



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA – FEFF
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL - PROEF

Thiago Medeiros de Souza Corrêa

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL: da
estruturação à sua utilização no ambiente escolar

MANAUS/AM
2024

THIAGO MEDEIROS DE SOUZA CORREA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL: da
estruturação à sua utilização no ambiente escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física. Com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Linha de Pesquisa: Linha 1 (Formação, intervenção e profissionalidade docente).

Orientadora: Ida de Fátima de Castro Amorim

**MANAUS/AM
2024**



Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C824e Corrêa, Thiago Medeiros de Souza
A Educação Física e o Currículo Escolar Municipal : da
estruturação à sua utilização no ambiente escolar / Thiago
Medeiros de Souza Corrêa . 2024
157 f.: 31 cm.

Orientadora: Ida de Fátima de Castro Amorim
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede
Nacional) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Física. 2. Currículo. 3. Conteúdo Escolar. 4. Manaus.
I. Amorim, Ida de Fátima de Castro. II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

THIAGO MEDEIROS DE SOUZA CORREA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL: da
estruturação à sua utilização no ambiente escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física. Com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

Linha de Pesquisa: Linha 1 (Formação, intervenção e profissionalidade docente).

Orientador: Ida de Fátima de Castro Amorim

Data da defesa: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Prof. Dra. Ida de Fátima de Castro Amorim
Universidade Federal do Amazonas

Membro Titular: Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros
Universidade Federal do Amazonas

Membro Titular: Profa. Dra. Jocélia Barbosa Nogueira
Universidade Federal do Amazonas

Membro Suplente: Profa. Dra. Lionela da Silva Corrêa
Universidade Federal do Amazonas

Membro Suplente: Profa. Dra. Artemis Araújo Soares
Universidade Federal do Amazonas

Local: Universidade Federal do Amazonas – UFAM
Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEFF
UFAM – campus de Manaus

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, irei agradecer à Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pela iniciativa de capacitar os professores da rede pública de educação através do oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, o qual tive a honra de cursar. Estendo meus agradecimentos à FAPEAM – Fundo de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas pelo apoio durante o curso e também a todas as agências de fomento e amparo à pesquisa no Brasil e no estado do Amazonas, o apoio de vocês é essencial para o desenvolvimento da pesquisa no Brasil

A caminhada percorrida por mim durante este ciclo do mestrado foi árdua, mas não foi realizada de forma solitária, e é exatamente por isso que consegui chegar ao tão sonhado e esperado encerramento. Desse modo, tenho muitas pessoas a agradecer que estiveram comigo e me ajudaram durante este processo e que farei em uma ordem não de importância, mas apenas porque não é possível falar de todas as pessoas ao mesmo tempo.

Agradeço primeiramente a Deus por me abençoar, inclusive com saúde, durante todo o período do mestrado, foram muitos conhecimentos adquiridos, muitas portas se abriram durante esses dois anos e, se Ele quiser, muitas outras ainda irão se abrir. Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ida de Fátima de Castro Amorim, por todo o apoio, parceria, orientação e contribuição na construção deste trabalho. Tenho profundo respeito e admiração pelo seu trabalho e pela pessoa que a professora Ida é desde a época de minha graduação e, trabalhando juntos nestes dois anos, o sentimento apenas aumentou.

Agradeço também aos professores que fizeram parte da banca, Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros, que a cada conversa, reunião no nosso grupo de pesquisa ou nas reuniões de colegiado, me ensinaram sobre pesquisa, sobre a Educação Física e sobre humanidade que é uma característica inerente a sua personalidade. A Prof.^a Dr.^o Jocélia Barbosa Nogueira, pessoa que muito contribuiu na construção e organização das minhas ideias contidas neste trabalho, minha eterna gratidão.

Meus agradecimentos se estendem também aos meus pais, Vagner e Nilda, por todo o apoio que me deram para chegar até este momento, apoio que recebi não apenas nestes dois anos, mas durante toda a minha vida. Por conta de vocês, sempre tive a segurança de me dedicar apenas aos estudos, de ter apoio em cada escolha profissional que fiz e isso foi fundamental para me trazer até este lugar. Gratidão à minha noiva Giulia também pelo apoio, foram muitos passeios não feitos, manhãs em que não ficamos juntos até mais tarde, enfim, sei que foram muitas ausências da minha parte, mas que tiveram o propósito de chegar até aqui e nós chegamos juntos, agradeço imensamente a sua compreensão, carinho e amor.

Não poderia deixar de falar dos meus dois melhores amigos, meu irmão Raphael e meu sobrinho João Alfredo, nossas conversas, risadas e muitas horas jogando videogame juntos foram fundamentais para que a minha mente pudesse relaxar, descansar e depois voltar ao trabalho. Agradeço também à minha sogra, Dona Tereza, sempre vou lembrar com muito carinho da sua companhia pelas manhãs quando eu estava na mesa da sua sala trabalhando e a senhora cuidando de tudo e todos.

Agradeço aos meus amigos de longa data e, também, aos meus colegas de turma, tenho a sorte e a honra de estar cercado de pessoas que me ajudam e ajudaram neste crescimento.

Falei de todos os que estão entre nós e, para finalizar, vou agradecer àqueles que já foram, pois, como sabemos, aqueles que passam por nós não vão sós, deixam um pouco de si, levam um pouco de nós. Dessa forma, não poderia deixar de externar minha gratidão aos meus avós maternos, seu Matias e a dona Augusta, e, também, aos paternos, seu Valdir e dona Darly. Sei que, neste momento, estão aqui em espírito e vibrando de alegria, esta vitória também é de vocês, sintam o meu abraço. Mais uma vez, minha eterna gratidão e muito obrigado a todos!

CORREA, T. M.S.. **A Educação Física e o Currículo Escolar Municipal: Da estruturação à sua utilização no ambiente escolar.** Orientadora: Prof^a Dr^a Ida de Fátima de Castro Amorim. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF) – Universidade Federal do Amazonas – UFAM, Manaus, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa teve como tema a estruturação e a utilização por parte dos professores do Currículo Escolar Municipal (2021) da cidade de Manaus. O Currículo Escolar Municipal (2021) é um documento lançado em abril de 2021 para substituir a proposta curricular vigente até então, sendo formulado de acordo com o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e o Referencial Curricular Amazonense – RCA (2020). O CEM (2021) começou a ser utilizado no decorrer do ano letivo, quando as aulas estavam ocorrendo de forma remota e não houve nenhum tipo de formação sobre o novo documento, dessa forma, entendeu-se ser necessário investigar como os professores compreendem e utilizam este documento no planejamento de suas aulas. Assim, a pesquisa se propôs a responder ao seguinte questionamento: como os professores de Educação Física estão organizando, sistematizando e desenvolvendo suas aulas nas escolas públicas de Manaus, tendo como base os objetos de conhecimento do Currículo Escolar Municipal (CEM)? Os objetivos da pesquisa foram: investigar a prática da Educação Física nas escolas públicas de Manaus sob a perspectiva do Currículo Escolar Municipal (CEM); verificar como os objetos de conhecimentos estruturados pelo CEM estão sendo sistematizados e ministrados pelos professores de Educação Física do Ensino Fundamental – anos iniciais da cidade de Manaus; conhecer a percepção dos professores de Educação Física sobre o Currículo Escolar Municipal – CEM da cidade de Manaus; identificar quais objetos de conhecimento estão sendo ministrados pelos professores de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental que não são contemplados pelo CEM, e desenvolver, como produto educacional, proposta de planejamento curricular tendo como base teórica e metodológica a abordagem construtivista/interacionista da Educação Física. Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa e utilizamos o método do Estudo de Caso. Para a coleta de dados, foram utilizados os instrumentos análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação não participante. Os dados foram analisados através da técnica de Análise de Conteúdo. A pesquisa foi realizada com sete professores de Educação Física que atuam na rede pública municipal da cidade de Manaus. Através dos resultados encontrados, podemos afirmar que não há contribuições no CEM (2021) ao que estava proposto pela BNCC (2018) com relação ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, que os professores não tiveram formação sobre o novo documento e o conhecem superficialmente, que uma parte dos professores não ministra os objetos de conhecimento das áreas temáticas Dança e Lutas e, também, constatamos que os objetos de conhecimento são ministrados apenas nas dimensões conceituais e procedimentais.

Palavras-chaves: Educação Física Escolar. Currículo. Sistematização de conteúdo.

CORREA, T. M. S. **Physical Education and the Municipal Curriculum: From structuring to its use in the school environment.** Advisor: Prof. Dr. Ida de Fátima de Castro Amorim. 2023. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education on a National Network – PROEF) – Federal University of Amazonas – UFAM, Manaus, 2024.

ABSTRACT

This research had as its theme the structuring and use by teachers of the Municipal School Curriculum (2021) in the city of Manaus. The Municipal School Curriculum (2021) is a document launched in April 2021 to replace the curricular proposal in force until then, and formulated in accordance with what is recommended by the National Common Curricular Base – BNCC (2018) and the Amazonense Curriculum Reference – RCA (2020). The CEM (2021) began to be used during the school year, when classes were taking place remotely and there was no type of training on the new document, therefore, it was felt necessary to investigate how teachers understand and use it this document when planning your classes. Thus, the research set out to answer the following question: How are Physical Education teachers organizing, systematizing and developing their classes in public schools in Manaus, based on the objects of knowledge of the Municipal School Curriculum (CEM)? The objectives of the research were: Investigate the practice of Physical Education in public schools in Manaus, from the perspective of the Municipal School Curriculum (CEM); Verify how the objects of knowledge structured by the CEM are being systematized and taught by Physical Education teachers in Elementary School – Early Years in the city of Manaus; To understand the perception of Physical Education teachers about the Municipal School Curriculum – CEM in the city of Manaus; Identify which objects of knowledge are being taught by Physical Education teachers in the early years of Elementary School that are not covered by CEM; Develop, as an educational product, a curriculum planning proposal based on the Constructivist/Interactionist Approach to Physical Education as a theoretical and methodological basis. We carried out qualitative research and used the Case Study method. For data collection, the instruments document analysis, semi-structured interviews and non-participant observation were used. The data was analyzed using the Content Analysis technique. The research was carried out with 7 Physical Education teachers who work in the municipal public network in the city of Manaus. Through the results found, we can state that there are no contributions in the CEM (2021) to what was proposed by BNCC (2018) in relation to the 1st, 2nd and 3rd year of Elementary School – Early Years, and that teachers did not have training on the new document and they know it superficially, that some of the teachers do not teach the objects of knowledge in the thematic areas of Dance and Fighting. We also note that objects of knowledge are taught only in conceptual and procedural dimensions.

