariamente o currículo da Educação Básica.

Júnior (2016) também aborda a BNCC e outra disciplina distinta de Educação Física, o seu artigo tem como objetivo refletir sobre a BNCC de história buscando identificar possibilidades de superação do eurocentrismo. Foi realizada uma análise do documento, ainda na sua fase preliminar, estabelecendo um diálogo com autores que discutem o ensino de história, as epistemologias do Sul e estudos “descoloniais”. O autor concluiu que o documento, por um lado, apresenta limitações, por outro, revela sinais de perspectivas de superação ao eurocentrismo.

Outro autor que aborda a disciplina de História na BNCC é Calil (2015). Em seu artigo é discutido criticamente a proposta da BNCC para a área de História. O autor afirma que o processo de construção da BNCC foi pouco democrático e que a proposta apresentada é insatisfatória.

1.2. Ensino Médio no Brasil

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica, sendo direito de todo o cidadão brasileiro e dever do Estado e da Família, conforme a Constituição da República Federativa do Brasil.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do Ensino Médio gratuito;

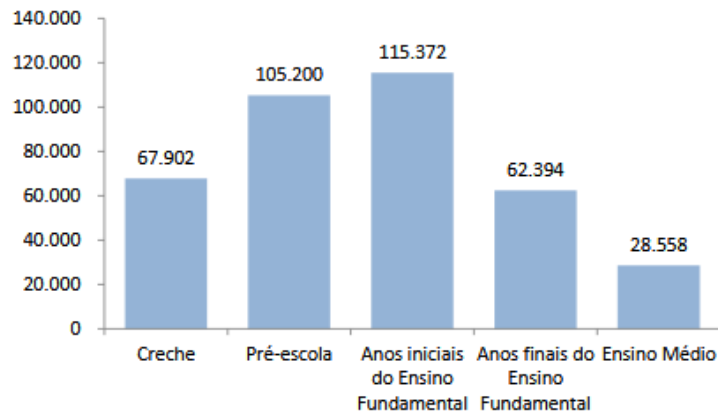
(...)

Entretanto, conforme a *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio* (Brasil, 2018b), a realidade educacional do País tem mostrado que o Ensino Médio representa um empecilho na garantia do direito à educação. Entre os fatores que explicam esse cenário, destacam-se o desempenho insuficiente dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, a organização curricular do Ensino Médio vigente, com excesso de componentes curriculares, e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho.

Para realizar a caracterização do Ensino Médio no Brasil, utilizarei os Censos Escolares da Educação Básica dos anos de 2017 e 2018. O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008 (Brasil, 2017).

E por que utilizar o Censo Escolar para caracterizar o Ensino Médio no Brasil? Conforme descrito no *Censo Escolar 2017* (Brasil, 2017), os dados aqui coletados constituem a mais completa fonte de informações utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para a formulação, monitoramento e avaliação de políticas públicas e para a definição de programas e de critérios para a atuação supletiva do MEC junto às escolas, aos estados e aos municípios. Também subsidia o cálculo de vários indicadores, dentre eles o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) e outros que possibilitam contextualizar os resultados das avaliações e monitorar a trajetória dos estudantes desde seu ingresso na escola.

Segundo o *Censo Escolar 2017* (Brasil, 2017), o Ensino Médio é ofertado por apenas 15,5% das escolas brasileiras, destacando que 89,7% das escolas de Ensino Médio estão na zona urbana e 10,3% na zona rural, sendo a menor participação da zona rural em toda a educação básica.



Nota: a mesma escola pode ofertar mais de uma etapa de ensino.

Gráfico 1. Número de escolas por etapa de ensino: Brasil/2017

(Fonte: Brasil, 2017, p. 3)

Em relação às matrículas do Ensino Médio, no ano de 2017 verificaram-se 7,9 milhões de matrículas (Brasil, 2017, p. 12). Todavia, conforme o *Censo* do ano de 2018 (Brasil, 2018a, p. 3), as matrículas do Ensino Médio caíram para 7,7 milhões, o que ressalta que no período de 2017-2018 o número total de matrículas neste nível de escolaridade reduziu 2,5%.

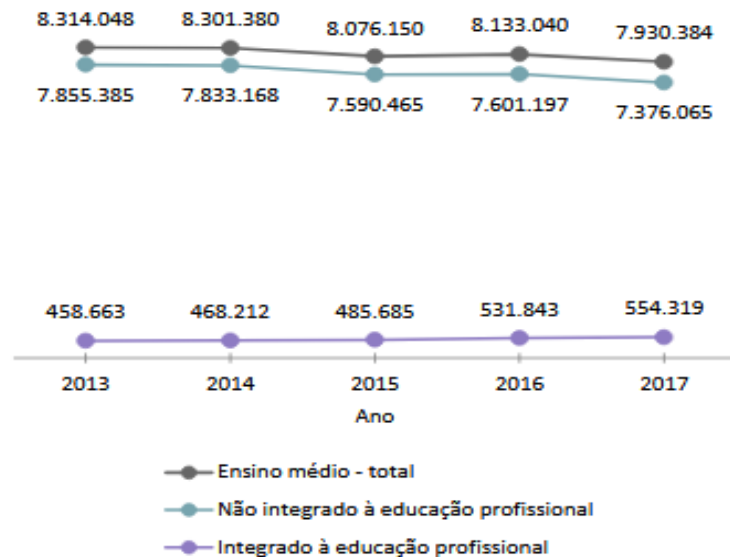


Gráfico 2. Número de matrículas no Ensino Médio no período de 2013-2017

(Fonte: Brasil, 2017, p. 12)

No Censo Escolar/2017 (Brasil, 2017, p. 12), afirma-se que a redução no número total de matrículas do Ensino Médio se deve tanto à redução da entrada proveniente do Ensino Fundamental (a matrícula do 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018), quanto à

melhoria no fluxo no Ensino Médio (a taxa de aprovação subiu 3,0 pontos percentuais de 2013 a 2017).

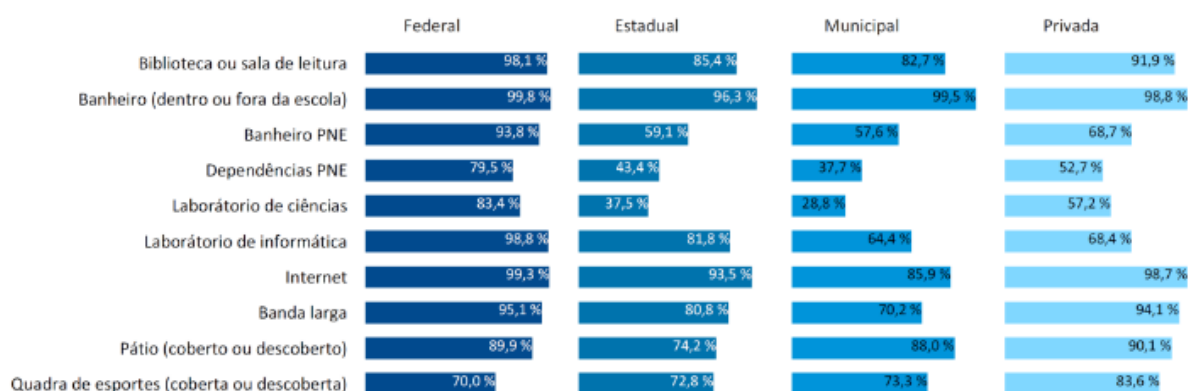


Gráfico 3. Recursos relacionados à infraestrutura disponíveis nas escolas de Ensino Médio – Brasil – 2018

(Fonte: Brasil, 2018a, p. 6)

1.3. Panorama da implementação da BNCC no Brasil

A BNCC ao ter como foco a formação por competências (Brasil, 2018b), indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Conforme Alves (2004, p. 79), o currículo centrado no desenvolvimento de competências reclama uma pedagogia de integração progressiva que especificará o lugar dos saberes na ação, constituindo-se estes em fontes determinantes para identificar e resolver problemas, preparar e tomar decisões.

Camargo (2006) afirma que, para entendermos o surgimento do conceito de “base comum nacional”, é necessário se situar o modelo de orientação curricular que vigorava no final da década de 70 e início da década de 80, no qual predominava a ideia de que os currículos dos cursos de graduação deveriam ser organizados a partir de currículos mínimos, definidos por um órgão central, o Conselho Federal de Educação (CFE), responsável pela regulamentação das funções e atividades educacionais em diferentes níveis de ensino.

Macedo (2014) esclarece que a defesa de que os currículos precisam de uma base comum a nível nacional não é recente no Brasil, remontando aos anos 80, ou talvez antes, se assumirmos uma definição mais ampla do termo. Assim, talvez pudéssemos dizer que, ao ser promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9394, de

20 de dezembro de 1996), consolidou uma demanda já existente por uma base nacional comum.

Para Verde (2015), o campo do currículo configura-se atual e historicamente como um decisivo território de disputas relacionadas a políticas públicas. Não somente teóricos do currículo, mas a sociedade civil e o setor empresarial e industrial adentram-se nos atuais debates a respeito da concepção e da institucionalização de uma “Base Nacional Comum”. Ainda, conforme o autor, um argumento bastante veiculado nos meios de comunicação, nos congressos, conferências e fóruns de educação, é que a Base Comum é o estabelecimento diretivo e objetivo de conteúdos mínimos obrigatórios para cada disciplina e ano da Educação Básica.

A LDB no artigo 9, inciso 4º, estabelece, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. No seu artigo 26 reforça a “obrigatoriedade” de se elaborar uma base nacional comum:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

(...)

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003)

(...)

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)

(...)

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Verde (2015, p. 83) levanta a seguinte indagação: “a quem caberia a elaboração curricular a partir das diretrizes traçadas na LDB configurando uma Base Nacional Comum?”. O autor afirma que os responsáveis por essa elaboração curricular não estão claramente definidos na Constituição ou na LDB.

Conforme Verde (2015), parâmetros internacionais de avaliação da educação, guiados pela economia globalizada, adentram o Brasil contribuindo para a criação de uma visão ingênua de que o foco na construção de um currículo mínimo compoendo uma Base Curricular Comum Nacional seria o principal catalisador para a promessa de qualificação equitativa para o mercado de trabalho e para a competitividade internacional.

Macedo (2014) afirma que, no Brasil, além dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em 1997, foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década. Para o autor, o plano trienal para o setor educação do Mercosul explicitava, entre os seus objetivos, “a compatibilização e harmonização dos sistemas educativos” (Macedo, 2014, p. 1533) dos países participantes. Ainda que a compatibilização tenha se dado mais em termos de correspondência ano a ano, em meados dos anos 90, mais ou menos ao mesmo tempo, os países propunham bases curriculares nacionais que facilitaram essa correspondência. Ainda segundo o autor, apesar das mudanças, as novas articulações políticas seguiram favoráveis à centralização curricular como forma de garantir a qualidade [social] da educação.

A defesa de diretrizes curriculares nacionais e de bases comuns para o currículo foi retomada e, em 2009, o MEC lançou o *Programa Currículo em Movimento*, com ampla participação de membros da comunidade acadêmica do campo do currículo, com o objetivo de elaborar documento de proposições para atualização das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação* Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio; e

elaborar documento orientador para a organização curricular e referências de conteúdo para assegurar a formação básica comum da educação básica no Brasil.

Macedo (2014) argumenta que as políticas tomam a qualidade da educação como significante nodal capaz de sobredeterminar as demandas de diferentes grupos que se constituem neste jogo político. Na medida em que o exterior constitutivo desta cadeia de equivalência é uma fantasia idealizada de crise do sistema educacional, tornada “real” por um conjunto de dados estatísticos, trata-se de um discurso capaz de tornar equivalentes praticamente todas as demandas no campo da educação. Ainda, na opinião do autor, há, nas políticas curriculares recentes, demandas por equidade, por representatividade de “grupos minoritários”, por universalismo epistemológico, por direito ao acesso e a permanência na escola, por profissionalização, entre muitas outras tornadas equivalentes sob a significante qualidade.