Keywords: School Physical Education. Curriculum. Content systematization.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Abordagens da Educação Física Escolar abordagens da educação física escolar.....	46
Quadro 2 - Distribuição de competências com relação ao currículo	57
Quadro 3 - Documentos legais que reforçam a necessidade de elaboração da BNCC	85
Quadro 4 - Distribuição dos conteúdos de educação física para o ensino fundamental anos iniciais, de acordo com a BNCC (2018)	88
Quadro 5 - Perfil individual dos participantes da pesquisa – ano 2023	98
Quadro 6 - Quadro perfil geral dos participantes da pesquisa	99
Quadro 7 - Processo de conhecimento e apropriação do currículo.....	99
Quadro 8 - Conhecimento atual sobre o CEM (2021)	103
Quadro 9 - Benefícios da utilização do CEM (2021)	105
Quadro 10 - Auxílio na organização dos objetos de conhecimento e sequência nos conhecimentos ao longo do ensino fundamental – anos iniciais	108
Quadro 11 - Sugestões de melhorias no CEM (2021).....	113
Quadro 12 - Dificuldades para ministrar os objetos de conhecimento listados no cem (2021).....	118
Quadro 13 - Utilização dos objetos de conhecimento listados no CEM (2021) pelos professores de educação física.....	121
Quadro 14 - Objetos de conhecimento ministrados pelos professores que não constam no CEM (2021)	124
Quadro 15 - Características organizacionais, práticas e metodológicas das aulas observadas.....	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEM – Currículo Escolar Municipal

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

DDZ – Divisão Distrital de Zona

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROAMDE – Programa de Atividades Motoras para Deficientes

PROEF – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

RCA – Referencial Curricular Amazonense

RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEA – Universidade Estadual do Amazonas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO	21
1 O QUE É SER CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES COM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	26
1.1 O ser criança em uma reflexão biopsicossocial na contemporaneidade.....	27
1.2 As características da infância e sua relação com as aulas de Educação Física na escola.....	31
1.3 O que é o lúdico e como deve ser sua utilização nas aulas de Educação Física	34
2 ESTADO DA ARTE: AS PRIMEIRAS RELAÇÕES DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS.....	37
2.1 A relação da Educação Física escolar com os temas referentes à saúde física, mental e social e o movimento higienista no Brasil	38
2.2 A influência militarista para a efetivação da Educação Física na escola.....	40
2.3 A Educação Física sob a perspectiva pedagógica e a formação global do aluno.....	42
2.4 A influência do movimento esportivista nas aulas de Educação Física	43
2.5 A tendência popular e o surgimento das abordagens pedagógicas na Educação Física escolar	45
2.5.1 O uso da abordagem construtivista/interacionista como tendência pedagógica para a Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	47
3 O CONCEITO DE CURRÍCULO E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	51
3.1 A ideia de currículo	52
3.2 A sistematização e classificação dos conteúdos de acordo com a sua dimensão conceitual, procedimental e atitudinal.....	58
3.3 Contribuições e características do planejamento para o componente curricular Educação Física.....	61

4 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	64
4.1 Tipo de pesquisa e método de investigação	64
4.2 Contexto da pesquisa e participantes	66
4.3 Instrumentos de coleta de dados	68
4.3.1 Roteiro de entrevista.....	70
4.3.2 A observação não participante	71
4.4 Procedimentos para a análise de dados	72
4.5 Aspectos Éticos	74
5 RESULTADOS.....	74
5.1 A Educação Física Escolar a partir da legislação nacional de ensino: Trajetória da Educação Física Escolar diante das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n° 4.024/61 e n° 9394/96) e da Reforma Educativa de 1º e 2º graus (Lei n° 5.692/71).....	75
5.1.1 A regulamentação dos conteúdos escolares para a Educação Física Escolar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	80
5.1.2 A regulamentação do ensino da Educação Física a partir do Currículo Escolar Municipal de Manaus	93
5.2 OS PROFESSORES COM A PALAVRA: análise das entrevistas	98
5.2.1 Conhecimento sobre o currículo escolar municipal (2021).....	99
5.2.2 Reflexão sobre o Currículo Escolar Municipal (2021).....	105
5.2.3 Utilização do Currículo Escolar Municipal (2021).....	117
5.3 OS PROFESSORES EM AÇÃO: análise das observações	128
5.3.1 Os objetos de conhecimento propostos pelo CEM (2021) e as dimensões dos conteúdos	131
5.3.2 Estratégias utilizadas para ministrar os objetos de conhecimento elencados no CEM (2021)	135
5.3.3 A sistematização dos objetos de conhecimento propostos pelo CEM (2021) nas aulas de Educação Física	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	152

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	155
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED/MANAUS AUTORIZANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	156
ANEXO B – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED/MANAUS AUTORIZANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	157

APRESENTAÇÃO

O PROFESSOR DE CHÃO DE ESCOLA, O PROFESSOR PESQUISADOR E O CAMINHO PERCORRIDO DURANTE A PÓS-GRADUAÇÃO: expectativas, desafios e transformações

Irei iniciar esta seção fazendo um breve retrospecto da minha vida pessoal e familiar, perpassando as inquietações enquanto adolescente e estudante do Ensino Médio, pois estes momentos foram fundamentais para a minha escolha profissional e, conseqüentemente, para a minha chegada até este programa de Pós-Graduação *stricto sensu*.

Nasci em uma família com imensa diversidade de pessoas, minha mãe é branca, olhos claros e loira, e meu pai é negro, com cabelos e olhos pretos. Este casal foi responsável por gerar eu e meu irmão, cada filho trazendo consigo as características físicas de um dos pais, meu irmão com os traços de minha mãe, e eu muito parecido com meu pai.

Esta mesma configuração ocorreu com meus avós paternos, que são de São Luís/MA, assim como meu pai, que veio para Manaus estudar pedagogia na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Minha família materna veio do interior do Amazonas, tendo minha mãe nascido em Manaus e, também, cursado pedagogia pela UFAM, onde conheceu meu pai. Além da diversidade física, somos uma família com uma imensa variedade de personalidades, opiniões e posicionamentos políticos, no entanto, com raras exceções, somos uma família composta por professores que atuam e atuaram por bastante tempo em escolas.

Como dito anteriormente, meus pais cursaram pedagogia na UFAM e se conheceram durante o curso, além deles, diversos tios e tias, primos e primas seguiram o caminho da educação, formados também em pedagogia e em diversas licenciaturas. Este convívio, além de ter sido importante na minha formação, considero

que foi determinante para a minha escolha profissional, pois a escola e o seu funcionamento sempre foram um espaço bastante acolhedor e familiar para mim.

Não foram poucas as vezes, durante minha infância, que fiquei sentado brincando com meu irmão ao lado da mesa enquanto minha mãe dava aula. Outras tantas vezes ficamos juntos em salas dos professores, cantinas, quadras e pátios, esperando terminar o horário de expediente de meus pais para irmos para casa. Assim, era possível observar como tudo acontecia, desde o planejamento das aulas e correções de provas/trabalhos que aconteciam em casa, passando pelas situações com os alunos em sala, trocas de tempos de aula, eventos escolares, reuniões pedagógicas e toda a movimentação que faz a escola ser um ambiente muito vivo e dinâmico.

Durante minha infância e adolescência, estudei em boas escolas e com bons professores, o que, juntamente com as experiências familiares, também serviu como incentivo para a minha escolha profissional. Dessa forma, quando chegou o momento no Ensino Médio e de escolher o caminho profissional que iria seguir, eu já estava bastante decidido, seria professor e atuaria em escolas da Educação Básica. No entanto, a dúvida pairava sobre qual a disciplina que eu iria lecionar.

No Ensino Médio, eu gostava bastante das aulas de Biologia e, também, fui atleta de basquete, representando a escola onde estudava em algumas competições pelo estado do Amazonas. Estas duas licenciaturas foram as opções que marquei na hora de fazer a inscrição para o vestibular, concorri ao curso de Licenciatura em Biologia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Licenciatura em Educação Física pela UFAM. Os resultados saíram próximos um do outro e fui aprovado para o curso de Educação Física, ingressando na turma de 2008.

O curso de Educação Física atingiu minhas expectativas e pude compreender cada vez mais que poderia realmente atuar na área da Educação, levando conhecimentos específicos da Educação Física, sobre os quais eu tinha bastante familiaridade e interesse. A minha trajetória na Graduação ocorreu sem grandes problemas e tive a oportunidade de vivenciar o tripé que a universidade pode proporcionar aos alunos, passando pelo ensino, extensão e pesquisa.

Sendo um curso de licenciatura, as disciplinas cursadas eram voltadas sempre ao público escolar, podendo ser sobre o ensino de esportes, ginásticas, lutas, danças ou também sobre a prática da Educação Física escolar direcionada para determinados segmentos, como Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Minha atuação como professor começou logo nos primeiros semestres da faculdade, através de estágios na área da Educação Física. Trabalhei como estagiário em diferentes projetos e programas governamentais, como Projeto Jovem Cidadão, Projeto Galera Nota 10, Projeto Esporte e Lazer na Cidade e, também, nos centros de convivência espalhados pela cidade de Manaus.

Nesses locais de trabalho, ministrei aulas de diversos esportes, como: basquete, futsal e vôlei, aulas de hidroginástica, caminhada orientada e, também, aulas de musculação em academia. Além dos estágios, também participei como voluntário por um ano do projeto de extensão chamado Programa de Atividades Motoras para Deficientes (PROAMDE) na UFAM, no qual ministrei aulas de Educação Física para crianças com diferentes tipos de deficiência. Todas essas experiências foram importantes para a minha formação, no entanto, ainda não satisfaziam a minha maior vontade que sempre foi ser professor de chão de escola.

A primeira oportunidade que tive para ministrar aulas em escolas aconteceu apenas no fim do curso de Educação Física. Faltando dois semestres para a minha formatura, fui contratado como estagiário por uma escola particular bastante conhecida na cidade de Manaus, chamada Instituto Batista Ida Nelson – IBIN. Sou muito grato a essa instituição por ter aberto as portas do magistério para mim. Trabalhei como estagiário por, aproximadamente, um ano e, assim que me formei, fui contratado como professor de Educação Física. Pouco tempo depois, fui aprovado em um concurso público e ingressei como professor na Rede Municipal de Educação de Manaus. Assim, teve início a minha trajetória na Educação Física escolar.

Ministrei aulas em todos os segmentos da Educação Básica enquanto professor do IBIN e das escolas municipais por onde passei, desde a Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e, também, pelo Ensino Médio. Essa experiência foi fundamental para que eu pudesse dar continuidade à minha formação

profissional. Estando dentro da escola, pude observar e perceber mais claramente as necessidades, dificuldades, estratégias e objetivos da Educação Física escolar.

Durante minha carreira como professor de Educação Física em escolas, senti a necessidade de me qualificar mais para oferecer um melhor atendimento aos alunos. Muitas dúvidas e inquietações me acompanharam, e ainda acompanham, durante a minha prática profissional. Sempre me questioneei sobre se a metodologia adotada nas aulas era a mais adequada, se as atividades estavam sendo significativas para a formação dos alunos, sobre quais conteúdos eu deveria ministrar e qual a sequência caberia melhor, sobre os objetivos do componente curricular Educação Física e sobre muitos outros assuntos relacionados à Educação Física na escola.

Estes questionamentos me motivaram a cursar, pouco tempo depois de sair da faculdade, uma Pós-graduação *lato sensu* em Educação Física escolar. Considero que este foi um momento importante para a minha carreira profissional, pois foi a primeira oportunidade que tive de estudar sobre temas específicos da Educação Física escolar e utilizar os conhecimentos de forma prática nas minhas aulas. O curso teve duração de 18 meses e foi realizado em uma instituição particular, com aulas duas vezes no mês, aos sábados.

A conclusão do curso de Pós-Graduação em Educação Física escolar aconteceu de forma bastante tranquila e, pelo menos momentaneamente, tive a resposta para algumas das inquietações que eu tinha sobre o trabalho com a Educação Física dentro da escola. Com o passar do tempo, novas discussões foram surgindo sobre temas que me interessavam, como metodologias de ensino e sistematização de conteúdos na Educação Física escolar, no entanto, as demandas intensas da rotina escolar eram fator impeditivo para o meu aprofundamento nesses estudos.

Passei, então, a me sentir muito distante da academia, ministrando aulas baseadas no conhecimento prático e acadêmico que eu havia adquirido, mas com pouca base teórica e científica atualizada. Este sentimento de distância entre a escola e a universidade foi o principal fator motivador para que eu buscasse ingressar em um curso de Pós-Graduação, a nível de mestrado. Primeiramente, ao pesquisar sobre programas de mestrado na área da Educação Física, percebi que não havia, naquele

momento, nenhum aqui em Manaus, seja em instituições públicas ou privadas da cidade. Dessa forma, tentei primeiramente no mestrado em educação na UFAM, mas não fui aprovado, então pesquisei em outras instituições fora do Amazonas e, também, não encontrei nenhum programa de mestrado em Educação Física voltado para a temática da Educação Física escolar.

Foi então que, no fim do ano de 2021, através do grupo de professores de Educação Física da rede municipal, recebi uma mensagem informando sobre a abertura de edital para a primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), realizado na UFAM. Ao ler o edital, tive o conhecimento de que as vagas eram destinadas aos professores que atuam na Educação Básica que estão trabalhando no setor público, além disso, o programa em questão tinha como ênfase Educação Física escolar, minha razão de ter ingressado na área da Educação Física e assunto de meu maior interesse.

Participei do processo seletivo para o PROEF em janeiro de 2022, consegui ser aprovado e as aulas iniciaram em abril do mesmo ano. As aulas no programa acontecem em formato híbrido, cada disciplina envia, no ambiente virtual de aprendizagem, atividades e textos de apoio pelo professor responsável pela disciplina a nível nacional e, também, acontecem duas aulas com 12 horas de duração, ministradas pelos professores de cada polo de forma presencial.

Mesmo no formato híbrido, o primeiro sentimento que tive ao iniciar as aulas foi o de proximidade com a universidade, ter contato novamente com o ambiente acadêmico, seja de modo virtual, seja presencial, foi algo bastante motivador. Logo nas primeiras aulas presenciais, a turma foi bem recebida pelos professores, que também se mostraram bastante motivados com o início do curso na UFAM. Falando um pouco sobre a turma em que fui inserido, considero que fomos premiados também quanto a isso, pois logo nos primeiros encontros fomos nos dando bem um com o outro, formando parcerias tanto acadêmicas, quanto pessoais e nos apoiando durante as atividades do curso, fatos que felizmente continuam acontecendo.

A primeira disciplina do curso é chamada de “Problemáticas da Educação Física”. Foi providencial essa disciplina ser colocada no início do curso, pois dialogou bastante com os desafios que encontramos durante a rotina escolar. Inclusive, o foco

no contexto escolar e em discutir demandas dos professores que estão no chão da escola é característica desse programa por ser um mestrado profissional. Essa característica potencializa as discussões e aprendizados, pois estamos em um constante movimento de ação-reflexão-ação.

Cursar o mestrado e continuar com as atividades profissionais na escola acabou se tornando um paradoxo, pois, ao mesmo tempo em que é algo que nos tira tempo para realizar as atividades e produzir trabalhos mais elaborados, o que é ruim, é apenas estando no chão da escola que iremos utilizar os conhecimentos obtidos durante as disciplinas em benefício dos alunos e da nossa prática pedagógica.

Disciplinas como Escola, Educação Física e Planejamento e Metodologia do Ensino da Educação Física são bons exemplos do processo que ocorre no mestrado profissional. Através dos conhecimentos obtidos nestas disciplinas, tive a oportunidade de olhar para os meus planos de aula e as metodologias que estava utilizando com os alunos, fazer as alterações e adaptações necessárias para aumentar a qualidade das aulas e, conseqüentemente, obter melhores níveis de ensino e aprendizagem.

De modo geral, considero que as disciplinas contribuíram bastante para o meu crescimento profissional e agregaram bastante conhecimento para a continuidade da minha carreira de professor de Educação Física na escola. No entanto, não posso deixar de mencionar que o PROEF também nos introduz ao universo científico, formando professores pesquisadores. Nesse sentido, a disciplina “Seminários de Pesquisa”, assim como a própria produção do projeto de pesquisa e a escrita da dissertação, é grande aliada neste processo.

Apesar de ter participado durante a Graduação de projetos de iniciação científica, estava há bastante tempo envolvido apenas com as demandas da escola, dessa forma, toda essa parte do curso foi novidade para mim. Os textos, vídeos e atividades desenvolvidas durante a disciplina “Seminários de Pesquisa em Educação Física”, juntamente com os auxílios da minha orientadora, foram fundamentais para a minha inserção e ambientação no mundo da pesquisa.

Através da disciplina específica e das orientações da professora Ida de Fátima de Castro Amorim, minha orientadora e a quem sou muito grato, consegui produzir

meu projeto de pesquisa e começar a escrever a minha dissertação, que, neste momento, está prestes a passar pela fase de qualificação. Apesar de estar trabalhando na escola, em muitos momentos, consegui participar de eventos que aconteceram na UFAM. Como falei anteriormente, estar mais próximo da universidade era um dos meus objetivos ao ingressar no mestrado, assim, me esforcei ao máximo para participar dos cursos, palestras e seminários promovidos na universidade, alguns com ênfase na pesquisa e outros em Educação Física escolar. Consegui participar dos eventos apresentando trabalhos e vivenciar esta parte da Pós-Graduação. O próximo passo é continuar produzindo, escrevendo artigos científicos, contribuindo no grupo de pesquisa para, quem sabe, continuar subindo degraus na carreira acadêmica.

Fazendo uma breve avaliação da minha trajetória até aqui no curso de mestrado do PROEF, considero que a maior transformação ocorrida, e que irá continuar ocorrendo, é a ampliação do papel em que eu estava acostumado a desempenhar, o de professor de chão da escola, no sentido de apenas cumprir as demandas da rotina escolar, para o professor pesquisador, no sentido de olhar para a escolar, mais especificamente, para a aula de Educação Física, e conseguir enxergar toda a ciência envolvida para que possa ser um momento de qualidade entre professor e alunos.

Este é um processo iniciado e tenho certeza de que não irá parar, entendo que o caminho a ser percorrido é fazer com que aquele garoto que sonhava em ministrar aulas em escolas consiga ministrar aulas ainda melhores e produzir conhecimento científico.

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar passou por diversas transformações ao longo dos anos, principalmente com relação às suas abordagens e aos objetos de conhecimento ministrados na área. Como resultado dessas transformações, temos uma disciplina com um vasto campo de estudo, mas muito dependente da característica pessoal, profissional e de vivência de cada professor para colocá-los em prática. Isto ocorre principalmente pelo fato de que, por muito tempo, não houve, na área da Educação Física escolar, a cultura de organizar e sistematizar os objetos do conhecimento junto às habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos bimestres e séries.

Com relação à prática do professor de Educação Física, concordamos com Rosário e Darido (2005) quando afirmam que os conteúdos, em muitos casos, são ministrados sem nenhuma sistematização, sendo apresentados de forma aleatória e baseados principalmente na ótica do saber fazer.

Mesmo considerando a extensão do país e suas enormes diferenças culturais, Rosário e Darido (2005) ressaltam que a apresentação de um currículo em que estejam incluídos princípios de sistematização com uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados traria muitos benefícios para os professores e alunos nas aulas de Educação Física. Para citar alguns, tem-se: possibilidades de refletir sobre a própria prática, facilitar a transferência de alunos de uma escola para a outra, melhor planejamento das atividades, implementação de um maior número de conteúdos e melhores condições de aprendizagem.

A formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997) trouxe um início de mudança para o componente curricular Educação Física, com o documento apresentando três blocos de conteúdos para serem desenvolvidas durante as aulas. No entanto, o documento citado anteriormente não organizou os conteúdos ao longo das séries, mantendo a tarefa com os professores de Educação Física e continuando com a organização destes conteúdos dependentes das características individuais de cada profissional.

Ainda com relação à organização dos conteúdos, atualmente temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), que se apresenta como 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” (Brasil, 2018, p. 7).

A BNCC (2018), diferente dos PCNs (1997) formulados no fim da década de 90, apresenta os conteúdos, ou objetos de conhecimentos como é denominado no documento, organizados por séries e com as habilidades que devem ser desenvolvidas pelo professor ao ministrá-los.

Apesar dos interesses econômicos que estão por trás da formulação da Base Nacional Comum Curricular, da discussão apressada e autoritária que foi feita durante um governo que não contava com a legitimidade das urnas e, no caso do Ensino Médio, da diminuição de carga horária da própria Educação Física e de outras disciplinas, no Ensino Fundamental – anos iniciais, podemos considerar que esta nova organização dos conteúdos ao longo das séries representa uma mudança positiva em comparação ao que tínhamos anteriormente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

A BNCC também se constitui como documento de referência para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino dos estados, Distrito Federal e municípios, assim como das propostas pedagógicas das instituições escolares (Brasil, 2017). Nesse sentido, a partir da Base Nacional Comum Curricular (2018), foi formulado o Currículo Escolar Municipal (CEM) (2021) da cidade de Manaus, documento norteador utilizado pelos professores de Educação Física das escolas públicas de Manaus para planejar as suas atividades durante o ano letivo e que substituiu a proposta pedagógica anterior.

O processo de formulação deste novo documento começou em janeiro de 2020, quando a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED) levou para estudo e reflexão, na jornada pedagógica do mesmo ano, temáticas que abordaram a Educação Infantil, o ensino por habilidades e competências, a educação integral, entre outros assuntos (MANAUS, 2021). O CEM (2021) foi lançado no mês de abril do ano seguinte e disponibilizado aos professores em formato digital em maio de 2021 (Éricles, 2021).

No entanto, apesar de todo o processo citado de elaboração até a homologação do CEM (2021), não houve nenhuma formação voltada para os professores que estavam nas escolas sobre o novo documento que viria a ser utilizado. Na prática, a mudança da Proposta Pedagógica, documento utilizado anteriormente, para o CEM (2021), documento utilizado atualmente, aconteceu no meio do ano letivo de 2021 e sem o tempo necessário para que os professores tivessem o mínimo de conhecimento sobre o novo documento norteador.

Além da falta de formação e conhecimento inicial por parte dos professores, também é possível perceber que os objetos de conhecimento elencados no CEM são exatamente os mesmos apresentados na BNCC, deixando de incorporar características regionais e objetos de conhecimento já ministrados pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Manaus.

Levando em consideração o contexto do chão da escola, percebe-se que os professores de Educação Física ministram objetivos de conhecimento que não constam no CEM (2021), uma vez que, como dito anteriormente, são poucos, limitados ao que preconiza a BNCC (2018) e não levam em consideração as ações que os professores já vinham realizando.

Esta situação faz com que cada professor, baseado nas suas vivências, características e modos de pensar, decida qual objeto de conhecimento ministrar aos alunos, fazendo com que seja imprevisível para o aluno e toda a comunidade escolar saber o que será ensinado nas aulas de Educação Física durante o seu período na escola. O aluno pode, inclusive, começar a estudar certo assunto e não terminar porque houve troca de professor ou de escola

Dessa forma, consideramos importante investigar como é relação dos professores de Educação Física com o CEM (2021) e, também, quais contribuições os professores podem oferecer no sentido de incluir objetos de conhecimentos comumente ministrados nas escolas, mas que não constam no documento oficial.

A pesquisa teve como proposta a inclusão de um professor de cada divisão distrital de zona da SEMED/Manaus, dessa forma, acreditamos que conseguimos trazer para o nosso estudo diferentes visões sobre o documento curricular distribuído pela secretaria a partir dos diferentes contextos vivenciados por esses professores.

Assim, entendemos que estamos indo ao encontro da proposta dos mestrandos profissionais, que, segundo Albuquerque, Del Masso e Fujihara (2020), é a de utilizar os conhecimentos adquiridos durante o curso para atuar e transformar o seu contexto profissional.

O Currículo Escolar Municipal de Manaus é uma política pública voltada para a educação da cidade e tem como pilar garantir a todos os estudantes o desenvolvimento das habilidades e domínio de competências através dos objetos de conhecimento propostos no documento. Enquanto política pública, são justificadas as ações desenvolvidas para avaliar a sua efetividade e apontar melhorias, como é o caso da presente pesquisa.

Assim, nossa pesquisa se propôs a responder à seguinte pergunta: como os professores de Educação Física estão organizando, sistematizando e desenvolvendo as suas aulas nas escolas públicas municipais de Manaus, tendo como base objetos de conhecimento do Currículo Escolar Municipal de Manaus (CEM) ? CEM ?

Para responder ao questionamento anterior, foram elaborados objetivos gerais e específicos. Com relação ao objetivo geral, pretendemos investigar a prática da Educação Física nas escolas públicas de Manaus sob a perspectiva do Currículo Escolar Municipal – CEM.

Como objetivos específicos da pesquisa, pretendemos 1) verificar como os objetos de conhecimento estruturados pelo CEM estão sendo sistematizados e ministrados pelos professores de Educação Física do Ensino Fundamental – anos iniciais da cidade de Manaus; 2) conhecer a percepção dos professores de Educação Física sobre CEM; 3) identificar quais objetos de conhecimento estão sendo ministrados pelos professores de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental que não são contemplados pelo CEM, e 4) elaborar uma proposta de planejamento curricular tendo como base teórica e metodológica a abordagem construtivista/interacionista.