Verde (2015) apresenta opinião semelhante, ao afirmar que, infelizmente, compreende-se que embora haja debates mobilizadores e engajados sobre o assunto, estes encontram-se em círculos de pensamento restritos, não ganhando muita repercussão. Assim, evidencia-se que a atual manipulação acadêmica com foco na produtividade quantitativa, embora travestida com a expressão “qualidade na educação”, promove um distanciamento e uma certa “alienação necessária à sobrevivência acadêmica” cada vez maiores da universidade em relação aos contextos e às causas sociais, às políticas públicas e de emancipação.

Para Moreira (2010, citado por Macedo, 2014), a defesa de uma base nacional comum tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças.

Verde (2015) diz que entidades de poder político de decisão, estão direta e intimamente vinculadas à empresas de grande porte. O setor privado está claramente aproximando-se de processos decisórios e de fiscalização das políticas públicas no país com um grande poder hegemônico, maior que muitos movimentos sociais das minorias. Curiosamente, evidencia-se uma força por parte dessas entidades, na direção de garantir o estabelecimento de uma Base Nacional Comum, em forma de currículo detalhado para

cada série e disciplina da educação básica, por valorizar índices de avaliação e incentivar a visão neotecnicista de educação.

Macedo (2014, pp. 1542-1543) selecionou três momentos em que detalha quem inicialmente participou do debate nacional para discussão da BNCC.

- Primeiro momento: foi uma reunião realizada pelo CONSED e pela Fundação Lemann, em outubro de 2013, na cidade de São Paulo, tendo como participantes, entre outros, UNDIME, CNE e o Movimento Todos pela Educação. Participaram do evento dois pesquisadores do campo do currículo – Michael Young, da Universidade de Londres; e Susan Pimentel, da Student Achievement Partners, além de Francisco Soares (atual presidente do INEP) e Paula Louzano, bolsista de pesquisa da USP, que apresentou o estudo comparativo de sistemas educativos em diferentes países.
- Segundo momento: foi através do 6º Fórum Nacional Extraordinário da UNDIME, a presidente da UNDIME falou a favor da proposta de base nacional, a pesquisadora Elvira Souza Lima, autora do primeiro volume da coletânea “Indagações Curriculares”, resultado do programa Currículo em Movimento.
- Terceiro momento: foi o seminário intitulado 3º Seminário Internacional do Centro Lemann para empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira, realizado em agosto de 2014, onde o professor David Plank proferiu a palestra “Uma Base Nacional Comum: o potencial e os desafios”, em que discutiu a implementação do Núcleo Comum (Common Core) na Califórnia. A fala do professor Plank foi centrada na medida de resultados: “sem saber o que os alunos devem aprender, é difícil medir se o ensino está melhorando ou não”.

Verde (2015, p. 88) informa que os autores Chizzotti e Ponce (2012, p. 32) denunciam o “ingresso concorrencial de empresas educacionais no campo do currículo escolar da educação básica, com vistas à produção do material didático e paradidático para o ensino, ao gerenciamento do sistema de ensino, à formação de professores”.

Para Macedo (2014) é preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação, nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. O que ele tem a oferecer é apenas a tentativa de controle do imponderável da qual depende, não o sucesso da educação, mas a hegemonia do imaginário neoliberal de que ele é parte. A homogeneização acaba por “pasteurizar” o currículo, tornando-o sem vida, descontextualizado e amorfo. Nesse aspecto e falta de identidade, vigoram características hegemônicas contribuindo para a hierarquização do conhecimento, valorizando os saberes científicos em detrimento de outros saberes (Verde, 2015).

Todavia, Verde (2015) conclui que o argumento da instituição de um currículo mínimo como uma Base Nacional Comum não contribui para a equidade, tampouco para a afirmação de um espírito nacional, visto que os diversos grupos que atualmente lutam

pela legitimação de seus saberes e práticas não se reconhecem. Assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica legitimam já os saberes de algumas minorias, como os quilombolas, os indígenas, a educação do campo, incluindo seus saberes e práticas tanto na Base Comum quanto na parte diversificada, os demais grupos étnicos e movimentos comunitários, dentre outras possíveis expressões, também precisam de uma considerável autonomia em relação a configuração de seus currículos, seguindo as diretrizes que definiram uma Base Comum.

Para o Ministério da Educação (Brasil, 2018b), a BNCC servirá como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

Conforme o Parecer CNE/CP nº 15/2017, ao indicar as competências que os alunos devem desenvolver e os conteúdos essenciais para o seu desenvolvimento, a BNCC contribui para:

- Balizar a qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos estudantes a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE);
- Superar a fragmentação das políticas educacionais, uma vez que as matrizes de avaliação externa, a formação do professor e a aquisição de materiais didáticos serão por ela orientadas;
- Fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas de governo, promovendo a elevação da qualidade da Educação Básica no país, respeitada a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às instituições de ensino;
- Assegurar aos alunos o seu direito de aprendizagem e desenvolvimento, de aprender e se desenvolver, independentemente de sua região ou da escola que frequentem;
- Assegurar que os alunos tenham acesso aos materiais didáticos que contribuam para que possam ser assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Garantir que os professores possam organizar seu plano de trabalho;
- Propiciar aos professores elementos que orientem o planejamento de atividades pedagógicas, ajustadas ao nível e às possibilidades de cada etapa/ano de escolaridade;
- Permitir que os professores possam ter uma visão longitudinal das competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua escolaridade, nos diferentes componentes curriculares;
- Permitir que os professores façam balanços periódicos das competências desenvolvidas por seus alunos (p. 29).

Pinto (2017) afirma que após elaborada por uma equipe de professores especialistas nas diversas áreas do conhecimento, a primeira versão do texto da BNCC foi colocada para discussão em outubro de 2015. O texto foi objeto de análise de professores,

gestores de sistemas educacionais, pesquisadores do campo do currículo e comunidade acadêmica que se relaciona com o Ensino e a Educação.

Na opinião de Calil (2015), não é possível corrigir pontualmente, emendar ou sanar deficiências desta proposta fazendo supressões ou acréscimos específicos. Ainda que se admita a necessidade de definição de uma Base Nacional Comum Curricular, a sua existência e pertinência está muito longe de ser consensual e deve ser objeto de discussão séria e sistemática.

Os textos iniciais da BNCC foram apresentados em quatro grandes áreas do saber (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), onde os componentes curriculares são fragmentos desses grupos maiores (Rosa, 2015). Sena e seus colaboradores (2016) afirmam que é importante a organização apresentada pela BNCC, no que tange aos conhecimentos trazidos por cada componente, em particular a Educação Física, que muitas vezes negligência o amplo repertório dos seus conteúdos em benefício de outros.

De acordo com o documento da BNCC (Brasil, 2018b), a Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental e Médio nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares.

Darido (2008, citado por Rosa, 2016) afirma que antes mesmo de comunicarem-se através das palavras, os seres humanos já se comunicavam por meio do movimento e do corpo, que sente, se expressa e se movimenta. A autora compreende que se esse corpo fala, ele deve ser passível de leitura dos professores, principalmente pelos professores de Educação Física, já que através dela o corpo deveria ser conhecido.

Pinto (2017) conclui que o Ensino Médio constitui um período da Educação Básica em busca de uma identidade, conforme atestam as várias reformas curriculares propostas nas duas últimas décadas. Esse tensionamento coloca em suspensão o resultado final do texto da BNCC, o que o leva a indagar sobre os limites e as possibilidades de sua apropriação pelos sistemas educacionais, bem como pelos professores do ensino médio.

Por fim, Sérgio e Morgado (2014) afirmam que a imprescindibilidade de os professores mudarem as práticas curriculares, o que requer que se assumam como

profissionais competentes e autônomos, já que continuam a ser vistos como o principal esteio da construção das mudanças e da recontextualização curricular nas instituições educativas. Daí a importância da autonomia curricular, sobretudo se viabilizar a tomada das decisões em prol dos alunos que, afinal, são a principal razão da existência da escola.

1.4. A formação de professores com base na BNCC

Conforme Morgado (2004), os professores usufruem de autonomia e responsabilidades que lhe estão inerentes a partir do momento em que tem de decidir e organizar uma prática que, no caso da educação, deve ser uma prática aberta e participada.

Não há dúvidas de que, normalmente, é no Ensino Fundamental e no Ensino Médio que os conhecimentos básicos são alicerçados como suporte para os aprofundamentos do conhecimento científico, seja no próprio nível de Ensino Médio, seja nos cursos superiores, conhecimentos esses indispensáveis a qualquer profissionalização e no que se relaciona à formação cidadã da população jovem e adulta (Raposos, 2006).

De acordo com o documento da BNCC (Brasil, 2018b, p. 21),

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

Conforme Parecer nº 15, de 15 de dezembro de 2017, do CNE/CP, na implementação da BNCC, a avaliação processual e formativa ganha destaque nos processos de construção e aplicação dos currículos, tornando-se sua aliada. Apoiados na mesma referência comum, a BNCC e as referências curriculares dos dois sistemas de avaliação, larga escala e processual formativa, devem estar articulados em suas bases conceituais, embora cumprindo objetivos e funções diferentes no processo educacional, e apoiando a garantia dos direitos de aprendizagem, na medida em que oferecem subsídios para atuação de dois importantes atores da cena educacional: os gestores e os professores.

Castro e Lauande (2009) afirmam que a necessidade de uma formação melhor para os professores também se encontra como condição para concretizar a operacionalização das reformas educacionais empreendidas nas últimas décadas. Assim, ao discutir o currículo de formação docente, torna-se necessário partir da compreensão de que a questão curricular é uma variável extremamente complexa que vai além da mera organização de conhecimento que deverá ser adquirido pelos alunos ao longo de curso (Silva, 2007).

A formação de professores é uma das temáticas mais discutidas no cenário atual, além de entenderem ser visível a preocupação dos investigadores em buscarem alternativas que possibilitem a melhoria da qualidade da formação dos professores (Sérgio & Morgado, 2014). Na formação de professores deve-se buscar um profissional prático-reflexivo capaz de enfrentar situações de incerteza e desafios que requerem novas formas de agir e pensar, novas competências e habilidades para participar ativa e criticamente no processo de mudança e inovação do contexto em que trabalha. Por isso, os professores têm sido responsabilizados por quase tudo o que acontece na educação, esquecendo, muitas vezes, os múltiplos fatores políticos, econômicos e culturais que configuram quer o contexto em que trabalham, quer a modalidade de ensino em que lecionam (*idem*). Mais ainda,

A formação de professores, tendo a competência como eixo estruturador do currículo, constitui-se em uma das principais orientações formuladas pelos documentos oficiais que tratam dessa temática, seja se referindo à formação inicial ou à formação continuada. Essa abordagem mostra a dimensão instrumental e técnica que vem assumindo a formação de professores nesse novo contexto de atuação da sociedade, em que se estão colocando variadas exigências para os profissionais docentes. Com essa lógica, a formação do professor vem assumindo uma característica fragmentada e produtiva, pautada em ações que são desenvolvidas visando, principalmente, atingir resultados quantitativos. (Neto & Macêdo, 2006, p. 223)

Todavia, Sérgio e Morgado (2014) entendem que existe a necessidade de repensar a formação - inicial e continuada - de professores, e de adotar um modelo formativo que estimule a reflexão e a partilha, e crie condições para que os docentes se apropriem dos conhecimentos científicos e pedagógicos inerentes à profissão, e desenvolvam capacidades, atitudes e competências que permitam assumir-se como autênticos facilitadores de aprendizagens.

CAPÍTULO II

Enquadramento Metodológico

O Capítulo II descreve o percurso metodológico seguido para alcançar os objetivos propostos no presente estudo. Apresenta a natureza qualitativa da investigação, os procedimentos de recolha de dados por meio da técnica de grupo focal, cujas informações colhidas foram interpretadas a partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), tendo resguardadas as questões éticas que permearam a investigação.

2.1. Natureza da Investigação

A metodologia a ser utilizada nessa investigação foi de base qualitativa, em virtude de a pesquisa ser de caráter descritivo e detalhar aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa é descritiva, pois, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens, e não de números, além de analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados e transcritos. A pesquisa qualitativa também é conhecida como pesquisa naturalista, uma vez que para estudar um fenômeno relativo às ciências humanas e sociais é necessário que o pesquisador entre em contato direto e prologando com o ambiente no qual o fenômeno está inserido (Martins & Theóphilo, 2009). Neste sentido, o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (Chizzotti, 2014).