Nos cursos de mestrandos profissionais, uma das exigências é o desenvolvimento, em conjunto com a escrita da dissertação, de um produto, assim, o último objetivo específico citado é referente a essa exigência. Desse modo, a partir da identificação durante o estudo das dificuldades e lacunas encontradas para concretizar o que está

proposto pelo CEM (2021), elaboramos nosso produto educacional intitulado *Proposta de Planejamento Educacional para o 4º ano – interpretando as propostas do CEM (2021) pela ótica da abordagem construtivista/interacionista*.

A ideia deste produto educacional surgiu durante o estudo ao percebermos que o CEM (2021) carrega uma base teórica e apresenta orientações metodológicas que se assemelham ao que propõe Freire (1989) para o desenvolvimento das crianças através das aulas de Educação Física. Com a elaboração de nossa proposta de planejamento curricular, queremos oferecer aos professores de Educação Física uma alternativa de trabalho pedagógico com base teórica e fundamentada, uma vez que, durante a implementação do CEM (2021), não houve oferecimento de nenhum tipo de formação para conhecer o que o documento propõe.

Organizamos esta dissertação começando com uma breve apresentação da história de vida do pesquisador, seguida desta introdução inicial, onde apresentamos os elementos básicos de nossa pesquisa como o objeto de estudo, a justificativa, a relevância para a área da Educação Física, o problema de pesquisa, os objetivos e o produto educacional que será elaborado durante a dissertação.

No primeiro capítulo, articulamos os conceitos de ser criança, suas características, o lúdico e como todas as questões se apresentam durante as aulas de Educação Física para os alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais. O segundo capítulo é dedicado ao estado da arte, onde utilizamos como referência Ghiraldelli Júnior (1991) e realizamos um breve levantamento sobre as tendências higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular da Educação Física escolar no Brasil e seus significados para a área.

No terceiro capítulo, nos debruçamos sobre o conceito de currículo, o que envolve a fase de elaboração de um currículo, como ele chega e é interpretado pelo professor e a sua influência na prática pedagógica dos docentes. Também abordamos as dimensões dos conteúdos e finalizamos apresentando as características e benefícios da realização de um planejamento curricular, tendo relação direta com nosso produto educacional.

O quarto capítulo é referente à Trajetória Metodológica. Nesta etapa, buscamos fazer uma explicação clara dos métodos e técnicas que foram utilizados durante a

realização da pesquisa, assim como os procedimentos para a coleta e análise de dados. Dessa forma, nossa intenção é que o leitor entenda como foram alcançados os objetivos propostos em nossa pesquisa.

Nos capítulos cinco, seis e sete, iniciamos a apresentação dos resultados de pesquisa, fazendo a discussão com nossos autores de referência. Iniciamos primeiramente com os resultados de nossa análise documental e, nesta fase do trabalho, fizemos um levantamento das legislações educacionais brasileiras sobre a Educação Física, dessa forma, foi possível observar o caminho legal percorrido até se chegar na construção do Currículo Escolar Municipal da cidade de Manaus.

Foram visitados documentos como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024/61 e 9.394/96, a Reforma Educacional de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71), as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular, além do próprio Currículo Escolar Municipal da cidade de Manaus.

Em seguida, apresentamos os resultados de nossa entrevista semiestruturada e da observação do tipo não participante das aulas dos professores. Organizamos esta parte dos resultados em temas a fim de manter a atenção para os pontos específicos que queríamos abordar a partir dos dados encontrados durante a pesquisa. A dissertação foi finalizada com a apresentação das considerações finais que foram obtidas a partir das leituras, discussões, observações e entrevistas realizadas durante todo o processo da pesquisa.

1. O QUE É SER CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES COM AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nossa intenção neste estudo foi investigar como os professores de Educação Física estão utilizando o CEM (2021) no planejamento e desenvolvimento das suas aulas. No entanto, por estarmos situados no Ensino Fundamental – anos iniciais, segmento da Educação Básica, entendemos ser necessário também conhecer o público ao qual dirigimos nossa prática pedagógica, neste caso, as crianças. Dessa forma, este capítulo visa articular os conceitos e características do ser criança com as atividades realizadas durante as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental.

1.1 O ser criança em uma reflexão biopsicossocial na contemporaneidade

Conhecer e compreender o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio dos professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Nesta reflexão sobre a criança, estamos estabelecendo uma relação próxima entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, fundamentando-nos em Freire e Scaglia (2009), que afirmam que não há mudanças significativas entre as crianças que estão na Educação Infantil e no 1º do Ensino Fundamental.

Além disso, apesar de cada faixa etária apresentar determinadas características motoras, afetivas, sociais e cognitivas, a idade pode ser um balizador não muito confiável. No entanto, ter a mesma idade pode significar estar na mesma série escolar, mas não significa necessariamente ter as mesmas características de desenvolvimento das outras crianças (Freire; Scaglia, 2009).

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2010), a criança é compreendida como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, **produzindo cultura** (DCNEI, 2010, p. 12, grifo nosso).

Ainda neste sentido, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) afirma que a criança faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um momento histórico, constituindo-se assim como todo ser humano, em um sujeito social e histórico. Dessa forma, a criança é marcada pelo meio social em que está inserida, mas também o marca (RCNEI, 1998).

Nesta perspectiva, os documentos oficiais concordam com os autores (Freire e Scaglia, 2009; Bortolanza, Cunha e Corrêa, 2022) no entendimento de que a criança não é um indivíduo passivo, onde apenas depositam-se conhecimentos e sofre influência do mundo adulto, pelo contrário, ela é produtora de cultura e parte viva do

meio sociocultural ao qual está inserida, sendo influenciada por ele com certeza, mas também o influencia.

A criança se expressa por meio de diferentes linguagens, sua maneira de interagir com o mundo, de se comunicar e produzir sentidos é único e muito diferente das outras fases da vida (Brasil, 1998). De acordo com o RCNEI(1998), é por meio das brincadeiras, das interações que estabelecem com outras pessoas, crianças ou adultos, e com o meio em que estão inseridas que as crianças constroem o seu conhecimento.

O brincar, então, faz parte do universo e da cultura das crianças, sendo o momento da brincadeira um período de grande aprendizado, pois proporciona a oportunidade de interação, descontração, imaginação e descoberta, influenciando nas atitudes e comportamento da criança ao longo da vida (Beserra;Beserra, 2021).

Concordamos com Beserra e Beserra (2021), Freire (1989) Freire e Scaglia (2009) quando estes afirmam que o ato de brincar torna-se muito importante para o desenvolvimento da criança e para a sua interação com o mundo ao seu redor. A cultura das brincadeiras inicia cedo na vida das crianças através da interação com os adultos, sendo estimuladas para sorrir, falar, gritar, imaginar coisas, pegar/lançar/chutar objetos, interagindo com pessoas e com o meio (Beserra;Beserra, 2021).

Segundo Almeida (2021), a compreensão do brincar como parte da cultura das crianças torna-se ainda mais importante no momento em que este ato vem sofrendo grandes transformações e com a diminuição da sua duração. Crianças brincam na maior parte do seu tempo, seja em casa, seja na rua, seja na escola, no entanto, são poucos os ambientes em que este brincar não é encarado como algo negativo. São comuns comentários de adultos como “*não corram!*”, “*falem baixo!*”, “*fiquem quietos!*”, submetendo as crianças a uma cultura de imobilização (Almeida, 2021).

Freire e Scaglia (2009) afirma que, nesse sentido, o sistema educacional teve poucos avanços, consistindo ainda em um ambiente bastante restritivo com relação à liberdade de atuação corporal das crianças. Os autores afirmam que:

As atitudes educam. Não esqueçamos que, em doze anos de escolaridade, a atitude de permanecer sentado por tantas horas educa o aluno. Se ele não

aprender muito sobre geografia ou matemática, aprenderá, sem dúvida, a ficar sentado. Assim como amar se aprende amando, ou jogar se aprende jogando, outras coisas também aprendemos ao praticá-las. Se essa atitude corporal condicionar uma postura de obediência, o aluno aprenderá a ser obediente. Se condicionar uma postura não crítica, ele aprenderá a ser resignado. Se o aluno permanecer isolado em sua carteira, terá dificuldades para socializar conhecimentos, pois aprenderá a praticar ações predominantemente individualistas, sem considerar o interesse coletivo [...] Criança tem de ser tratada como criança, e a escola terá de se adaptar a isso. Continuamos insistindo: a escola não pode se ater somente à cabeça da criança, mas ao corpo inteiro (FreireScaglia, 2009, p. 6).

Barros (2022) observa também mudanças no brincar das crianças ao longo do tempo. Segundo o autor, os brinquedos artesanais foram sendo gradativamente substituídos por brinquedos industrializados. Com as brincadeiras sendo foco da indústria de mercado, tornam-se controláveis e reguladas pelos adultos, fazendo com que o interesse das crianças seja direcionado pelo mercado, contribuindo para a diminuição da sua liberdade de criar formas de brincar (Barros, 2022).

Com relação ao desenvolvimento das crianças, Freire (1989), baseado em Piaget, afirma que, a partir do surgimento da fala, momento em que estão na transição Educação Infantil/Ensino Fundamental, se inicia o período chamado de pré-operatório. Esta fase da vida da criança é caracterizada pelo acréscimo dos símbolos e representações mentais às suas atividades.

Neste período, que se estende até por volta dos sete anos, a descoberta não está apenas no fazer, mas também no compreender, dessa forma, a criança coordena ações interiores, pensa, raciocina e conscientiza-se dos aspectos do seu corpo, o expressando através da função simbólica (Freire, 1989).

A criança, através do símbolo, expressa mentalmente as ações que vive no mundo. De acordo com Freire (1989), por meio do brinquedo simbólico, a criança vive e representa inúmeras relações sociais, por exemplo, ela dirige o carro, faz comida, voa no foguete até a lua, é o chefe, mãe, pai, subordinado, entre tantas outras situações que pode imaginar.

A partir das situações estabelecidas durante o brinquedo, a criança aprende sobre as regras estabelecidas socialmente e é possível também desenvolver reflexões sobre espaço, tempo, quantidade e inúmeros aprendizados sem a necessidade de ser um aprendizado monótono e imóvel, longe da cultura da criança (Freire, 1989).

Após todos esses anos aprendendo a se relacionar, sentir, pensar e movimentar, a criança passa de um estágio em que se coloca como centro dos acontecimentos para outro em que se entende como parte de um contexto, um indivíduo que se relaciona com os outros, período denominado de operatório-concreto (Freire, 1989).

Este período de desenvolvimento da inteligência da criança coincide com todo o momento do Ensino Fundamental – anos iniciais, indo até, aproximadamente, os 12 anos (Freire, 1989). De acordo com Freire (1989), nesta fase, a criança consegue construir um raciocínio lógico e coerente diante dos problemas que deve solucionar, além disso, se mostra mais socializada, o que favorece as suas relações interpessoais.

O tempo que a criança passa nos anos iniciais do Ensino Fundamental é de cinco anos. Como afirmado no início deste capítulo, em termos de desenvolvimento intelectual, motor e afetivo e social, há pouca diferença entre as crianças que saíram da Educação Infantil e agora estão no 1º ano do Ensino Fundamental, caracterizando-se pela utilização do jogo simbólico para aprender a se relacionar e por serem centradas em si mesmo (Freire;Scaglia, 2009).

Segundo Freire e Scaglia (2009), no 2º e 3º ano, os programas pedagógicos solicitam da criança o pensamento operatório concreto. Nesta fase do Ensino Fundamental – anos iniciais, a criança transita entre o jogo egocêntrico e o jogo social, transição que pode ser observada a partir da necessidade de fazer acordos, discutir com o outro e construir regras durante sua interação nos jogos e brincadeiras.

O avanço das funções intelectuais corresponde também ao amadurecimento de outros aspectos da criança, como o motor, o afetivo e o social. É possível observar, com relação às habilidades motoras, o desenvolvimento da noção de tempo e espaço, uma vez que o pensamento operatório concreto pressupõe a organização temporal e espacial. Ademais, as crianças passam a socializar suas habilidades motoras, as utilizando no jogo social em favor do êxito coletivo (Freire;Scaglia, 2009).

Segundo Freire e Scaglia (2009), os aspectos sociais e afetivos são desenvolvidos a partir dos jogos de regras e dos jogos sociais. Durante a participação nas atividades, a criança se depara com situações em que precisa julgar o certo e

errado, refletir sobre possíveis vantagens e desvantagens e cooperar com outras crianças, aumentando a sua capacidade de se relacionar em grupo.

No 4º e 5º ano, é possível perceber mudanças nítidas nas crianças, pois elas passam a utilizar as habilidades adquiridas nos anos anteriores para realizar novas construções. Nesta etapa, o seu pensamento está direcionado mais ao coletivo do que ao individual, observa-se, por exemplo, que, em um jogo de futebol, as crianças não correm mais todas ao mesmo tempo atrás da bola, já que sua compreensão do jogo faz com que se leve em consideração o posicionamento, deixando o jogo mais organizado (Freire;Scaglia, 2009).

Os jogos e brincadeiras passam a ser mais verbalizados, de modo que há um avanço na discussão e entendimento sobre as regras. Conflitos, nesse sentido, são comuns, logo, o professor deve estabelecer estratégias para ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de resolução dos problemas (Freire e Scaglia, 2009).

Após esta breve descrição sobre ser criança, sua cultura do brincar e as fases de desenvolvimento que ocorrem durante sua passagem pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, iremos relatar, no próximo tópico, a infância e como esta fase se relaciona com as aulas de Educação Física.

1.2 As características da infância e sua relação com as aulas de Educação Física na escola.

De acordo com Bizerra (2017), o termo infância tem origem no latim, significando “aquele que não fala”. O entendimento sobre esta fase de desenvolvimento denominada de infância tem passado por um processo de reestruturação ao longo do tempo, portanto, a concepção que temos hoje não existia nos séculos passados (Bizerra, 2017).

Foi apenas no século XX que a sociedade deixou de enxergar as crianças como adultos em miniaturas e passou a considerá-las como pessoas com características únicas e em uma fase especial de seu desenvolvimento (Viana, 2018). De acordo com Viana (2018), antes desse período, a vida das crianças era muito próxima à de uma pessoa adulta e, assim que adquirissem força e determinadas habilidades, eram

incorporadas ao mundo dos trabalhos necessários à comunidade, o que geralmente acontecia por volta dos sete anos.

Percebemos que a infância era entendida como algo sem importância, um período inferior à vida adulta (Bizerra, 2017). No entanto, com o avanço dos estudos sobre esta fase do desenvolvimento humano, foi possível compreender a importância deste período e o seu reflexo na vida adulta (Kishimoto, 1998). Diversos momentos da infância ficam gravados na memória de um adulto, assim, vivenciar experiências nesta fase contribuirá para a sua formação como sujeito (Kishimoto, 1998).

Ainda de acordo com Kishimoto (1998), esta experiência está relacionada às brincadeiras, pois a realização das atividades contribui para o desenvolvimento psicomotor, afetivo, cognitivo e social de uma criança. No momento em que está brincando, a criança exercita a sua imaginação e sua criatividade, descobre a si mesmo e ao outro e aprimora as suas potencialidades (Kishimoto, 1998).

Dessa forma, segundo Viana (2018), a infância passou a ser um conceito humanista resultante de um lento processo de reconhecimento das crianças como sujeito de direitos. A infância, então, para Heywood (2004), é moldada no tempo e espaço, sendo destacada como uma fase da vida marcada pelo contato com a natureza, pela ausência de preocupações e pela felicidade, ocorrendo na medida em que a criança pode brincar livremente e estar longe dos perigos e responsabilidades que caracterizam a vida adulta.

Novamente trazemos o brincar para o diálogo, pois, segundo Wiggers, Oliveira e Ferreira (2018), esta é uma atividade típica da infância, que, conforme abordado anteriormente, contribui para a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento integral das crianças. Nesse sentido, concordamos com Freire e Scaglia (2009) quando estes afirmam o componente curricular Educação Física tem uma conexão íntima com as crianças, pois utiliza a brincadeira e a diversão para a construção do aprendizado.

A partir de nossa experiência de vida e profissional no contato com diversas crianças, sendo alunos ou familiares, observamos junto de Barros (2022) que o brincar de hoje não contempla as atividades tradicionais, como soltar pipa, brincadeiras de manja ou pular corda. Tais atividades, para continuarem existindo, devem ser

transmitidas pela geração anterior e, nesse processo, as aulas de Educação Física se constituem um momento propício para que isto aconteça.

Novas formas de brincar também surgem com o avanço da tecnologia, como Gaspar, Peters e Martins (2021) abordam em seu texto sobre a influência dos jogos eletrônicos. Segundo os autores, os jogos eletrônicos fazem parte da cultura do brincar das crianças, sendo atividades praticadas em diversas plataformas e por crianças de diferentes classes sociais.

Ao brincar no jogo eletrônico, a criança, sozinha ou acompanhada de amigos, imerge em um mundo também de fantasia e, através do seu personagem, pode se tornar um rei, guerreiro, princesa ou até um animal selvagem e controla todas as suas ações, fazendo com que seja envolvida na história e crie um vínculo emocional com o seu personagem (Gaspar;Peters;Martins, 2021).

Na BNCC (2018), o objeto de conhecimento Jogos Eletrônicos é proposto para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental – anos finais, no entanto, o próprio documento afirma que os objetos de conhecimento podem ser ministrados em diferentes anos, desde que seus objetivos e exigências sejam adaptados ao ano em que estão sendo inseridos. Portanto, estas atividades também podem ser incluídas no programa dos professores de Educação Física que atuem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, se assim desejarem.

Apesar da Educação Física ser um componente curricular que tenha como ferramenta principal a atividade própria da criança, ou seja, a brincadeira, Freire e Scaglia (2009) chamam a atenção para que as aulas de Educação Física não se limitem a apenas reproduzir o que se encontra fora da escola e indagam: se, durante Educação Física, a criança apenas repetir o conhecimento de fora dela, por que precisa frequentar as aulas?

Os próprios autores respondem ao questionamento afirmando ser papel do professor promover atividades que superem os saberes da rua e façam sentido para a criança.

Quando perguntamos às crianças, em Educação Física, do que elas sabem brincar, elas nos desafiam um rosário de conhecimentos. Esse é o ponto de partida. **A partir do que elas sabem, podemos apresentar o que elas não sabem.** Sabem brincar de pega-pega, mas não de todas as formas de pega-pega que o professor pode sugerir. Não conhecem, como o professor, as

implicações desse pega-pega para o desenvolvimento. E o professor pode tematizar essas brincadeiras, educando gradualmente a motricidade da criança, cujas sugestões tendem a superar os níveis anteriores de conhecimento (Freire;Scaglia, 2009, p. 165, grifo nosso).

Dessa forma, é preciso que o professor de Educação Física utilize o brincar, que é a atividade própria do universo infantil, para desenvolver as habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas dos seus alunos (Freire, 1989). Esta prática favorece a aprendizagem das crianças, pois soma o conhecimento que a criança já possui com práticas familiares, assim, não é necessário que a criança realize exercícios monótonos e repetitivos em atividades que lhe são estranhas (Freire, 1989).

Ainda de acordo com Freire (1989), a adoção de atividades da cultura infantil nas como prática pedagógica facilita o trabalho de professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que estas garantem o interesse e a motivação dos alunos.

Entendemos que, além do brincar, o lúdico também é característica do universo infantil, dessa maneira, abordaremos, no tópico seguinte, a questão da utilização das atividades lúdicas durante as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais.

1.3 O que é o lúdico e como deve ser sua utilização nas aulas de Educação Física

Para compreender o lúdico em sua dimensão epistemológica, iniciaremos buscando a etimologia da palavra para, em seguida, conhecer os conceitos de ludicidade e atividade lúdica e relacioná-los à prática pedagógica do professor de Educação Física com seus alunos no Ensino Fundamental – anos iniciais.

De acordo com Massa (2015), a palavra lúdico tem origem no latim e significa jogo, exercício ou imitação. Frequentemente, ao se falar em lúdico imaginamos algo divertido e brincadeiras relacionadas ao universo infantil, no entanto, no latim, a palavra “ludus” era utilizada para fazer referência a diversos tipos de jogos, abrangendo jogos infantis, recreação, competições, representações litúrgicas, teatrais

e os jogos de azar, ultrapassando, assim, o conjunto de atividades voltadas para crianças (Massa, 2015).

Ainda conforme Massa (2015), o termo lúdico, no entanto, extrapolou a sua origem etimológica e ampliou o seu significado de tal forma, influenciado por diversas culturas, dessa forma, hoje podemos entender o lúdico como uma manifestação do comportamento humano que está relacionada à ideia de divertimento, satisfação e prazer. Demonstrações de alegria, senso de humor e movimentos musculares relacionados ao prazer e à satisfação são algumas das manifestações humanas perceptíveis através do lúdico, e as características lúdicas são a espontaneidade, a satisfação e a descontração do momento como simples objetivo (Massa, 2015).

Para Luckesi (2014), uma atividade só pode ser qualificada como lúdica pelo sujeito que a vivencia. Bacelar (2009) complementa conceituando o termo “atividade lúdica”, afirmando se tratar de algo externo ao indivíduo e que deve ser observado e descrito por outra pessoa enquanto acontece, podendo ser realizada em grupo ou individualmente em diversos formatos.

Os dois autores Bacelar(2009) e Luckesi (2014) trazem, então, o conceito de vivência lúdica, ou simplesmente ludicidade, que se configura como um processo interno ao indivíduo que ocorre ao realizar alguma atividade. A ludicidade, experimentada internamente em cada indivíduo, integra as dimensões físicas e psicológicas. Este fenômeno se configura como uma sensação de bem-estar, de alegria e de plenitude, sendo o momento em que o sujeito está totalmente imerso na atividade (Bacelar, 2009; Luckesi, 2014).

Como experiência interna, a ludicidade não é igual para todos, pois o que pode gerar o estado lúdico em uma pessoa pode não ter o mesmo efeito em outra, uma vez que cada pessoa vivencia, sente e experimenta o momento da atividade de forma única, de acordo com a sua história de vida e experiências anteriores (Luckesi, 2014). Podemos usar como exemplo a brincadeira de manja-pega, bastante utilizada nas aulas de Educação Física, algumas crianças irão experimentar a ludicidade durante esta brincadeira, enquanto outras não.

Assim, há a necessidade de conhecimentos teóricos e de habilidades práticas por parte do professor para que consiga propor aos alunos atividades variadas,

respeitando as suas fases de desenvolvimento, propiciando vivências lúdicas (Luckesi, 2015).

Para Massa (2015), a partir dos entendimentos atuais sobre ser criança, que abordamos anteriormente, a utilização da ludicidade é uma ferramenta importante no desenvolvimento infantil, trazendo este conceito para o campo da educação. Nesse sentido, Massa (2015) complementa ao afirmar que as discussões da utilização do lúdico no campo educacional se tornaram frequentes e que há o entendimento de que as atividades devem compor o ambiente escolar nas diferentes disciplinas.

Por meio das atividades lúdicas, é possível favorecer o ensino dos conteúdos escolares, pois, além de se constituírem atividades que motivam a participação das crianças, o aprendizado ocorre em um ambiente com menos pressão e de forma mais prazerosa (Amaral;Rojas;Hammes, 2018). Nesse sentido, Severino e Porrozi (2010) nos lembram que o ensino escolar, e por consequência o da Educação Física, deve ultrapassar o ato de transmitir informações e conteúdos.

Ensinar deve estar estreitamente ligado ao ato de educar, no sentido de contribuir para a formação da criança, dando oportunidades de refletir sobre os assuntos de forma crítica, formar valores e ampliar sua visão de mundo através do exercício da cidadania, ações propiciadas durante as atividades lúdicas mediante interações, criações e recriações de experiências vivenciadas no cotidiano (Severino;Porrozi, 2010).

Falando especificamente da Educação Física, está é uma disciplina que, principalmente no Ensino Fundamental – anos iniciais, já carrega consigo um forte poder de encantamento e atração nas crianças devido às suas ferramentas pedagógicas e, também, por ser um dos poucos momentos durante a aula em que é utilizado o movimento para que o aprendizado ocorra (Amaral;Rojas;Hammes, 2018).