Mais ainda, de acordo com Oliveira (2011), a pesquisa qualitativa é uma metodologia específica, com técnicas próprias, que se caracteriza pela maleabilidade e subjetividade e engloba uma série de facetas e

São muitas as interpretações que se tem dado à expressão pesquisa qualitativa e atualmente se dá preferência à expressão abordagem qualitativa. Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações,

aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (Oliveira, 2012, p.37).

Ainda, segundo Oliveira (2012), a abordagem qualitativa facilita a apresentação de resenhas, descrição detalhada dos fatos e fenômenos observados. Para o autor, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Além de buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto da pesquisa.

Conforme Gaskell (2008), a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o aspecto de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão. Por isso, a abordagem qualitativa é baseada na interpretação dos fenômenos observados e no significado que carregam, ou no significado atribuído pelo pesquisador, dada a realidade em que os fenômenos estão inseridos (Nascimento & Sousa, 2016). Sendo o processo caracterizado como descritivo, indutivo e de observação que considera a singularidade do sujeito e a subjetividade do fenômeno, sem levar em conta princípios já estabelecidos.

Para Flick (2009b), a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Considera-se que a metodologia de natureza fundamentalmente qualitativa viabiliza uma maior flexibilidade de conciliação entre as questões teóricas e empíricas, durante o processo de realização da pesquisa, da descrição detalhada de dados e da análise indutiva da realidade por meio dos fenômenos de maior destaque do campo (Fernandes, 2017a).

Martins e Theóphilo (2009, p. 141) entendem que uma das principais características da pesquisa qualitativa é a predominância da descrição. Descrição de pessoas, de situações, de acontecimentos, de reações, inclusive transcrições de relatos. Um pequeno detalhe pode ser um elemento essencial para o entendimento da realidade e o processo contínuo de construção de versões da realidade caracterizam esta metodologia de pesquisa (Flick, 2009b). Por isso, a versão apresentada pelas pessoas em uma entrevista não corresponde necessariamente à versão que estas pessoas teriam formulado quando o evento relatado ocorreu. O pesquisador, ao interpretar e apresentar a entrevista como parte de suas descobertas, produz uma nova versão do todo.

Quanto ao método, foi definido como estudo de caso. Pois, conforme Yin (2001, p. 161), os estudos de casos possuem uma relação mais diversa de possíveis públicos-alvo do que a maioria dos outros tipos de pesquisa. Inclui-se nessa relação colegas da mesma equipe.

Ainda, segundo Yin (2001, p. 161), para os seus colegas de profissão, o mais importante é, provavelmente, a relação entre o estudo de caso, suas descobertas e as teorias ou a pesquisas já existentes. Se um estudo de caso consegue transmitir todas essas relações, ele será amplamente lido por um bom período de tempo.

Tendo por base metodológica este enquadramento, define-se como **questão de investigação**:

Qual a percepção dos professores de Educação Física do Ensino Médio do IFRN sobre a BNCC?

Para que dar resposta a esta questão, foram definidos os seguintes **objetivos** da Investigação:

- 1) Analisar a percepção dos professores de Educação Física do Ensino Médio do IFRN sobre a BNCC;
- 2) Caracterizar os professores de Educação Física dos *Campi* do IFRN na Região Metropolitana de Natal/RN;
- 3) Identificar se os professores acompanharam e/ou participaram do processo de discussão e elaboração da BNCC do Ensino Médio.

2.2. Contexto do Estudo

A partir do enquadramento metodológico a ser seguido na presente investigação, faz-se necessário expor a caracterização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) desde a fundação em 1909 como Escola de Aprendizes e Artífices, até a presente institucionalidade. Além de caracterizar os participantes do estudo.

2.2.1. Caracterizando o IFRN

O IFRN é uma instituição centenária que teve diversas mudanças ao longo de sua história, sendo algumas mudanças ao nível da sua denominação (Figura 1). Os autores Silva, Silva e Pereira (2019) detalham que o IFRN recebeu várias denominações desde sua fundação:

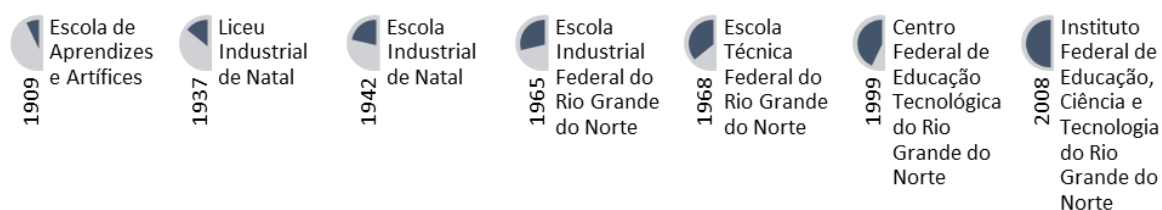


Figura 1 – Alterações da denominação da instituição ao longo do tempo

Ainda para estes autores, ao longo desta história, ocorreram diversas transformações nos aspectos políticos e pedagógicos, concernentes aos seus objetivos, função social, forma de gestão e currículo, em decorrência de políticas implementadas pelo governo federal. Além de lutar por uma educação pública de qualidade socialmente referenciada sob os princípios da formação humana integral e por construções de existências alicerçadas pelos princípios democráticos e de inclusão.

Silva (2019, p. 99) esclarece que:

O IFRN tem sua ação educativa concentrada na educação profissional e tecnológica em todos os níveis de ensino (educação básica e superior) em algumas modalidades (presencial, educação de jovens e adultos e educação à distância), visando formar profissionais-cidadãos críticos e competentes, do ponto de vista técnico, ético e político, para inserção qualificada no mundo do trabalho, exercício consciente da cidadania e elevação de escolaridade, ou seja, uma formação que considera o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas e não apenas os saberes necessários para a adaptação de adolescentes, jovens e adultos aos setores produtivos.

Silva, Silva e Pereira (2019) coadunam com Silva (2019) ao afirmarem que o IFRN se caracteriza como uma instituição de organização pluricurricular, por atuar na Educação Profissional, em suas diferentes modalidades, e nos dois níveis da educação escolar brasileira (Educação Básica e Superior), desde a Educação de Jovens e Adultos à Pós-graduação.

É importante destacar que o IFRN é uma Instituição composta de 22 Campi instalados no território do Estado do Rio Grande do Norte, sendo os Campus de Apodi, Caicó, Canguaretama, Ceará-Mirim, Currais Novos, Ipanguaçu, João Câmara, Jucurutu, Lajes, Macau, Mossoró, Natal-Central, Natal-Cidade Alta, Natal-Zona Leste, Natal-Zona Norte, Nova Cruz, Parelhas, Parnamirim, Pau dos Ferros, Santa Cruz, São Gonçalo do Amarante e São Paulo do Potengi.

Para Fernandes (2017b), cabe a cada *Campus*, como unidade de gestão administrativa e financeira, as ações acadêmicas de desenvolvimento do projeto pedagógico institucional, este, único.

De acordo com Silva (2019), o IFRN, por meio dos seus *Campi* instalados em todas as regiões do Estado, nomeadamente naqueles à margem de políticas públicas educacionais consistentes, fortalece a educação pública brasileira e, em particular, a educação profissional e tecnológica, mediante a oferta, entre outras, de cursos de Ensino Médio Integrado em estreita articulação com as potencialidades socioeconômicas e os arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais.

2.2.2. Participantes do estudo

A população do estudo é constituída por 45 professores de Educação Física do Ensino Médio do IFRN, mas a amostra é constituída por 8 professores que residem na Região Metropolitana de Natal ou trabalham em algum dos *Campi* da Região Metropolitana de Natal (*Campus* Natal-Central, Natal-Cidade Alta, Natal-Zona Norte, Ceará-Mirim, Parnamirim ou São Gonçalo do Amarante). O critério da escolha da amostra – amostra de conveniência – se deu em razão da proximidade e viabilidade de entrevistar o maior número de professores.

O grupo focal foi composto de 6 professores do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com média de 19 anos em experiência com docência da Educação Física no Ensino Básico, e média de 8 anos com docência na Educação Física no IFRN.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

As técnicas de coletas de dados são os procedimentos planejados e adotados pelo pesquisador para coletar informações úteis a pesquisa (Nascimento & Sousa, 2016, p.

107). É o “como fazer” para reunir dados e informações, ou seja, são as formas pelas quais o pesquisador buscará elementos para formar evidências sobre o objeto pesquisado.

Para a coleta de dados foi utilizada a técnica entrevista por grupo focal, em razão da possibilidade de criar uma discussão e permitir maior espontaneidade entre os participantes, o que facilita a identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito do assunto tratado, além de criar uma atmosfera de liberdade e deixar os participantes à vontade para discutir e fornecer opiniões pessoais. A ampla vantagem da entrevista acerca de outras técnicas é a de que ela permite a coleta imediata da informação desejada, com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (Lüdke & André, 1986). A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da investigação que exige tempo e cuidado, nomeadamente: no planejamento e organização da entrevista; na elaboração do roteiro/guião das questões a serem debatidas; na elaboração do enunciado das questões (ausência de perguntas fechadas “sim”/“não”, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas); escolha dos entrevistados; na negociação da disponibilidade de tempo e de lugar para a entrevista; na garantia dos princípios de confidencialidade, entre outras.

Para Oliveira (2011, p. 104), a pesquisa qualitativa tem sido associada intimamente ao trabalho com grupos – discussões em grupo ou *focus group* – a ponto dessa abordagem ter se tornado quase um sinônimo desse tipo de pesquisa. O termo “discussão em grupo” desempenhou um papel predominantemente nos primeiros estudos, especialmente na região de língua alemã, na pesquisa anglo-saxônica, o método passou por uma espécie de renascimento como “grupo focal” (Flick, 2009b).

Costa (2010) conceitua o grupo focal como um tipo de pesquisa qualitativa que tem como objetivo perceber os aspectos valorativos e normativos que são referência de um grupo em particular. Já anteriormente, Gatti (2005) conceitua o grupo focal como uma técnica muito rica de levantamento de dados para capturar formas de linguagem, expressões e tipo de comentários de determinado segmento, o que pode ser fundamental para a realização de estudos posteriores mais amplos, com o emprego de entrevistas e questionários. O autor afirma que o grupo focal, ao propiciar a exposição ampla de ideias e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita também verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta.

Neste sentido, a pesquisa com grupo focal propicia interação social mais intensa, pois cada participante é influenciado pelo grupo, o que diminui a influência de conceitos baseados em perspectivas individuais e, por isso, talvez, mais autêntica e mais apropriada a generalizações (Nascimento & Sousa, 2016). Segundo Martins e Theóphilo (2009), a integração espontânea dos participantes, no grupo focal, ou *focus group* como preferem chamar, propicia riqueza e flexibilidade na coleta de informações, dados e evidências não comuns quando se aplica um instrumento individualizado.

Conforme Morgan (1988, citado por Flick, 2009b), a ênfase do grupo focal recai sobre o aspecto interativo da coleta de dados. A marca que define os grupos focais é o uso explícito da interação do grupo para a produção de dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem a interação verificada em um grupo. Assim sendo, os *insights* que emergem das provocações e estímulos de um grupo focal podem ajudar o pesquisador a refinar seus conceitos e entendimentos sobre o assunto/tema pesquisado (Martins & Theóphilo, 2009).

Para Bell (2008), o grupo focal objetiva focar a discussão em uma determinada questão, podendo ser estruturado com perguntas e *checklist* previamente preparados, ou completamente não-estruturado, quando a intervenção do pesquisador é mínima. Além disso, é importante diferenciar, o grupo focal de uma espécie de entrevista coletiva, já que as sessões não se restringem apenas à resposta aos questionamentos feitos pelo investigador, mas, sim, a todo o contexto de interação entre os participantes ao se colocarem a respeito de uma temática (Sena, 2019). A intenção e a esperança, no grupo focal, é que os participantes interajam uns com os outros, estejam dispostos a ouvir todas as opiniões, talvez para atingir consenso em alguns aspectos do tema ou discordarem de outros, e que deem uma boa arejada em questões que lhes pareçam interessantes ou importantes. Com isso, o pesquisador torna-se menos um entrevistador e mais um moderador ou facilitador (Bell, 2008), mas quando o entrevistador controla o conteúdo de forma demasiadamente rígida, e o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, e de acordo com Putcha e Potter (2004, citados por Flick (2009b), uma das coisas importantes ao trabalhar com grupos focais é produzir informalidade na discussão. Os moderadores precisam criar um clima liberal, facilitando para que os membros contribuam abertamente com suas experiências e opiniões. Ao

mesmo tempo, é importante que os participantes não estejam à deriva, somente conversando ou apresentando anedotas infinitas.