Sendo assim, os conteúdos elencados nos currículos de Educação Física devem ser ministrados na perspectiva da ludicidade, aproveitando o conhecimento que a criança leva desde os primeiros dias para a escola, o de saber brincar (Severino; Porrozi, 2010). De acordo com Amaral, Rojas e Hammes (2018), para que os conteúdos sejam mais bem assimilados, é importante que o professor planeje e

ofereça atividades lúdicas diferenciadas a fim de estimular o pensamento de cada aluno.

Se as vivências lúdicas forem variadas e frequentes, oferecendo experiências vividas no círculo social e outras que não teriam foram da Educação Física, a gama de movimentos e conhecimentos aprendidos pelas crianças durante as aulas será consideravelmente ampla, favorecendo o seu desenvolvimento integral (Amaral; Rojas; Hammes, 2018).

Dessa forma, nosso entendimento, a partir dos autores citados nesta seção do trabalho, é que, para além de propor atividades lúdicas, o professor de Educação Física deve fazer com que seus alunos estejam imersos nestas atividades e experimentando o estado lúdico. Mediante esta imersão, despertando o interesse nas atividades e usando como ponto de partida os saberes que a criança carrega consigo, o professor pode desenvolver os conteúdos estruturados no CEM nas suas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais (Zaballa, 1998), ultrapassando o saber fazer, muitas vezes o único conhecimento proposto nas aulas de Educação Física.

2. ESTADO DA ARTE: AS PRIMEIRAS RELAÇÕES DA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Este capítulo irá tratar sobre as diferentes tendências que a Educação Física teve ao longo de sua história enquanto atividade e, também, como componente curricular obrigatório nas escolas.

Para melhor entendimento, organizaremos o capítulo tendo como referência as ideias de Ghiraldelli Júnior (1991), que aponta a Educação Física higienista (Brasil Império – 1930), Educação Física militarista (1930 – 1945), Educação Física pedagógica (1945 – 1964), Educação Física competitivista (1964 – 1985) e a Educação Física popular (1985 – atual) como sendo as principais tendências que influenciaram a Educação Física escolar.

É importante ressaltar, ainda conforme Ghiraldelli Júnior (1991), que a periodicidade apresentada anteriormente não deve ser entendida de forma engessada, uma vez que ela procura mostrar o que há de fundamental em cada

período. Dessa forma, a tendência apresentada em um período pode ser encontrada também em outro, enquanto a tendência que aparentemente desapareceu foi, na verdade, incorporada por outra.

De acordo com Soares et al. (2013), uma nova prática pedagógica surge de necessidades sociais concretas, logo, sendo a Educação Física uma prática pedagógica, podemos afirmar que as necessidades sociais concretas percebidas em diferentes momentos da história influenciam no entendimento que se tem sobre a Educação Física. Da mesma forma, podemos observar que os conteúdos e os currículos escolares não existiam da forma como conhecemos, já que eles foram elaborados e reelaborados conforme os interesses e as necessidades sociais vigentes em cada época (Darido, 2001).

A palavra competência é usada por Castelanni Filho (2013) para se referir aos diversos papéis que foram representados pela Educação Física ao longo da sua história. O referido autor ainda argumenta que cada papel desempenhado pela disciplina teve um significado próprio em relação ao período em que se encontrava. São os diferentes significados, papéis e períodos históricos da Educação Física que serão abordados nos próximos parágrafos.

2.1 A relação da Educação Física escolar com os temas referentes à saúde física, mental e social e o movimento higienista no Brasil

Para Soares (2012), a perspectiva higienista da Educação Física foi amparada pelo prestígio que os médicos tinham (e têm) perante a sociedade, introduzindo, dessa forma, como objeto de estudo da área conteúdos médicos-higiênicos, sendo, então, tomada como a atividade que “educa o físico”.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), a Educação Física higienista é uma tendência forte, principalmente nos anos finais do Brasil Império e no período da Primeira República (1889 – 1930). Na Educação Física higienista, a questão da saúde está em primeiro plano, nesse sentido, cabe à Educação Física a responsabilidade na formação de homens e mulheres saudáveis, fortes e prontos para o trabalho (Ghiraldelli Júnior, 1991).

Concordando com a afirmação anterior, Junior e Lovisolo (2005) apontam que o movimento higienista consiste na defesa da saúde pública através de novos hábitos de higiene por parte da população, surgindo a partir de novos estudos e pensamentos dos profissionais da área de saúde da época.

O movimento higienista teve sua origem na Europa, objetivando a melhoria da saúde da população e, com isso, aumentar a sua produtividade no trabalho. Nesse sentido, Junior e Lovisolo afirmam:

Os higienistas mediavam, gerando “soluções científicas”, nos conflitos entre o capital e os trabalhadores, procurando desenvolver a saúde da população trabalhadora, a resistência do trabalhador, e melhores condições de trabalho no horizonte do aumento da produtividade ou acumulação de empresas (Junior e Lovisolo, 2005, p. 323).

Na tendência higienista, os conteúdos próprios da Cultura Corporal de Movimento, como a ginástica, o esporte e os jogos recreativos, devem conscientizar os praticantes sobre os hábitos saudáveis, com a finalidade de evitar a deterioração da saúde física e moral, não comprometendo a vida coletiva (Ghiraldelli Júnior, 1991).

Soares *et al.* (2014) afirmam que a inserção da ginástica na escola, posteriormente chamada de Educação Física, revela uma compreensão do corpo como objeto de intervenção da ciência e que esta foi solicitada a responder às questões ligadas à saúde e higiene. A ginástica ministrada nas escolas era estruturada exclusivamente em bases anatômicas e fisiológicas, as únicas consideradas científicas (Soares, 2012) e tinha como característica a divisão das atividades de acordo com o gênero, os homens, então, realizavam atividades mais exigentes do ponto de vista físico com o objetivo do aumento da produtividade no trabalho, enquanto as mulheres deveriam fazer atividades mais plásticas, trabalhos manuais, jogos infantis e esportes com menos contato, visando prepará-las para os trabalhos domésticos e cuidados com os filhos, reforçando a visão sexista que predominava na época (Castellani Filho, 2013).

Junior e Lovisolo (2005) ainda destacam que, no Brasil, o movimento higienista na Educação Física também se preocupou com a questão da formação da população no que diz respeito à raça e à sua miscigenação, transparecendo uma tendência eugênica do movimento no país.

Castellani Filho (2013) afirma que, através da disciplina sobre o corpo, o intelecto, a moral e a sexualidade, os médicos higienistas visavam multiplicar os indivíduos brancos e adeptos da ideologia nacionalista da época.

A influência do movimento higienista ainda repercute na área da Educação Física, não é raro encontrar professores e escolas que dividem as aulas de acordo com o gênero dos alunos. Com relação ao Currículo Escolar Municipal de Manaus (2021), podemos encontrar, dentro da unidade temática Ginástica, o objeto de conhecimento Higiene e Saúde para o 5º ano, que trata dos hábitos de higiene e da apresentação aos alunos dos sistemas esquelético, muscular e suas possibilidades de movimento.

2.2 A influência militarista para a efetivação da Educação Física na escola

Conforme Ghiraldelli (1991), o fim de uma tendência não significa sua extinção completa, dessa forma, podemos encontrar semelhanças entre Educação Física higienista e a Educação Física militarista no que diz respeito a sua prática e realização no ambiente escolar.

No entanto, as diferenças ficam evidentes ao analisarmos as concepções e objetivos de cada uma. Enquanto a tendência higienista se moldou a partir de uma inspiração liberal, preocupada com a saúde individual e pública, a tendência militarista é adaptada mediante uma concepção fascista da Educação Física escolar ao destacar como objetivo desta prática a formação do homem obediente e adestrado (Ghiraldelli Júnior, 1991).

Bracht (1999) explica que a saúde e a virilidade foram ressignificadas em uma perspectiva nacionalista e patriótica. O autor argumenta que o nascimento da tendência militarista da Educação Física ocorreu para cumprir primeiramente duas funções: formar corpos saudáveis adaptados para o processo produtivo – em uma perspectiva higienista e que será abordada no decorrer do capítulo – e formar indivíduos adestrados sob uma perspectiva política nacionalista.

Contribuindo com esta ideia, Castellani Filho (2013) indica que a influência das instituições militares sobre a Educação Física no Brasil ocorreu no sentido do

estabelecimento/manutenção da ordem social, considerado requisito básico para a obtenção do almejado *progresso*, e para a formação de indivíduos fortes e saudáveis.

De acordo com Soares *et al.* (2014), o auge da militarização da escola e, por consequência, da utilização da Educação Física neste processo ocorreu durante a execução do projeto de sociedade idealizado pelo Estado Novo. Nesse período, a Educação Física não se diferenciava muito de uma instrução física militar, pois era entendida como uma atividade exclusivamente prática (Soares *et al.*, 2014).

Nesse período, passou-se a observar a utilização da Educação Física, articulada à disciplina Educação Moral e Cívica, como matéria que teria a responsabilidade de colocar os estudantes na direção anunciada pelos parágrafos anteriores, sendo esta a política educacional de governo.

Assim, convencionou-se a chamar a prática da Educação Física de militarização do corpo, fenômeno que, segundo Castellani Filho (2013), ocorria em três fases: “o da moralização do corpo pelo exercício físico, o do aprimoramento eugênico incorporado à raça e a ação do Estado sobre o preparo físico e suas repercussões no mundo do trabalho” (Castellani Filho, 2013, p. 72).

Ghiraldelli Júnior (1991) ainda destaca que, no processo de formar os mais fortes e aptos, a Educação Física militarista contribuía com a exclusão dos considerados incapacitados fisicamente, característica que também será encontrada na tendência competitivista da Educação Física, abordada posteriormente.

Podemos observar que as características que ilustram a Educação Física em seu aspecto militarista são atividades de preparação específica dos jovens para o combate de guerra e valorização da pátria/nacionalismo, da virilidade, da disciplina e da coragem. Ainda de acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), após 1945 e com a derrota do nazifascismo, a Educação Física militarista foi obrigada a passar por uma espécie de reciclagem e abrir mão de seus argumentos mais bélicos.

No entanto, esta tendência, que coloca o professor como autoridade máxima e os alunos como seus subalternos, influenciou e continua influenciando a organização das aulas de Educação Física em muitas escolas.

A consequência deste tipo de influência são aulas de Educação Física em que a tarefa dos alunos se resume em reproduzir corretamente os movimentos propostos

pelo professor. Dessa forma, os conteúdos são abordados apenas na sua dimensão procedimental, ignorando as dimensões conceituais e atitudinais, como conceitua Zaballa (1998), sendo grande importância para cumprir o objetivo da Educação Física, que é de integrar o aluno na Cultura Corporal de Movimento.

2.3 A Educação Física sob a perspectiva pedagógica e a formação global do aluno

Segundo Ghiraldelli Júnior (1991), a Educação Física pedagógica se torna a principal tendência da área, principalmente no período pós-guerra, entre 1945 e 1964. O autor ainda argumenta que, diferentemente das duas tendências anteriores, em que a Educação Física visava desenvolver o aspecto biológico dando ênfase à saúde, ou promover o senso moral através da disciplina, dessa vez, a Educação Física tinha como objetivo a educação integral do aluno, utilizando como ferramenta a educação do movimento.

Para além da mudança governamental no Brasil e da derrota do fascismo, em uma perspectiva mundial, podemos apontar dois fatores que contribuíram para a ascensão da tendência pedagógica. O primeiro é observado por Ghiraldelli Júnior (1991) ao destacar que, durante os anos que compreendem o período da tendência pedagógica, houve um aumento significativo de publicações de estudos sobre a organização da Educação Física em países desenvolvidos e sua finalidade educativa no que diz respeito à saúde, habilidades para a vida, formação de caráter, aproveitamento das horas livres e preparação vocacional.

O segundo fator que apontaremos é o sentimento corporativista de valorização da Educação Física que tomou conta dos profissionais da área, passando a ser considerada pelo aspecto de utilidade social. A ginástica, a dança, o esporte e todos os conteúdos da cultura corporal de movimento passam a ser considerados como instrumentos capazes de fazer com que os alunos compreendam regras sociais e desenvolvam liderança, respeito e diversas habilidades que contribuem para a formação integral do cidadão (Corrêa *et al.*, 2017).