Como descrito por Gatti (2005), a técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidia as opções, os porquês de determinados posicionamentos. O grupo focal permite ao pesquisador conseguir boa quantidade de informação em um período mais curto, além de propiciar a exposição ampla de ideia e perspectivas, permite trazer à tona respostas mais completas e possibilita, também, verificar a lógica ou as representações que conduzem à resposta. Neste sentido, para o autor, o trabalho com grupo focal oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Sendo útil para geração de teorizações exploratórias até mais do que para a verificação ou teste de hipóteses prévias (*idem*).

Na busca de abordar questões em maior profundidade, pela interação grupal, cada grupo focal não pode ser grande, mas também não poder ser excessivamente pequeno, ficando a sua dimensão preferencialmente entre seis e doze pessoas (Gatti, 2005; Martins & Theóphilo, 2009).

Ainda, conforme Gatti (2005), o grupo focal deve ser composto a partir de alguns critérios associados às metas da pesquisa, mas também ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, não descurando uma suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Nessas escolhas, o conhecimento e o julgamento do pesquisador é que irão balizar a composição do grupo. Gatti (2005, p. 18) ainda esclarece que:

Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema. A característica comum pode ser relativa a gênero, à idade, às condições socioeconômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil, ao lugar de residência, à frequência de uso de certo serviço público ou social, à escolaridade, ou outra. Por exemplo, pode-se ter a necessidade para um dado estudo, de compor um grupo só de mulheres com pouca ou alta escolaridade, mas com diferentes idades; ou de homens e mulheres de uma dada faixa etária e com o mesmo tipo de trabalho; ou de adolescentes estudantes de vários níveis socioeconômicos; ou um grupo bem heterogêneo em idade, mas de mesma condição social; funcionários administrativos de uma empresa. Operadores de determinado serviço; professores de certo nível de ensino, etc.

A escolha das variáveis a serem consideradas na composição do grupo depende, então, do problema da pesquisa, do escopo teórico em que ele se situa e para quem se realiza o trabalho. Então, o objetivo do estudo é o primeiro referencial para a decisão de quais pessoas serão convidadas a participar.

Os autores Martins e Theóphilo (2009) entendem que a escolha dos participantes deve ser feita de acordo com os propósitos da pesquisa.

Gatti (2005) menciona alguns pontos importantes a serem considerados na aplicação do grupo focal.

Não se recomenda dar aos participantes informações detalhadas sobre o objeto da pesquisa. Eles devem ser informados de modo vago sobre o tema da discussão para que não venham com ideias pré-formadas ou com participação preparada. Saber com antecedência precisamente o que se vai discutir – por exemplo, as questões que o moderador irá colocar, ou o roteiro – propicia a formação de opiniões prévias que podem interferir nas discussões (p. 23).

Na condução do grupo focal, é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta (p. 8).

Os participantes precisam sentir confiança para expressar suas opiniões e enveredar pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa (p. 12).

O local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes. Pode-se trabalhar em cadeiras avulsas, em círculos, ou em volta de uma mesa. Os participantes devem se encontrar face a face para que sua interlocução seja direta. Como os participantes permanecerão um tempo razoável em reunião, certo conforto é necessário (p. 24).

Os primeiros momentos do grupo focal podem ser a chave do sucesso do trabalho. Assinale-se que, se o moderador for muito informal e cheio de brincadeiras, isso pode levar o grupo a não tomar muito a sério a discussão. Se for excessivamente formal e rígido, distante, pode impedir que o grupo se sinta à vontade para desenvolver as discussões e reprimir a interação entre os participantes (p. 31).

Para Gatti (2005), é necessário lembrar que os participantes de um grupo focal estão se expressando num contexto específico, em interações que são próprias daquele grupo de participantes e, por isso, os pontos de vista de cada um deles não podem ser tomados como posições definitivas. A potencialidade mais enfatizada do grupo focal como meio de pesquisa está ligada à possibilidade que ele oferece de trazer um conjunto concentrado de informações de diferentes naturezas (conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações, valores) para o foco de interesse do pesquisador.

Com base em todos estes pressupostos, levamos a efeito o grupo focal ou focus group.

A “sala” foi criada na plataforma do Microsoft Teams, pois, em decorrência da pandemia do COVID-19, o encontro remoto ocasionou maior conforto aos participantes e facilitou as diferentes formas de registro, permitindo melhor arranjo para as anotações e as gravações em áudio ou vídeo.

Optou-se pela gravação por áudio e vídeo por ser um meio menos intrusivo de registro, o que tranquiliza os participantes a expressarem suas opiniões e enveredando pelos ângulos que quiserem, em uma participação ativa. Flick (2009b) aponta como um problema específico do grupo focal, a forma como documentar os dados de modo a permitir a identificação dos interlocutores individuais e a diferenciação entre os enunciados de diversos interlocutores paralelos. Neste sentido, sustentamos a orientação desta técnica em Martins e Theóphilo (2009), pois sugerem que os registros de todas as falas sejam gravados, se possível filmados, e anotados pelo moderador e/ou assistente. A gravação possibilita o registro literal e integral, apesar de haver discussão, a experiência indica que não afeta o resultado e oferece maior segurança à fonte (Duarte, 2010).

Em relação ao guião, seguiu-se também as recomendações de Martins e Theóphilo (2009) e Costa (2010) que recomendam que tenha até 12 questões.

O grupo focal foi iniciado com as boas-vindas do moderador, que se apresentou e agradeceu a participação de todos. Depois, o moderador, no intuito de tranquilizar ainda mais os participantes e deixá-los bem à vontade para participação na pesquisa, informou que a gravação por áudio e vídeo seria utilizada apenas para a presente pesquisa, sendo mantido o sigilo de nomes e diálogos. E a utilização do áudio seria apenas para auxiliar no momento de transcrição dos diálogos, além de captar algo que tenha passado despercebido pelo moderador. Conforme Gatti (2005), no caso de gravações em áudio ou vídeo, as transcrições são apoios úteis, desde que o pesquisador mergulhe nas falas e nas expressões de diversas naturezas, para, assim, subsidiar as análises, as quais também receberão o aporte de anotações que o moderador tenha feito. Posteriormente, o moderador solicitou que todos os integrantes do grupo focal se apresentassem individualmente.

Seguindo também as orientações de Gatti (2005), foi esclarecido que a conversa era entre eles (participantes), e que não precisavam atuar como se estivessem

respondendo ao moderador todo o tempo. Sendo esclarecido que o trabalho não se caracteriza como uma entrevista coletiva, mas sim, como proposta de troca efetiva entre os participantes. O moderador explicitou o seu papel, que era de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tivessem a oportunidade de se expressar, de participar.

Para Duarte (2010), após realizar a gravação, convém transcrever com rapidez para aproveitar melhor o conteúdo, pois o ambiente e as respostas estão mais vivos na memória e as inferências, contextualização e análise são imediatas.

Para melhor acompanhamento da participação dos componentes, foi utilizado o modelo de planilha sugerido por Costa (2010), mas com as devidas adaptações.

Quadro 2 - Planilha de acompanhamento da participação dos componentes

Participante s/ Temas	R 1	R 2	R2. 1	R 3	R3. 1	R3. 2	R 4	R4. 1	R4. 2	R4. 3	R4. 4	R 5	R5. 1	R 6	R 7	R 8	R8. 1	R8. 2
P1																		
P2																		
P3																		
P4																		
P5																		
P6																		
P7																		
P8																		

Legenda: P=Participante; R=Temas

2.4. Análise de conteúdo como técnica de interpretação dos resultados: Categorização dos dados

A análise é um processo de elaboração, de procura de caminhos, em meio ao volume das informações levantadas. Rotas de análise são seguidas, e estas se abrem em novas rotas ou atalhos, exigindo dos pesquisadores um esforço para não perder de vista

seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos rumos analíticos em sua contribuição ao exame do problema (Gatti, 2005, p. 44).

Após a etapa da realização do grupo focal, depois de os dados estarem organizados, o modelo de análise foi feito através da análise de conteúdo (Bardin, 2011).

O processo de categorização foi desenvolvido com o reagrupamento dos dados a partir das questões propostas no guião seguido para a condução do grupo focal. Tal análise seguiu o que orienta Bardin (2011) ao propor a classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com os critérios previamente definidos. Tendo a categorização como característica ser um processo de tipo estruturalista e comportando duas etapas: o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens).

Com os dados coletados no grupo focal chegou-se a três núcleos temáticos: Caracterização geral da BNCC (Núcleo I); Especificidades da Educação Física (Núcleo II) e BNCC e IFRN (Núcleo III)

Quadro 3. Categorias e indicadores referentes ao Núcleo I – Caracterização geral da BNCC

Núcleo I – Caracterização geral da BNCC	
Categorias	Subcategorias
1. Ao nível das políticas educativas	-
2. Ao nível curricular	Objetivos e itinerários formativos
	Conteúdos
	Metodologias de ensino e avaliação

Quadro 4. Categorias e indicadores referentes ao Núcleo II – Especificidades da Educação Física

Núcleo II – Especificidades da Educação Física	
Categorias	Subcategorias
1. Organização das áreas e disciplinas	-

Quadro 5. Categorias e indicadores referentes ao Núcleo III – BNCC e o IFRN

Núcleo III – BNCC e IFRN	
Categorias	Subcategorias
-	-

2.5. Questões Éticas da Investigação

A ética deve cumprir um papel em suas considerações sobre como planejar um estudo, sobre com quem você quer trabalhar e como você (e os membros da equipe que trabalham em campo) deve atuar (Flick, 2009a, p. 97).

Conforme Martins e Theóphilo (2009, p. 142), em uma pesquisa qualitativa o pesquisador interage intensamente com o ambiente e com seus atores, e em todo o processo se depara com diversas questões éticas, metodológicas e políticas capazes de influenciar os resultados e a validade da pesquisa.

Para Costa (2010), proteger a identidade dos participantes é o primeiro passo na preservação da confidencialidade das informações.

Herlinger (2011) destaca que, se a reunião for gravada, os entrevistados devem ser avisados. Sendo necessário explicar que a gravação será vista e/ou ouvida apenas pela equipe de analistas, pois é impossível guardar todas as informações importantes que eles, os pesquisados, tem a transmitir.

O presente estudo recebeu a anuência do Reitor do IFRN para realização da pesquisa no âmbito deste Instituto Federal, desde que assegurado os seguintes itens: a) o cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/2012 CNS/MS; b) a garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa; e c) liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Em relação ao grupo focal, tais garantias foram confirmadas aos participantes da sessão a partir do Termo de Autorização para participação no estudo.

CAPÍTULO III

Apresentação e interpretação dos resultados

O presente capítulo apresenta os dados resultantes da discussão, com as opiniões, reflexões, perspectivas e experiências apresentadas pelos participantes na sessão do grupo focal, o que contempla as respostas desta investigação à problemática e aos objetivos elencados. Para tanto, traz a análise interpretativa do que revelaram os sujeitos da investigação à respeito da triangulação da Base Nacional Comum Curricular com a disciplina de Educação Física e o IFRN.

Dessa forma, faz-se necessário conhecer a caracterização geral da BNCC, as especificidades da Educação Física, e a BNCC e o IFRN.

3.1. Caracterização geral da BNCC

3.1.1. Ao nível das políticas educativas

O grupo expôs que a BNCC, da forma que está exposta no documento, segue a tendência pedagógica tecnicista, como explicitado por P7 nas frases *“veio uma vertente extremamente tecnicista e voltada para o mercado”* e *“Ela é estruturada segundo apenas os interesses neoliberais, tecnicistas de... Uma base extremamente conservadora”*, corroborado por P5 *“ela é muito direcionada, muito tecnicista, muito fragmentada”*.

É preciso entender o conceito de tecnicismo para identificar que mais dois docentes também corroboraram com a opinião de que a BNCC segue a tendência pedagógica tecnicista. Conforme Moura e Oliveira (2020, p. 3), o tecnicismo é uma estrutura pedagógica de visão capitalista dentro das tendências liberais, que despreza as relações afetivas professor-aluno e valoriza a técnica e a reprodução sistematizada atrelada às capacidades e habilidades dos indivíduos. Neste sentido, o docente P8 afirma que na BNCC *“A formação, ela vai ser mais voltada pro mercado capitalista, e tudo mais”*, e P3 entende que *“perspectiva dessa proposta que está ai vigente, especial na BNCC, que é de um ser humano competitivo, né? Um ser humano individualista”*.

Esta tendência tecnicista, existente na BNCC e apontada pelo grupo, não é fruto das discussões e nem dos autores que elaboraram a BNCC, mas é uma exigência presente na Lei nº 13.415/2017, que estabelece:

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

O grupo demonstrou preocupação com as intenções que estão por trás da BNCC e *“ela precisa ser melhor explicitada, as reais intenções por trás dessa construção, dentro do próprio processo de construção coletiva”* (P6). O mesmo docente ainda complementa a afirmação com *“o caráter participativo que tem por detrás da BNCC, ele talvez seja “pro forma” pra... pra justificar certas decisões”* (P6). O docente P7 coaduna com P6 quando declara que *“a gente tem que ter muito cuidado com isso que a BNCC é um... É... ela deixa bem claro isso, ela é um documento normativo”*. Com relação ao caráter participativo, Branco e *colabores* (2018) alertam que a BNCC ignora o posicionamento dos educadores, dos pesquisadores e profissionais de educação, dos sindicatos e das entidades representantes dos estudantes.

Outra preocupação demonstrada foi com a desigualdade social, já que alguns docentes entendem que a BNCC *“do jeito que tá, só vai aprofundar as desigualdades sociais”* (P7) e P5 explica que a desigualdade social aumentará pelo motivo de que *“os filhos da classe trabalhadora, só... Como eles vão ter que optar por um itinerário formativo, então ele só vai tá, teoricamente, preparado pra uma coisa”*. Uma outra explicação para justificar o pensamento de que a BNCC aumentará a desigualdade social foi apresentada por P8, onde destaca que a BNCC *“Acarreta num abismo maior ainda entre quem tem condições, porque o filho do rico ele vai continuar fazendo Teatro, Sociologia, Filosofia, Educação Física, Música, e o filho do pobre ele vai aprender Português e Matemática”*. P8 ainda reitera que com *“essa mania que se tem de achar que as humanidades, as linguagens, que essas disciplinas mais relacionadas com... Com a reflexão, com a criticidade, elas são menos importantes pro filho do pobre, faz com que a desigualdade aumente”*. Para P7, a BNCC *“vai ficar um monte de palavra escrita sem outras políticas públicas que realmente vão tirar essas desigualdades que o documento escrito diz que vai tirar”* e ratifica ao afirmar que *“no próprio objetivo da BNCC, que é fazer*

com que todos e todas tenham a mesma oportunidade de conhecer, num é? Isso é a maior inverdade da BNCC”.

No sentido oposto ao colocado pelos participantes da presente pesquisa, Moreira (2010, citado por Macedo, 2014), afirma que a defesa de uma base nacional comum tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. Ela responde a múltiplas demandas; se apresenta como capaz de garantir, entre outros, redistribuição de renda e reconhecimento das diferenças. Enquanto para Macedo (2014) é preciso seguir lembrando que um currículo nacional não vai melhorar a educação, nem garantir desenvolvimento e melhor distribuição de renda. Assim como para Verde (2015) o argumento da instituição de um currículo mínimo como uma Base Nacional Comum não contribui para a equidade, tampouco para a afirmação de um espírito nacional, visto que os diversos grupos que atualmente lutam pela legitimação de seus saberes e práticas não se reconhecem.

Quanto a liberdade das escolas escolherem os itinerários formativos, Cândido e Gentilini (2017) apresentaram opinião distinta ao afirmarem que, apesar da importância de existir uma base comum nacional, é necessário que exista a complementação com a realidade de cada escola, apontando assim, para a liberdade que as instituições devem ter na construção de seu próprio currículo, por entenderem que cada realidade é única e deve ser considerada.

É importante destacar que não foi a BNCC que obrigou os itinerários formativos, assim como não desobrigou as disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia nos três anos do Ensino Médio, foi a Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, e definiu que 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. E foi a Lei nº 13.415/2017 que estabeleceu que apenas o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas, e obrigou que a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluísse obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, mas não necessariamente nos três anos do Ensino Médio.

Ferreti e Silva (2017) já haviam chamado atenção para a Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, ao apontarem que alguns dos aspectos presentes no texto da MP nº 746 chamaram imediata atenção da mídia, e dos aspectos foi a extinção da obrigatoriedade, nos três anos do Ensino Médio, de quatro disciplinas: Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física.

Ao compararem a BNCC com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), houve o entendimento que houve uma perda com a BNCC, como afirma P7 *“analizando as diretrizes do Ensino Médio, a gente perdeu muito”*, e acrescenta que comparando a BNCC com as DCN na questão epistemológica *“eu acho que as Diretrizes Curriculares estavam melhor embasadas teoricamente na questão epistemológica”*.

3.1.2. Ao nível curricular

O campo da gestão e desenvolvimento do currículo foi organizado em 3 âmbitos (Objetivos e itinerários formativos; Conteúdos; e Metodologia de ensino e avaliação), determinados pela leitura flutuante da transcrição das entrevistas e dados.

3.1.2.1. Objetivos e itinerários formativos

Os docentes destacaram que a BNCC aponta itinerários formativos, como podemos verificar na fala de P8 *“ele aponta itinerários”*, P6 também afirma que *“o itinerário formativo desses alunos é completamente heterogêneo.”*. E para o grupo, os itinerários formativos inseridos na BNCC não trabalha o modelo de educação humano integral, e impactará na prática dos docentes com os alunos, como é falado por P5,

se caso em algum momento ai pra frente, ... for decidido que o nosso currículo tem que seguir, enfim, esses itinerários formativos, isso de fato vai, vai... Pode impactar, sim, na nossa prática, e principalmente, no alcance que a gente vai ter pra todos os alunos.

A opinião do grupo contrasta ao exposto no documento da BNCC (Brasil, 2018b, p. 7) que a BNCC está orientada 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).

P7 afirma também que *“a BNCC quer um itinerário formativo? Então vamos vender o modelo de educação humano integral que a gente utiliza, a educação... A educação técnica associada a formação humana integral”*. De acordo com P5, *“na hora que você escolhe um itinerário formativo, ou só tem a opção de escolher um ou outro itinerário formativo, você não tá sendo formado de forma integral, você tá sendo formado de forma específica”*.

A Lei nº 13.415/2017, e consequentemente a BNCC do Ensino Médio, não limita os alunos a cursarem apenas um único itinerário formativo, a Lei nº 13.415/2017 estabelece que os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um itinerário formativo.

Para P4, *“se chegar ao ponto de o aluno ter que escolher, né? Quais são as disciplinas fundamentais para a formação dele, quais são as disciplinas que ele quer cursar, a gente vai ficar pra trás”*, pensamento que é corroborado por P3 que afirma que *“a gente vem dizendo desde o início, não é uma discussão, nem é uma formação que a gente quer pra o nosso povo, enquanto educador”*.

Já o Parecer CNE/CP nº 15/2017 indica que as competências e os conteúdos essenciais postos na BNCC contribuirão, dentre algumas coisas, com:

- Balizar a qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos estudantes a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o alcance das metas do Plano Nacional de Educação (PNE);
- Superar a fragmentação das políticas educacionais, uma vez que as matrizes de avaliação externa, a formação do professor e a aquisição de materiais didáticos serão por ela orientadas;
- Assegurar aos alunos o seu direito de aprendizagem e desenvolvimento, de aprender e se desenvolver, independentemente de sua região ou da escola que frequentem;
- Assegurar que os alunos tenham acesso aos materiais didáticos que contribuam para que possam ser assegurados os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Permitir que os professores possam ter uma visão longitudinal das competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo de sua escolaridade, nos diferentes componentes curriculares (p. 29).

3.1.2.2. Conteúdos

No que toca aos conteúdos, os docentes listaram poucas melhorias no documento da BNCC, enquanto listaram diversas mudanças negativas. Como pontos positivos, destacam-se as falas de P8 e P6, respectivamente, *“A melhoria que eu penso que existiu foi na... na classificação dos conteúdos que é uma parte bem legal”* e *“o movimento de você tentar organizar, do ponto de vista didático, ele tem essa, digamos, importância”*. Importância que é corroborada por Sena e colaboradores (2016) ao afirmarem que BNCC vem trazer de forma legítima a organização dos conteúdos, definindo com clareza os objetivos de aprendizagem, os quais os educandos devem ter o direito de aprender, independente da escola que frequente. Outros autores que apresentam opinião semelhante é Boscatto e colaboradores (2016), que expressam que a BNCC poderá vir a contribuir com a práxis educativa cotidiana dos professores, considerando a falta de tradição na área da Educação Física quanto à organização curricular de seus conteúdos.

Ao passo que as mudanças negativas foram citadas nas mais diversas falas, seja no cuidado dos conteúdos, como falado por P1, a BNCC *“não tem um cuidado com os conteúdos, com os conhecimentos, só com a construção do conhecimento.”* e *“não tem um norte, mais ou mesmo, não tem um cuidado com esses, com esses conteúdos no Ensino Médio”*. Assim como no aligeiramento na construção dos conteúdos da BNCC, como é explicitado por P3 *“São conteúdos que eu diria aligeirados”* e por P1, *“só corroborando com essa... com essa ideia mesmo de que a coisa foi feita pra, ah vamos terminar logo isso, vamos terminar de fazer a do Ensino Médio”*. P3 ainda diz que *“prejudica muito a intenção do que eles querem, porque minimizar os conteúdos não vai te dar uma amplitude”*. Em relação aos conteúdos mínimos da BNCC, P6 declarou *“discordo com relação ao mínimo do BNCC, porque ele mascara as condições materiais das escolas municipais e estaduais, né? E não supera as desigualdades”*.

Opinião diferente foi apresentada pelos autores Neira, Júnior e Almeida (2016), que ao analisarem a primeira e segunda versões da BNCC, afirmaram que a BNCC foi concebida como um ponto de partida e não um currículo mínimo. Sendo para eles a BNCC um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar, podendo inspirar professores e professoras a

pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade.

Ao compararem os conteúdos da disciplina de Educação Física com as outras disciplinas, P4 apresentou o entendimento que a disciplina de Educação Física foi inserida na BNCC como uma disciplina de apoio, conforme verifica-se nas falas

na BNCC, para enquadrar a Educação Física na proposta, é... Eles apresentam mais justificativa para enquadrá-la na área de Linguagens, do que, do que indica propriamente dito quais são as potencialidades, quais são as contribuições, qual a importância da Educação Física na formação do cidadão [...] e a gente ver que o foco central é o Português, já as outras, as outras disciplinas são apresentadas como apoio.

Enquanto Rufino e Neto (2016) afirmaram que a BNCC compreende a Educação Física como um componente curricular de suma importância ao possibilitar às novas gerações a preservação e a reconstrução crítica de toda a herança cultural acumulada historicamente pela humanidade, a partir de conhecimentos sistematizados.

Outras críticas apresentadas em relação ao currículo foram: a imposição da BNCC e o processo de ensino-aprendizagem. Para P7, *“com o currículo específico na BNCC, não contempla essa construção de cidadão completo, único e pleno”*, enquanto P3 afirma que *“ela não é cientificamente sustentada, ela é imposta, imposta pelo... por um grupo”*. Já P1 destaca que *“é difícil a gente pensar numa melhora do processo de ensino-aprendizagem, em função de um documento, se outras, é... Vertentes não vão estar presentes”*.

A BNCC realmente foi imposta, não explicitamente por um grupo, e sim por uma lei (Lei nº 13.415), que estabeleceu que a Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio. Mas a criação da lei não significa que não tenha tido interesse de um grupo. Como explicitado por Verde (2015), entidades de poder político de decisão, estão direta e intimamente vinculadas às empresas de grande porte. O setor privado está claramente aproximando-se de processos decisórios e de fiscalização das políticas públicas no país com um grande poder hegemônico, maior que muitos movimentos sociais das minorias.