Esta nova concepção sobre a Educação Física e os conteúdos da cultura corporal do movimento alteram a postura e a prática do professor na escola. Ghiraldelli Júnior (1991) afirma que passa a ser de responsabilidade do professor de Educação Física a organização de diversas atividades escolares, como as fanfarras da escola, os desfiles cívicos e os jogos interclasses e interescolares, cumprindo, assim, sua função de educador.

Apesar da intencionalidade educativa, muitas das novas atribuições do professor de Educação Física não tinham conexão com as práticas de um educador. Em diversas situações, o professor de Educação Física foi, e ainda é, visto na escola como uma espécie de carta coringa, fazendo recreação com as turmas que estão sem professor no horário, atuando como inspetor, ou ajudando na manutenção da infraestrutura da escola.

Com relação às aulas e trazendo como referência Zabala (1998), percebemos maior ênfase na dimensão atitudinal dos conteúdos durante a tendência pedagogicista, em comparação às outras dimensões dos conteúdos. Trazendo para o contexto atual, é possível observar uma dicotomia entre as dimensões dos conteúdos e entre as chamadas aulas práticas e teóricas.

Sendo assim, nesta concepção dicotômica, as aulas teóricas são realizadas na sala de aula e, nesse momento, os conteúdos são trabalhados nas suas dimensões conceituais e atitudinais, enquanto as aulas práticas acontecem na quadra e os conteúdos são ministrados na sua dimensão procedimental, sinalizando uma carência teórica por parte dos professores de Educação Física.

Entendemos também ser importante que o Currículo Escolar Municipal (2021) apresente os conteúdos, ou objetos de conhecimento, como denomina o documento, nas suas diferentes dimensões, pois, dessa maneira, será possível desenvolver globalmente o aluno durante as aulas de Educação Física.

2.4 A influência do movimento esportivista nas aulas de Educação Física

O movimento de valorização do esporte de rendimento começa a partir da década de 20, no entanto, foi a partir da ditadura militar de 64 que este conteúdo se

tornou protagonista na Educação Física escolar (Ghiraldelli Júnior, 1991). Darido (2003) aponta que, após a chegada dos militares ao poder em 1964, houve um grande investimento no esporte, uma vez que havia a intenção de, a partir das conquistas em competições, utilizá-lo como ferramenta de promoção do Brasil.

Sobre este assunto, Ghiraldelli Júnior (1991) concorda e acrescenta que, além da concepção de “Brasil Grande” a partir das conquistas internacionais, o incentivo à prática e ao entretenimento esportivo tinha como pano de fundo também a desmobilização de movimentos sociais ou de qualquer iniciativa questionadora sobre o momento político do país.

O avanço científico nas áreas da Fisiologia do Exercício, Biomecânica e Treinamento Desportivo também contribuiu para a prática da Educação Física competitivista (Ghiraldelli Júnior, 1991). Castellani Filho (2013) aponta que este avanço encontrou apoio na legislação brasileira ao incluir, no inciso I do 5º artigo da Lei nº 6251/75, como um dos objetivos da Política Nacional de Educação Física e Desportos, o aprimoramento da aptidão física da população.

O objetivo da tendência competitivista, também chamada de esportivista, é a valorização da competição, da superação e do culto ao atleta-herói como valores fundamentais de uma sociedade moderna (Ghiraldelli Júnior, 1991). Em sua versão esportivizada, as aulas de Educação Física são caracterizadas por dar preferência aos mais habilidosos e excluir as meninas e os alunos menos habilidosos, além disso, em muitos momentos, assumiam o formato de treinamento de equipes esportivas, com ênfase em melhorar a performance técnica e tática dos alunos-atletas (Albuquerque;Del-Masso, 2020).

A grade curricular da disciplina Educação Física passa a ser elaborada tendo como conteúdo principal, e muitas vezes o único, os esportes, assim, em cada bimestre, é ministrado um esporte, sequência que se repete ao longo das séries, mas com propostas diferentes em cada etapa da Educação Básica, geralmente no seguinte padrão: Ensino Fundamental – anos iniciais, habilidades básicas; Ensino Fundamental – anos finais, fundamentos técnicos, e Ensino Médio, regras e táticas (Correa *et al.*, 2017).

Entendemos que a tradição na Educação Física escolar de abordar os conteúdos tendo como foco principal a sua dimensão procedimental, retomando novamente o que aponta Zaballa (1998), é um legado da tendência competitivista. Este modelo de aulas, somado à influência do esporte, também é capaz de moldar a organização curricular da Educação Física, uma vez que os currículos expressam as forças e os interesses que circulam o sistema educativo (Sacristán, 2017) e, neste caso, o esporte entra na disputa com muitos apoiadores.

Podemos observar que, no Currículo Escolar Municipal (2021), as habilidades propostas para serem desenvolvidas ao ministrar os conteúdos são essencialmente procedimentais. Dessa forma, o documento apresenta características comuns às observadas na Educação Física competitivista, com a proposta que os conteúdos do eixo temático Esporte, por exemplo, sejam ministrados em uma sequência que aborde os fundamentos, regras, habilidades motoras e capacidades físicas específicas de cada esporte.

2.5 A tendência popular e o surgimento das abordagens pedagógicas na Educação Física escolar

Após nova mudança política que acontece no Brasil com o fim da Ditadura Militar e a redemocratização do Estado, a Educação Física passa por novas mudanças, trazendo novamente uma concepção mais humanista e a preocupação em como contribuir com a educação e a promoção social, semelhante ao observado na tendência pedagogicista, mas com muito mais força, dado o novo momento político (Araújo, 2023).

De acordo com Ghiraldelli Júnior (1991), a Educação Física popular teve como influência os movimentos sociais e os acontecimentos ocorridos durante o retorno da democracia no Brasil, dessa forma, a denominação popular não se refere à ideia de Educação Física praticada por todo o povo, e, sim, de uma tendência que emerge da prática social dos trabalhadores.

Então, nesse novo momento do país e da Educação Física, o aluno passa a ser ouvido e considerado parte do processo, podendo fazer críticas, ou dar sugestões

(Correa *et al.*, 2017). Ghiraldelli Júnior (1991) entende a Educação Física popular como sinônimo de ludicidade e cooperação, assim, os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento passa a ter um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores.

Além da ludicidade, Correa *et al.* (2017) afirmam que novos temas, como lesão, combate às drogas, *doping* esportivo, questões de raça e gênero, passam a ser debatidos nas aulas de Educação Física. Bracht (1997) acrescenta, ao observar a preocupação da tendência popular com os métodos de ensino do professor, que o ensino não é diretivo, trazendo novamente a educação integral como um dos objetivos das aulas.

Todas estas novas concepções e mudanças ocasionaram uma crise de identidade na área, dessa forma, a área da Educação Física Escolar entrou em um processo de reflexão para entender o seu papel perante a sociedade. Esta condição possibilitou o surgimento dos chamados movimentos renovadores, momento em que outras ciências, como a Sociologia, Filosofia e a Psicologia, passam a contribuir com a Educação Física, gerando novas perspectivas e objetivos para a área (Correa *et al.*, 2017).

Para Araújo (2023), os desdobramentos políticos e sociais da tendência popular culminaram no surgimento de abordagens específicas originadas por diferentes teóricos que se dispuseram a discutir a Educação Física a partir dos seus pontos de vista. Veremos, no Quadro 1, as abordagens e seus principais teóricos que surgiram durante a tendência popular da Educação Física através dos movimentos renovadores.

Quadro 1 - Abordagens da Educação Física escolar

Abordagem	Principais autores
Desenvolvimentista	Tani, G.
Construtivista/Interacionista	Freire, J.B.
Crítico-Superadora	Bracht, V; Castellani, L; Taffarel, C; Soares, C.L.
Sistêmica	Betti, M.
Psicomotricidade	Le Bouch, J.

Crítico-Emancipatória	Kunz, E.
Cultural	Daólio, J.
Jogos Cooperativos	Fábio, B.
Saúde Renovada	Guedes, N.
PCNs	Jabu, M; Costa, C.

Fonte: adaptado de Araújo (2023).

Segundo Castellani Filho (2013), a Educação Física Escolar, a partir do surgimento destas diversas abordagens, passa a se reconhecer como a área de conhecimento responsável pelos estudos sobre os fatores socioantropológicos do movimento humano, indo além do conhecimento anatômico, biomecânico ou fisiológico.

O currículo carrega as concepções teóricas e metodológicas de seus autores, no entanto, de acordo com Sacristán (2017), a sua interpretação é autonomia e parte do trabalho de ser professor, não sendo este profissional apenas um mero reproduzidor dos conteúdos listados no documento.

Entendemos que esta interpretação, além da reflexão sobre a prática educativa, é possível apenas a partir de uma base teórica e metodológica. Ao observar o Quadro 1, podemos afirmar que as condições para a formação desta base foram fornecidas na tendência popular através das suas diferentes abordagens.

Entre todas as abordagens apresentadas anteriormente, apresentaremos, de forma mais específica, a abordagem construtivista/interacionista, pois ela é utilizada como referencial teórico para a construção do produto educacional desta pesquisa e, também, para as aulas ministradas por este pesquisador.

2.5.1 O uso da abordagem construtivista/interacionista como tendência pedagógica para a Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental

A concepção construtivista reúne uma série de princípios que permitem compreender a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, que se

articulam em torno da atividade intelectual implicada na construção do conhecimento, dessa forma, traremos aqui alguns de seus elementos fundamentais.

De acordo com Zabala (1998), o construtivismo pressupõe que a estrutura cognitiva de um indivíduo é configurada por uma rede de esquemas de conhecimento, que são as representações que uma pessoa possui sobre um objeto de conhecimento, tendo contato com ela em algum momento de sua vida.

Com o acesso a novas experiências e informações, estes esquemas são revisados e modificados, tornando-se mais complexos e ricos em relações. A situação de aprendizagem ocorre quando o aluno consegue atualizar os seus esquemas de conhecimento, comparando-os com o que é trazido pela escola, identificando semelhanças e diferenças e, por fim, gerando novos esquemas de conhecimento (Zabala, 1998).

Em uma concepção construtivista, o conhecimento que o aluno carrega sobre determinado conteúdo deve ser, não apenas considerado, utilizado como ponto de partida, para, a partir disso, o professor apresentar novas informações sobre o assunto. Dessa maneira, o aluno comparará o conhecimento trazido pelo professor com o seu conhecimento anterior, formando um novo conhecimento a partir dessa interação, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Para Becker (2008), na concepção interacionista, a interação entre os indivíduos se torna fator preponderante para a aquisição do conhecimento. O interacionismo considera o conhecimento como produto da interação entre indivíduo/objeto, indivíduo/indivíduo, em outras palavras, podemos dizer que é produto da interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/bola, aluno/quadra, entre outras interações existentes em uma aula de Educação Física (Becker, 2008).

Segundo Darido (2003), na área da Educação Física, o principal divulgador das ideias construtivistas/interacionistas foi João Batista Freire através de seu livro *Educação de corpo inteiro* (Freire, 1989), tendo Piaget como referencial teórico. A autora afirma que esta abordagem começou a se popularizar no estado de São Paulo, quando foi apresentada nas propostas para o ensino da Educação Física pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP, que tinha o professor João Batista Freire como colaborador nesse período.

Na abordagem construtivista/interacionista voltada para a Educação Física, a intenção é que o conhecimento seja construído a partir da interação do indivíduo com o mundo, trazendo para a aprendizagem experiências de assimilação e acomodação em um processo constante de reorganização (Darido, 2001). Logo, a organização das aulas de Educação Física tendo como base teórica e metodológica a abordagem estudada deve dar ao professor sustentação para possibilitar aos seus alunos situações que envolvam análise, reflexão e abstração sobre seu corpo e as possibilidades de movimento, permitindo que se expressem de diferentes formas e que entendam o significado das ações que estão praticando e das suas ações com o outro (Lima *et al.*, 2010). Nesse sentido, Lima *et al.* (2010) afirmam que, primeiramente, a criança se descobre ao conhecer as suas possibilidades de movimento e as dimensões do seu corpo, assim, a aquisição de consciência da sua própria motricidade gera desdobramentos na interação entre o fazer e o saber fazer com relação aos seus efeitos, relações e coordenações promovidas por aquele que faz.