3.1.2.3. Metodologia de ensino e avaliação

Para P7, as DCN *“está fundamentado nas metodologias de ensino... Das metodologias progressistas, críticas”*, enquanto que *“A BNCC apesar de ser normativa, quando ela chega no Ensino Médio, sabe? É... Keyby, ela fica muito... muito vaga”*. P1 coaduna com P7 ao afirmar que *“quando chega no do Ensino Médio, fica muito no campo da, da subjetividade”*. Por outro lado, ao lembrar do ENEM, P7 afirmou que antes *“era muito vago nessa questão das... Das metodologias críticas”*, já com a elaboração da BNCC *“se vocês olharem, essas questões do ENEM 2019, ela já tá bem afinadinha com a BNCC”*, o que demonstra que a BNCC já traz mudanças no campo da avaliação.

As mudanças no campo da avaliação são em decorrência da Lei nº 13.415/2017, que define que a União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Ainda no campo da avaliação, P7 afirma que a BNCC *“ela foi criada nesse sentido de melhorar essa aprendizagem pra que os alunos se saiam melhor nos mecanismos de avaliação internacional”*. Opinião semelhante foi expressa por Verde (2015), que afirmou que parâmetros internacionais de avaliação da educação, guiados pela economia globalizada, adentram o Brasil contribuindo para a criação de uma visão ingênua de que o foco na construção de um currículo mínimo compondo uma Base Curricular Comum Nacional seria o principal catalisador para a promessa de qualificação equitativa para o mercado de trabalho e para a competitividade internacional.

Ao analisar o documento da BNCC e comparar com as condições das escolas brasileiras, P1 entende que *“não adianta você ter um documento, se as próprias escolas não vão ter condições de, vamos... É... Efetivar a questão do ensino-aprendizagem”*, o que deixa claro que o documento sozinho não resolve todos os problemas, necessitando de mais ações para sustentarem as mudanças propostas pela BNCC. Neira e Júnior (2016) haviam alertado que não é a existência de uma Base Nacional Comum Curricular que permitirá alcançar a qualidade da educação que todos desejam e necessitam.

3.2. Especificidades da Educação Física

Ao dialogarem sobre a disciplina de Educação Física na BNCC do Ensino Médio, os participantes destacaram a inclusão da Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias. Por esta razão foi necessário criar a subcategoria “Organização das áreas e disciplinas”.

3.2.1. Organização das áreas e disciplinas

Em relação a inclusão da Educação Física na área de Linguagens, o grupo manifestou o entendimento que de todas as áreas inseridas na BNCC, a área de Linguagens é a que mais tem relação com a Educação Física. Como afirmou P2, *“Nas grandes áreas que a BNCC traz, a área de Linguagens é a área em que a gente melhor se encaixa”*. P7 e P3 corroboram com esta afirmação, quando declaram, respectivamente, *“eu acho legal isso na BNCC, eu acho que ela está no melhor lugar que ela poderia estar na BNCC”* e *“eu acho que está coerente ser da área de Linguagens e suas Tecnologias, de acordo com a BNCC”*. Falas que reforçam o estudo de Sena e colaboradores (2016) que ressaltam que a Educação Física, no contexto atual, quando inserida na área das Linguagens, tenta romper a visão biologicista que durante tanto tempo esteve enraizada, e traz a visão de um corpo que não nega o orgânico, mas que, mais do que nunca, valoriza a cultura na qual encontra-se inserido, trazendo a cultura de movimento como seu objeto de estudo.

Mas ao mesmo tempo, entendem que da forma como está escrito na BNCC, a Educação Física foi inserida na área de Linguagens por falta de opção, já que a BNCC apenas justifica a razão da Educação Física ter sido inserida na área de Linguagens, mas não apresenta as potencialidades que Educação Física agrega a área de Linguagens, como podemos verificar na fala de P4,

[...] na BNCC, para enquadrar a Educação Física na proposta, é... Eles apresentam mais justificativa para enquadrá-la na área de Linguagens, do que, do que indica propriamente dito quais são as potencialidades, quais são as contribuições, qual a importância da Educação Física na formação do cidadão.

Para P2, *“da forma como é colocado lá, é como se a gente fosse um apêndice da área de Linguagens”* e reforça a afirmação com *“A forma como é construída essa relação entre a Educação Física e a Linguagem, é como se a Educação Física tá aqui, onde é que a gente coloca? Onde que a gente coloca? Vamos colocar aqui”*. Enquanto para P8, *“o que me situa a Educação Física na área de linguagens não é nem a própria BNCC, é o segundo texto do PCN do Ensino Médio que foi escrito por Darido”*.

Como consequência da Educação Física ter sido inserida na área de Linguagens, alguns docentes entendem que a Educação Física ficou *“enfraquecida”*. P8 explica que *“a Educação Física nesse contexto, ela tá relegada a... A uma escolha”*, já P4 alega que *“no caso da Educação Física, ela fica acomodada enquanto área”*. De acordo P5, a inserção da Educação Física na área de Linguagens é muito prejudicial a disciplina, pois, *“Como se... Se apenas a Língua Portuguesa fosse a mais importante, e as outras são renegadas a um patamar inferior”*. Para P7, como *“a Educação Física ela é facultativa. Ela é facultativa, então, esse nível de “desimportância” também foi por causa disso”*.

Ao contrário dos participantes, Severino e colaboradores (2016) afirmam que a sistematização dos conhecimentos na área da Educação Física, apontada na BNCC, revela a forma como este componente curricular deve tratar das práticas corporais na escola, em suas diversas formas de codificação e seus significados sociais e, por isto, a disciplina está colocada na área de linguagens e códigos, ou seja, o movimento é uma forma de expressão cultural.

Em relação aos itinerários formativos, em que cada escola escolhe os seus itinerários formativos, P8 entende que as escolhas de itinerário não trarão consequências apenas para as disciplinas, trará consequências também para os docentes da disciplina, já que

A diferença é que vai ter um monte de gente desempregada, porque no ensino público quase não vai ter professor de Educação Física, porque é difícil pra uma escola sem estrutura optar por esse itinerário, nas escolas privadas sempre vai ter.

Sobre a necessidade de adaptação dos professores a BNCC, P2 afirma que *“os professores eles acabam se adaptando também a essa nova realidade, porque vai ser uma necessidade se adaptar, então vai ser uma mudança em virtude da necessidade, e não do processo formativo que a BNCC ela traz”*. Os futuros professores terão em seus cursos de

formação de docentes a referência da Base Nacional Comum Curricular, como preconiza a Lei nº 13.415/2017 no artigo 7º e parágrafo 8º. E, de acordo com a BNCC (Brasil, 2018b, p. 21), a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC.

O grupo apresentou o entendimento que a BNCC do Ensino Fundamental³ detalha melhor os conteúdos da Educação Física, enquanto a BNCC do Ensino Médio traz poucos conteúdos da Educação Física. Na visão de P7, a BNCC *“Do Ensino Médio é bem aligeirada, porque ainda estava em discussão da possibilidade ou não da Educação Física participar do currículo do Ensino Médio”*, enquanto P3 afirma que *“o Ensino Médio, na BNCC, ele tá totalmente reduzido. Totalmente reduzido, porque é o objetivo”*.

Outra crítica apresentada em relação ao documento da BNCC do Ensino Médio, na disciplina de Educação Física, destaca-se a fala de P6, que afirma que com a criação da BNCC *“empobrece a possibilidade pra Educação Física em alguns aspectos, principalmente se você vai pra uma região que tem um aspecto ligado, por exemplo, a uma cultura indígena extremamente forte, uma cultura quilombola forte”*. A BNCC, ao contrário do que foi falado por P6, apresenta que a Base Nacional Comum Curricular e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais.

A fala de P8 faz uma crítica ao que está escrito do componente de dança na disciplina de Educação Física

E uma crítica geral do documento é sempre a parte de dança, que tá, na... no documento de Arte e no documento de Educação Física. Na parte de Arte tá bem legal, e na parte de Educação Física tá opa, vamos fazer umas dancinhas aqui, e tchau.

³ A BNCC do Ensino Fundamental não foi objeto de estudo, mas os docentes tinham conhecimento e acharam por bem comparar com a BNCC do Ensino Médio.

E P2 que entende que *“O que a gente tem de novo, comparado ao documento anterior, que eram os PCNs, é muito pouco para a Educação Física”*, tem a aprovação de P7 que apresentou pensamento semelhante quando declarou *“o PCN estava muito legal”*.

Nos elogios apresentados à BNCC do Ensino Médio, destaca-se da fala de P8 que declarou *“Em relação a formação técnica, ele é... É obrigado, de certa forma, a perpassar essas outras nuances do esporte. Isso acho rico, acho interessante, é legal de ser explorado em um documento”*.

Na formação do cidadão, para P7 a BNCC traz

Que esse cidadão, quanto mais práticas corporais ele conhecer, mais ele vai ser incluído nos aspectos de lazer”, mas ressalta que “isso que é competência, ele tem que saber usar essas práticas corporais como entretenimento e com cuidado ao corpo.

3.3. BNCC e o IFRN

Ao comparar a BNCC e o modelo de ensino do IFRN, destaco a fala de P3, que pensa *“que até agora ainda não fomos atingidos, porque somos uma instituição que tem uma base”*. Assim como P3, outros docentes demonstraram resistência ao documento da BNCC do Ensino Médio, e acreditam que o Projeto Político Pedagógico do IFRN e o formato de ensino do IFRN continuam superiores ao que preconiza a BNCC. Para P7, *“o Instituto Federal tá dentro de uma base material intelectual e organizacional muito maior, que poderia ser para todas as instituições do Ensino Médio”*. Pensamento semelhante foi apresentado por P5, *“o nosso formato de ensino, ele acaba favorecendo, é... E dando mais possibilidade dos alunos estarem melhor preparados.”* P6 corrobora com as afirmações acima, quando declara que *“o nosso documento, ele tem um potencial de crescimento por ter essa perspectiva ligada a uma formação integral, e principalmente por superar a ideia de conteúdo mínimo”*. Enquanto P5 propôs que *“A gente precisa discutir enquanto grupo, até pra poder entender melhor, compreender melhor, e saber de que forma a gente pode tá, é... implantando ou fazendo reflexões dentro desse documento, pra gente se apropriar melhor”*.

A Lei nº 13.415/2017 estabelece que 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. Sendo assim, o IFRN não está desobrigado a adotar a BNCC no Ensino Médio. Talvez, por falta de discussões a respeito da BNCC, alguns docentes acreditam que a BNCC será apenas para escolas privadas ou públicas das esferas municipais e estaduais.

Por acreditarem que o modelo de ensino do IFRN é superior ao preconizado na BNCC, alguns docentes sugeriram que o modelo do IFRN substituísse a BNCC. Para P7,

“a gente podia vender pra BNCC o nosso modelo”,

“a BNCC quer um itinerário formativo? Então vamos vender o modelo de educação humano integral que a gente utiliza, a educação... A educação técnica associada a formação humana integral”

“eu acho que pra classe popular, a gente poderia vender a ideia do Instituto Federal, do IFRN”.

De acordo com P5, *“o nosso modelo de ensino, nosso Projeto Político Pedagógico, ele trabalha o contrário, é a formação do aluno de forma integral, ampliada, crítica, cidadã, e tendo a oportunidade de ver todos esses itinerários juntos, aliados a formação técnica profissional.”*, enquanto a BNCC *“vai muito de encontro o que nós pregamos dentro da Instituição, dessa formação mais ampla, mais completa”*.

É importante frisar que o PPP (IFRN, 2012a) e PPDEM (IFRN, 2012b) são documentos antigos e que precisam de atualização, o que já facilitaria para atender ao cobrado na BNCC do Ensino Médio. Não existindo a possibilidade da Instituição “rejeitar” a adoção da BNCC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção dos docentes de Educação Física sobre a BNCC do Ensino Médio foi que o processo de construção do documento foi “aligeirado”, imposto de cima para baixo, não havendo discussão na construção do documento com os profissionais da área, pois não participaram das discussões da construção do documento, e alguns só ficaram sabendo da existência da BNCC do Ensino Médio a partir do convite do presente estudo. Sendo, inclusive, apontada a autora Suraya Darido como a protagonista unilateral da construção da BNCC do Ensino Médio.

Os docentes foram unânimes em manifestarem que não desejam aderir a BNCC do Ensino Médio, que preferem continuar com o modelo de ensino do IFRN, pois entendem que o PPP (IFRN, 2012a) e os PTDEM (IFRN, 2012b, p. 125-145) são mais organizados e completos que a BNCC do Ensino Médio. Provavelmente, a resistência ao documento da BNCC do Ensino Médio vem em decorrência da falta de discussões dentro do próprio IFRN, pois os docentes acreditam que a BNCC não irá alterar os documentos do IFRN.

Por entenderem que a BNCC foi criada para ser um documento normativo, consideram a BNCC do Ensino Médio ficou vazia, já que, mesmo não sendo o objeto do presente estudo, o grupo comparou a BNCC do Ensino Fundamental com a BNCC do Ensino Médio, e afirmaram que a BNCC do Ensino Fundamental ficou completa, abordando os mais diversos assuntos da Educação Física. Enquanto a BNCC do Ensino Médio aborda apenas a pedagogia das competências e os itinerários formativos, ficando no campo da subjetividade, e tratando apenas em aprofundar o conteúdo proposto no Ensino Fundamental, cabendo ao professor pensar e decidir o que vai ser relevante em função de tudo que foi visto no Ensino Fundamental.

Um dos motivos para terem achado a BNCC do Ensino Médio vaga, é a inclusão da Educação Física na área de Linguagens, mas tendo a BNCC apresentado uma curta justificativa desta inclusão na referida área. Na BNCC do Ensino Médio foi apresentado apenas três parágrafos de justificativa e explicação para a Educação Física ter sido incluída na área de Linguagens, já que um quarto parágrafo foi utilizado para explicar o que se buscou na Educação Física do Ensino Fundamental.

Mais ainda, algo muito criticado pelo grupo foi a pedagogia das competências e os itinerários formativos. Quanto aos itinerários formativos, a Educação Física estará

relegada a uma escolha das escolas, e muitas das escolas públicas possivelmente apontarão para itinerários das ciências da natureza e suas tecnologias; e formação técnica e profissional, já que estas escolas provavelmente estarão direcionadas para o mercado de trabalho. E por estar relegada a uma escolha, a Educação Física tornar-se-á facultativa no Ensino Médio, o que alterará a situação atual, já que a Educação Física por enquanto é obrigatória nos Ensinos Fundamental e Médio. Já em relação a pedagogia por competências, os docentes entendem que o documento possui uma vertente extremamente tecnicista e voltado para o mercado de trabalho, e foi elaborado para atender avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Para os docentes, a pedagogia por competências, os conteúdos mínimos e os itinerários formativos da BNCC do Ensino Médio irão contribuir para o aumento da desigualdade entre as classes sociais, pois, os alunos de altas condições sociais poderão escolher as escolas com itinerários e conteúdos que mais lhe agradam, além de buscarem uma formação integral. Enquanto os alunos de baixa renda não terão escolha e ficarão sujeitos aos conteúdos e itinerários formativos definidos pela escola pública a que terá acesso, recebendo uma formação específica. Como mencionado por uma das participantes do estudo, é comum acharem que as disciplinas das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Linguagens e suas Tecnologias, que são disciplinas mais relacionadas com a reflexão e com a criticidade, são menos importantes para os filhos dos pobres, pois não desejam sujeitos críticos/reflexivos.

A percepção dos docentes é que não é possível afirmar se haverá melhorias no processo de ensino-aprendizagem em decorrência da implantação da BNCC, pois acreditam que um documento sozinho não altera muita coisa, ainda mais se o documento não vier acompanhado de formação continuada para os docentes e melhorias físicas nas escolas. As melhorias que vierem a acontecer no processo de ensino-aprendizagem, na disciplina de Educação Física, será em decorrência da área de Educação Física está em constante transformação.

Quanto a inclusão da Educação Física na área do conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, o grupo entende que a Educação Física foi incluída na área que mais tem relação com a disciplina, o que não quer dizer que seja uma vantagem para a disciplina, apenas entendem que o prejuízo a disciplina será menor do que se estivesse em alguma

das outras áreas do conhecimento listadas na BNCC. Ao mesmo tempo, entendem que a área de Linguagens e suas Tecnologias favorece apenas a disciplina de Língua Portuguesa, em detrimento das outras disciplinas da área.

Por fim, como mencionado por uma das participantes do grupo focal, uma possível consequência do decréscimo da disciplina de Educação Física na BNCC, principalmente em virtude dos itinerários formativos, será a redução de ofertas de vagas de professores de Educação Física nas escolas, o que acarretará um elevado número de professores desempregados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. B. P. & Batista, S. S. S. (2016). Educação profissional no contexto das reformas curriculares para o Ensino Médio no Brasil. *EccoS – Revista Científica*, 0(41), 17-29. doi: <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6804>.
- Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e Avaliação*. Porto: Porto Editora.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2008). *Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais*. (4ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boscatto, J. D., Impolcetto, F. M. & Darido, S. C. (2016). A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?. *Motrivivência*, 28(48), 96-112. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96>.
- Branco, E. P., Branco, A. B. G., Iwasse, L. F. A. & Zanatta, S. C. (2018). Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. *Debates em Educação*, 10(21), 47-70. doi: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70>.
- Calil, G. (2015). Uma história para o conformismo e a exaltação patriótica: crítica à proposta de BNCC /História. *Giramundo*, 2(4), 39-46. Disponível online em <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/670/574>. Acesso em: jun. 2018.
- Camargo, A. M. M. (2006). As Orientações Curriculares na Formação de Professores e as Mudanças no Campo Discursivo. In A. C. Neto, , I. V. Nascimento & R. N. Lima (Orgs.). *Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões* (pp. 181-209). Porto Alegre: Sulina.
- Cândido, R. K. & Gentilini, J.A. (2017). Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(2), 323-336. doi: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.70269>.
- Castro, A. M. D. A & Lauande, M. F. R. F. (2009). Formação de professores na educação básica em nível superior: uma exigência da sociedade da comunicação e da informação. In V. L. J. Chaves, A. C. Neto, & I. V. Nascimento (Orgs.). *Políticas para a educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios* (pp. 145-172). São Paulo: Xamã.
- Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.

- Costa, M. E. B. (2010). Grupo focal. In J. Duarte & A. Barros (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 180-192). São Paulo: Atlas.
- Costa, H. H. C. & Lopes, A. C. (2018). A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educação & Sociedade*, 39(143), 301-320. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018184558>.
- Duarte, J. (2010). Entrevista em profundidade. In J. Duarte & A. Barros (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação* (pp. 62-83). São Paulo: Atlas.
- Ferreti, C. J. & Silva, M. R. (2017). Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, 38(139), 385-404, abr.-jun. doi: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>.
- Fernandes, F. C. M. (2017a). *Referências metodológicas para iniciantes em investigação qualitativa: um estudo de caso*. Natal: FCMF Editor.
- Fernandes, F. C. M. (2017b). *Conexões e desconexões: em 105 anos de educação profissional no Brasil*. Natal: editoraifrn.
- Flick, U. (2009a). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Flick, U. (2009b). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1012>. Acesso em: jun. 2019.
- Gaskell, G. (2008). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático* (pp. 64-89). Petrópolis: Vozes.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro.
- Herlinger, M. (2011). Discussões em grupo. In D. M. Perdigão, M. Herlinger & O. M. White (Orgs.). *Teoria e prática da pesquisa aplicada* (pp. 140-153). Rio de Janeiro: Elsevier.
- IFRN (2012a). *Projeto Político Pedagógico: uma construção coletiva*. Natal.
- IFRN (2012b). *Proposta de Trabalho das Disciplinas nos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrado Regular e na modalidade EJA*. Natal.
- Inácio, H. L. D., Cauper, D. A. C., Silva, L. A. P. & Morais, G. G. (2016). Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. *Motrivivência*, 28(48), 168-187. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p168>.

- Júnior, A. F. S. (2016). BNCC, componentes curriculares de história: perspectivas de superação do eurocentrismo. *EccoS Revista Científica*. 41, 91-106, doi: <https://doi.org/10.5585/EccoS.n41.6776>.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, 1530-1555. <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666/15916>. Acesso em: jun. 2019.
- Macedo, E. (2015). Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. *Educação & Sociedade*, 36(133), 891-908. doi: <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015155700>.
- Macedo, E. (2016). Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, 32(2), 45-67, <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>.
- Macedo, E. & Frangella, R. C. P. (2016). Apresentação políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. *Educação em Revista*, 32(2), 13-17, <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698032021>.
- Martineli, T., Magalhães, C., Mileski, K., & Almeida, E. (2016). A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. *Motrivivência*, 28(48), 76-95. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p76>.
- Martins, G. A. & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. São Paulo: Atlas.
- Micarello, H. A. L. S. (2016). A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS Revista Científica*, 41, 61-75. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n41.6801>.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Moura, R. D. & Oliveira, M. D. (2020). Tendência pedagógica tecnicista e sua relação com o currículo do novo Ensino Médio regular. *Conedu – VII Congresso Nacional de Educação*. Disponível online em https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA20_ID6962_15092020105303.pdf. Acesso em: set. 2021.
- Nascimento, F. P. & Sousa, F. L. L. (2016). *Metodologia da pesquisa científica teoria e prática: como elaborar TCC*. Fortaleza: INESP.
- Neira, M. G. & Júnior, M. S. (2016). A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência* 28(48), 188-206, <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p188>.

- Neira, M. G., Júnior, W. A. & Almeida, D. F. (2016). A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. *EccoS Revista Científica*, 41, 31-44, <https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6807>.
- Neto, A. C. & Macêdo, V. P. (2006). Os Desafios da Formação Continuada de Professores: Uma reflexão sobre o programa gestar. In Neto, A. C., Nascimento, I. V. & Lima, R. N. (Orgs.). *Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões* (pp. 210-248). Porto Alegre: Sulina.
- Oliveira, D. M. T. (2011). Introdução à pesquisa qualitativa. In D. M. Perdigão, M. Herlinger & O. M. White (Orgs.). *Teoria e prática da pesquisa aplicada* (pp. 100-108). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Oliveira, M. M. (2012). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes.
- Pinto, A. H. (2017). A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Matemática: flexibilização ou engessamento do currículo escolar. *Bolema*, 31(59), 1045-1060. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v31n59a10>.
- Raposo, C. (2006). A Trajetória da Formação Docente e Suas Relações com a Educação Básica. In A. C. Neto, I. V. Nascimento & R. N. Lima (Orgs.). *Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões* (pp. 249-272). Porto Alegre: Sulina.
- Rocha, N. F. E. & Pereira, M. Z. C. (2016). O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. *Espaço do Currículo*, 9(2), 215-236. <https://doi.org/10.15687/rec.v9i2.29922>.
- Rodrigues, A. T. (2016). Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. *Motrivivência*, 28(48), 32-41. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p32>.
- Rodrigues, A., Tavares, R., & Garcia, L. (2019). BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA: análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil. *Movimento-Revista de Educação*, 0(11), 185-207. <https://doi.org/10.22409/mov.v0i11.32889>.
- Rosa, I. G. G. F. (2015). Temos uma crise no currículo brasileiro? Sobre a BNCC, Geni e o Zepelim e cortinas de fumaça!. *Giramundo*, 2(4), 15-28. Disponível online em <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/669/573>. Acesso em: jun. 2018.
- Rufino, L. G. B. & Neto, S. S. (2016). Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino. *Motrivivência*, 28(48), 42-60. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p42>.
- Santos, L. T. B. & Pessoa, C. A. S. (2016). Educação Financeira: analisando atividades propostas em livros de matemática dos anos iniciais. *ENEM: XII Encontro Nacional de*

- Educação Matemática*. São Paulo, ISSN 2178-034X. Disponível online em http://www.sbem.com.br/enem2016/anais/pdf/6535_2774_ID.pdf. Acesso em: jun. 2018.
- Sena, D., Rodrigues, W., Sobrinho, J., Dantas, M. & Silva, C. (2016). A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação Física: um relato de experiência – Natal/RN. *Motrivivência*, 28(49), 227-241. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n49p227>.
- Sena, L. K. S. (2019). *O PROEJA no IFRN: desafios curriculares para uma resposta adequada aos estudantes jovens e adultos do Curso de Comércio do Campus Natal - Zona Norte*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal. <http://hdl.handle.net/1822/63307>.
- Sérgio, M. C. & Morgado, J. C. (2014). Formação de professores e autonomia curricular na educação de jovens e adultos (EJA): desafios contemporâneos. *I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*. Disponível online em: <http://hdl.handle.net/1822/34601>. Acesso em: jun. 2019.
- Severino, A. J., Pereira, A. W. S., Santos, V. S. F. (2016). Aventura e educação na Base Nacional Comum. *EccoS Revista Científica*, 41, 107-125. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n41.6954>.
- Silva, L. B. (2007). Formação Docente: a difícil tarefa de articular teoria e prática no campo curricular. In A. C. Neto, A. M. D .A. Castro, M. França. & M. A. Queiroz (Orgs.). *Pontos e Contrapontos da política Educacional – uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais* (pp. 261-292). Brasília: Líber Livro Editora.
- Silva, A. A. & Silva, F. V. (2017). Posicionamentos de docentes de língua portuguesa acerca do ensino de gramática no documento da BNCC. *Revista Ensino Interdisciplinar*, 3(07), 53-64. <https://doi.org/10.2192/recei.v3i7.2318>.
- Silva, M. R. (2018). A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, 34, e214130. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.
- Silva, J. M. N. (2019). Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte: frutos sociais de um década. In D. F. Virginio, K. K. N.Chagas, M. A. Azevedo & W. A. F. Tabosa (Orgs.). *IFRN 10 anos de criação em mais de um século de história* (pp. 89-101). Natal: editoraifrn.
- Silva, L. B., Silva, N. M. G. S. & Pereira, U. A. (2019). IFRN: uma instituição, uma história: dos desvalidos da sorte à busca pela formação integral. In D. F. Virginio, K. K. N., Chagas, M. A. Azevedo, W. A. F. & Tabosa (Orgs.). *IFRN 10 anos de criação em mais de um século de história* (pp. 416-428). Natal: editoraifrn.
- Verde, P. L. (2015). Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre o currículo mínimo. *Revista Terceiro Incluído*, 78-97. <https://doi.org/10.5216/teri.v5i1.36348>.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

Legislação e normativos

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

Brasil (2017). *Censo Escolar 2017 – Notas Estatísticas*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: ago. 2019.

Brasil (2018a). *Censo Escolar 2018 – Notas Estatísticas*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: ago. 2019.

Brasil (2018b). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: jun. 2018.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 134 (248), p. 27833-841, 23 dez 1996.

Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 249, p. 1, 30 dez 2015.

Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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 nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 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, DF, 35, p. 1-3, 17 fev 2017.

Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 184-A, p. 1-2, 23 set 2016.

Parecer nº 15, de 15 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, explicitando os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a ser

observada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 243. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: ago. 2019.

Portaria nº 1570, de 20 de dezembro de 2017, do Ministério da Educação do Brasil. Homologa o Parecer CNE/CP no 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-no-1-570-de-20-de-dezembro-de-2017-1236435-1236435>. Acesso em: ago. 2019.

Webgrafia

Portal da Base Nacional Comum Curricular. Disponível online em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: jul. 2019.

Portal da BNCC na Prática. Disponível online em [https://www.bnccnapratica.com.br/](https://www.bnccnopratica.com.br/). Acesso em: mar. 2020.

Portal Exame. Disponível online em <https://exame.abril.com.br/brasil/base-nacional-comum-curricular-do-ensino-medio-e-aprovada-pelo-cne/>. Acesso em: jul. 2019.

Portal G1. Disponível online em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/base-nacional-curricular-do-ensino-medio-e-entregue-pelo-mec-veja-o-documento.ghtml>. Acesso em: set. 2018.

ANEXOS

Anexo 1. Carta de Anuência para realização da pesquisa



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
REITORIA
REITORIA

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300

Carta de Anuência 3/2020 - RE/IFRN

10 de janeiro de 2020

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Wyllys Abel Farkatt Tabosa, Matrícula Siape nº 1110378, Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, localizado no endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol – Natal/RN, CEP: 59015-300, venho através deste documento, conceder a anuência para a realização da pesquisa intitulada **“Percepção dos Professores de Educação Física do Ensino Médio sobre a Base Nacional Comum Curricular”**, no âmbito deste Instituto Federal, submetida pelo aluno KEYBY GLÉCIO ARAÚJO DOS SANTOS, sob a orientação do Profa. Dra. Maria de Lurdes Dias de Carvalho, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, da Universidade do Minho.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usados nesta pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue abaixo:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 CNS/MS;
- 2) A garantia do participante em solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Liberdade do participante de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalidade ou prejuízos.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e suas complementares. O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Wyllys Abel Farkatt Tabosa, REITOR - CD1 - RE**, em 10/01/2020 10:54:03.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/01/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 176356

Código de Autenticação: bc492923b2



Anexo 2. Declaração para utilização do nome do IFRN no estudo



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
REITORIA

Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, NATAL / RN, CEP 59015-300

Fone: (84) 4005-0768, (84) 4005-0750

DECLARAÇÃO 3/2020 - RE/IFRN

Declaro, para os devidos fins, que estou de acordo com a utilização do nome do INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE, por mim representado legalmente, nos termos do Decreto Presidencial de 15 de abril de 2016 (Diário Oficial da União Ano LVII N°-73), na pesquisa intitulada “**Percepção dos Professores de Educação Física do Ensino Médio sobre a Base Nacional Comum Curricular**”, submetida pelo aluno KEYBY GLÉCIO ARAÚJO DOS SANTOS, sob a orientação da Profª. Dra. Maria de Lurdes Dias de Carvalho, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação, Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, da Universidade do Minho- UMINHO – Braga/Portugal.

Wyllys Abel Farkatt Tabosa

Reitor

(assinado eletronicamente)

Documento assinado eletronicamente por:

▪ **Wyllys Abel Farkatt Tabosa, REITOR - CD1 - RE**, em 10/01/2020 10:55:46.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 10/01/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 176378

Código de Autenticação: 3196a28d26



APÊNDICES

Apêndice 1. Solicitação e declaração de sigilo ético-científico

SOLICITAÇÃO E DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, **KEYBY GLÉCIO ARAÚJO DOS SANTOS**, mestrando, sob a orientação da Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho, pela Universidade do Minho, na área de especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, sob a matrícula nº PG35916, solicito ao Magnífico Reitor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, a autorização para coletar dados no âmbito do IFRN, ao mesmo tempo em que declaro o uso decorrente da coleta terá a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em andamento, conforme mostra o projeto de pesquisa em anexo, ao processo, havendo o nosso compromisso ético-científico para com o uso das informações.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/2012 e 510/2016, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos.

Asseguramos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a execução do projeto em questão e serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador da pesquisa, Keyby Glécio Araújo dos Santos e, após esse período, serão destruídos.

Asseguramos, ainda, que as informações geradas somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os participantes da pesquisa e a Instituição, salvo quando autorizado pelo participante.

Assumo, portanto, o compromisso em

Natal/RN, 6 de janeiro de 2020.



Requerente e interessado(a)

Apêndice 2. Convite para participação no estudo



Convite para participação no estudo (convite enviado por e-mail)

A investigação intitulada **“PERCEÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”** objetiva investigar qual a percepção dos professores de Educação Física do Ensino Médio do IFRN sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e está sendo desenvolvido por mim, Keyby Glécio Araújo dos Santos, Matrícula SIAPE nº 1928287, ocupante do cargo de Assistente em Administração, pertencente ao Quadro Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, lotado no *Campus* São Gonçalo do Amarante, aluno do Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, na Universidade do Minho, em Braga/Portugal, sob orientação da Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho.

Gostaria de contar com a sua colaboração no estudo através da participação em reunião que ocorrerá através da ferramenta Microsoft Teams. Nessa ocasião será utilizada a técnica de grupo focal a partir de um roteiro organizado em perguntas sobre a BNCC e a disciplina de Educação Física.

KEYBY GLÉCIO ARAÚJO DOS SANTOS
Investigador

Apêndice 3. Termo de Autorização para participação no estudo



Termo de Autorização para participação no estudo (originais preenchidos e assinados)

A investigação intitulada “PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR” objetiva investigar qual a percepção dos professores dos professores de Educação Física do Ensino Médio do IFRN sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e está sendo desenvolvido por mim, Keyby Glécio Araújo dos Santos, Matrícula SIAPE nº 1928287, ocupante do cargo de Assistente em Administração, pertencente ao Quadro Permanente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, lotado no Campus São Gonçalo do Amarante, aluno do Mestrado em Ciências da Educação, na Área de Especialização em Desenvolvimento Curricular e Avaliação, na Universidade do Minho, em Braga/Portugal, sob orientação da Professora Doutora Maria de Lurdes Dias de Carvalho.

A participação será através da realização da técnica de grupo focal utilizando a ferramenta Microsoft Teams e o mesmo será gravado em som e imagem para posterior transcrição e interpretação dos resultados. A participação nessa investigação não traz complicações legais e os dados coletados serão guardados com absoluta confidencialidade e não serão disponibilizados para outros fins que não sejam publicações acadêmico-científicas. A privacidade dos participantes do estudo será preservada, de modo que terão suas identidades resguardadas. Caso o investigador necessite utilizar, em publicações acadêmico científicas, alguma resposta direta do(a) entrevistado(a), a referência no texto ocorrerá mediante sua codificação. Gostaria de contar com a sua colaboração pelo que peço autorização para a sua participação no estudo. Em qualquer momento poderá desistir da sua participação, caso seja essa a sua vontade.

Eu, _____, docente da disciplina de Educação Física do *Campus* _____ do IFRN, ACEITO participar da investigação intitulada “PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR”, por meio da participação em grupo focal realizados sob a moderação do investigador Keyby Glécio Araújo dos Santos, aluno do Mestrado em Ciências da Educação, especialidade Desenvolvimento Curricular e Avaliação, da Universidade do Minho/Portugal, bem como AUTORIZO a utilização dos dados coletados para uso exclusivo da própria investigação e da sua divulgação.

Natal (RN), _____ de _____ de 2020.

ENTREVISTADO / CPF

KEYBY GLÉCIO ARAÚJO DOS SANTOS
Investigador

Apêndice 4. Guião do Grupo Focal



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Guião do Grupo Focal

1. Para iniciar esta conversa por favor, façam uma breve apresentação: como se chamam? Há quanto tempo são docentes? Há quanto tempo são docentes de EF no IFRN? Qual a sua formação académica?
2. Algum de vocês acompanhou e/ou participou dos debates sobre a criação da BNCC do Ensino Médio?
 - 2.1. Qual a sua opinião sobre este processo de construção compartilhada de um documento curricular nacional?
3. Considerando que todos conhecem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. De forma ampla, qual é a sua opinião sobre a BNCC?
 - 3.1. O que consideram mais relevante na BNCC?
 - 3.2. O que discordam?
4. Você acredita que a implantação da BNCC do Ensino Médio traz alterações no processo ensino-aprendizagem?
 - 4.1. Haverá alguma melhoria evidente?
 - 4.2. Quais os aspetos que evidenciam para esta melhoria?
 - 4.3. É a mesma coisa com nomes diferentes?
 - 4.4. Na prática pedagógica, os professores alteraram alguma coisa?
5. Qual a sua opinião sobre a definição de conteúdos mínimos e comuns apresentados na BNCC?
 - 5.1. Que consequências traz esta definição de conteúdos, na formação do Ensino Médio?
6. Considerando que a BNCC é dividida em áreas. Qual a sua opinião sobre a Educação Física ser um componente da área de “Linguagens e suas Tecnologias”?
7. O que alteraram efetivamente na sua prática docente com a aprovação da BNCC?
8. Poderemos dizer que existem professores pré BNCC e professores pós BNCC?
 - 8.1. Quais as principais diferenças e semelhanças?
 - 8.2. A formação pós BNCC é mais exigente, focalizada, cientificamente sustentada? Qual a sua percepção sobre esta questão da formação de professores na BNCC?