Com relação à oportunidade das crianças se expressarem em uma concepção construtivista/interacionista, Lima *et al.* (2010) apontam que, ao abrir esses espaços, o professor compreende que o desenvolvimento dos seus alunos não ocorre isoladamente, mas, sim, em conjunto, com uma visão de rede. Dessa forma, há de se evitar uma visão reducionista e simplista das aulas e buscar despertar consciências, que ocorrem através da leitura de mundo, da leitura da palavra e da troca com o outro, com manifestados pelos nossos alunos (Lima *et al.*, 2010).

De acordo com Freire (1989), no caso da Educação Física, deve-se utilizar as atividades que compõem o universo cultural dos alunos, como os jogos e as brincadeiras, os esportes, as atividades de dança, entre outras, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais significativo, uma vez que a especialidade das crianças é brincar, ou, como afirma o autor, toda criança é especialista em brinquedo. Nesse sentido, entendemos que a utilização da abordagem construtivista/interacionista se torna ainda mais relevante com a faixa etária que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois tem como premissa, além

da interação, que os indivíduos carreguem uma bagagem de conhecimentos e os ensinamentos escolares.

Concordando com a afirmação anterior, Darido (2001) afirma que a vantagem da utilização desta abordagem é a possibilidade de uma proposta pedagógica ampla e integrada para a Educação Física nos primeiros anos de educação formal. No entanto, Freire (1989) alerta que as atividades realizadas na escola durante as aulas de Educação Física não são exatamente as mesmas que o aluno realiza fora dela e provoca “Se fosse apenas para repetir o que já se faz sem escola, de que serviria?” (Freire, 1989, p. 81). Dessa forma, o professor tem a responsabilidade de transformar esta atividade própria da criança, o brincar, em um momento de conhecimento sobre o brincar, sobre si mesmo e sobre as suas relações com o outro, sem perder a sua característica lúdica.

De acordo com Leitão *et al.* (2011), o conhecimento do aluno é favorecido durante as atividades na Educação Física, quando são promovidas situações que envolvem resolução de problemas corporais e interpessoais, elaboração e modificação de regras e jogos e trabalhos pequenos grupos, desenvolvendo também a autonomia das crianças. Os autores concluíram em seu estudo que o desenvolvimento do conteúdo jogo, apoiado em uma base teórica construtivista/interacionista, contribuiu significativamente para a melhoria nas decisões autônomas dos alunos no sentido moral e operacional e, também, nas relações interpessoais.

Alguns pressupostos norteadores que orientam o professor a ministrar suas aulas na perspectiva da abordagem interacionista/construtivista são apontados por Lima *et al.* (2010), como considerar que a criança está em constante aprendizado. Nesse sentido, os autores afirmam que:

Normalmente nas atividades escolares estabelecem-se regras e linhas divisórias entre a brincadeira e o ato de ensinar-aprender, como se uma coisa e outra fossem momentos distintos. No processo de construção do conhecimento no espaço escolar, pois é justamente aí que o professor tem acesso à criança, todas as oportunidades de contribuir para o desenvolvimento da inteligência devem ser aproveitadas; isto não significa que todas as atividades, necessariamente, devem ser sistematizadas. Por exemplo, nos momentos de recreação, seria muito propícia a análise de como

a criança considera os objetos e os tratamentos que dispensa em relação aos colegas (Lima *et al.*, p. 17, 2010).

Outros pressupostos apontados pelos autores são: considerar a interação como ponto fundamental do processo de ensino/aprendizagem; ponderar que o conhecimento é complexo, estando sempre em um processo de ordem-desordem-organização, e atentar que a Educação Física deve se preocupar em oferecer possibilidades de desenvolvimento ao aluno em todas as suas dimensões e não apenas reduzida ou fragmentada no saber fazer.

Trazendo para o contexto em que estamos inseridos, tanto a Currículo Escolar Municipal (2021), quanto a Base Nacional Comum Curricular (2018) apontam habilidades e competências que o aluno deve desenvolver durante a sua passagem pelo Ensino Fundamental – anos iniciais, o que, em nossa visão, significa que o componente curricular Educação Física deve ir além de ensinar gestos técnicos dos esportes ou determinados jogos e brincadeiras e levar aos alunos conhecimentos, por exemplo, sobre a origem e a influência dessas atividades em nossa sociedade, ou ainda sobre como se deve se relacionar com o outro antes, durante e após as atividades.

Apoiados por autores de nossa referência (Darido, 2003; Freire 1989), entendemos fazer sentido utilizar a abordagem construtivista/interacionista da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental para desenvolver os objetos de conhecimento e alcançar as habilidades e competências solicitadas no CEM (2021). Assim, como afirma Freire (1989), a Educação Física não se torna apenas educação do ou pelo movimento, mas a educação de corpo inteiro, sendo a ação corporal indispensável para a compreensão da relação com o mundo e com o outro.

3 O CONCEITO DE CURRÍCULO E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Iniciaremos este capítulo conceituando currículo e trazendo reflexões sobre sua formulação, seleção dos conteúdos e como é apresentado e modelado pelos professores. Além disso, iremos refletir sobre como este documento influencia a

prática pedagógica do professor de Educação Física, seja oferecendo uma base teórica e metodológica, seja no direcionamento das suas aulas, seja na sua relação com os alunos, seja apenas indicando quais conteúdos devem ser ministrados ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Também consideramos pertinente trazer neste capítulo os conceitos sobre planejamento e dimensões dos conteúdos que serviram de base teórica para a construção do nosso produto educacional.

3.1 A ideia de currículo

Durante boa parte do tempo em que a Educação Física esteve presente no ambiente escolar, os professores responsáveis por ministrá-la não tinham acesso a um currículo oficial, dessa forma, a organização das atividades e dos conteúdos ao longo do ano letivo era feita de forma individual por cada professor (Marani; Neto; Freire, 2017). No entanto, nas últimas décadas, as políticas educacionais formuladas no Brasil têm estimulado, partindo da LDB nº 9394/96 e chegando aos documentos norteadores, como os PCNs e a BNCC, a formulação de propostas curriculares comuns e de materiais apostilados tanto para professores, quanto para alunos em diversos estados da federação (Marani; Neto; Freire, 2017).

De acordo com Sacristán (2017), a comunidade escolar e seus representantes tratavam as questões relacionadas aos programas escolares e o trabalho pedagógico como capítulos didáticos sem a amplitude ou ordenação necessária para organizar de forma sistemática um currículo. Sendo assim, o currículo ao qual estamos nos referindo neste trabalho reflete uma realidade atual estabelecida por meio de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e sociais, através dos quais se manifestam muitos esquemas de racionalidade, crenças, valores, entre outros interesses que fazem parte da teorização sobre o currículo (Sacristán, 2017).

Segundo Tenório *et al.* (2012), durante os anos de 1960, as teorias tradicionais sobre o currículo passaram a ser questionadas, fato que possibilitou, nas décadas seguintes, o surgimento de teorias críticas, pós-críticas e novas formas de pensar no currículo, abandonando a falsa ideia de neutralidade política e ideológica, dando ênfase nas questões sociais que permeiam a elaboração de um currículo. A partir das

novas teorias sobre o currículo, foram feitos questionamentos sobre as relações de poder que este documento representa com relação à cultura, etnia, gênero, classe social, entre outros fatores (Tenório *et al.*, 2012).

Nesse sentido, o currículo apresentado e utilizado pelos professores é elaborado dentro de um determinado contexto político, social, cultural e escolar, estando, então, carregado de valores e pressupostos que são necessários decifrar (Sacristán, 2017). Para Sacristán (2017), a formulação e a elaboração do currículo refletem o conflito de interesses existentes em uma sociedade e os valores dominantes presentes no processo educativo. Tais afirmações nos fazem compreender a característica móvel e inacabada do currículo, uma vez que sua reestruturação deriva das posições políticas de seus principais agentes, tornando este processo permanente (Sacristán, 2013).

Vivenciamos este conflito durante curto período de discussão até a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), quando houve diminuição de carga horária no Ensino Médio em diversas disciplinas, como filosofia e artes, para aumentar em português, matemática e o ensino técnico, visando não a formação integral do indivíduo, mas, sim, a sua rápida colocação em postos operacionais do mercado de trabalho. Neste processo, a Educação Física foi reduzida a uma aula semanal.

Com relação ao conceito, Saviani (2016) afirma que, de forma geral, o currículo é compreendido como um conjunto de disciplinas que compõem um curso ou a relação de assuntos que constituem uma disciplina. No entanto, em um conceito ampliado, pode se entender o currículo como o conjunto de atividades propostas pelo professor e que são cumpridas com determinada finalidade (Saviani, 2016). Nesse sentido, Sacristán (2017) afirma que o currículo é uma forma de organizar e sistematizar as práticas educativas.

As concepções sobre currículo remetem à ideia de ordem e disciplina, envolvendo tanto de coerência estrutural, quanto de sequência interna (Saviani, 2022). Para sintetizar o pensamento dos autores citados anteriormente, podemos considerar a materialização do currículo como a escola em seu pleno funcionamento, mobilizando recursos, materiais e indivíduos em torno de um objetivo que é aprender

determinado conteúdo (Saviani, 2016), dessa forma, o currículo é a ferramenta pela qual o conhecimento sistematizado é distribuído socialmente (Sacristán, 2017).

Relembrando o capítulo anterior, quando falamos sobre as diferentes tendências da Educação Física escolar ao longo dos anos e levando em consideração o currículo como a soma das atividades propostas pelo professor com determinada finalidade, podemos concordar com Sácristan (2017) quando este afirma que toda prática pedagógica gira em torno do currículo. Ao mesmo tempo, criando um paradoxo, podemos dizer também que o currículo se concretiza e ganha significado a partir das atividades desenvolvidas a partir do seu texto (Sacristán, 2017).

Dessa forma, podemos observar que o currículo influencia desde a atuação profissional dos professores, passando pela sua relação pedagógica com o aluno até a chegar à culminância com as atividades desenvolvidas em busca de um objetivo (Sacristán, 2013). Complementando, o autor ainda aponta que “O currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a sua transmissão válida, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento” (Sacristán, 2017, p. 19).

Com relação aos conhecimentos elencados nos currículos para serem transmitidos aos alunos, estes são conhecidos como conteúdo ou ainda como objeto de conhecimento, nomenclatura utilizada na Base Nacional Comum Curricular (2018). De acordo com Rosário e Darido (2005), os conteúdos podem ser compreendidos como uma seleção de saberes culturais essenciais que sejam aprendidos para o desenvolvimento do aluno dentro e fora da escola.

Não são todos os saberes culturais que irão fazer parte dos currículos, uma vez que não haveria tempo hábil para ministrá-los, dessa forma, Rosário e Darido (2005) indicam que alguns dos saberes selecionados são aqueles que “não perdem sua atualidade para participação, compreensão e interpretação do mundo universal e particular do trabalho e da prática social intencional” (Rosário;Darido, 2005, p. 3). Outros, no entanto, se modificam a partir do momento que surgem novos saberes e conhecimentos, revelando novamente o caráter cíclico do currículo.

É importante entendermos que os saberes culturais não são transmitidos de forma direta para a escola e a partir dela para o aluno, antes desse processo ocorrer,

é preciso viabilizar as condições necessárias. Isso significa que este saber deve ser dosado e sequenciado de forma que o aluno consiga gradativamente dominá-lo, e é na condição de saber sistematizado que os currículos passam a receber os conteúdos (Saviani, 2022).

Saviani (2022) também afirma que são os objetivos educacionais de cada período que irão determinar os conteúdos que comporão o currículo. Como exemplo, podemos nos remeter ao período da tendência esportivista da Educação Física escolar. Neste caso, os objetivos da Educação Física eram a valorização do esporte e da competição, sendo assim, os conteúdos ministrados na época não poderiam ser outros se não os relacionados à questão esportiva.

Atualmente, tanto a Base Nacional Comum Curricular (2018), quanto o Currículo Escolar Municipal (CEM) apresentam em suas estruturas o perfil de entrada e saída dos alunos em cada série do Ensino Fundamental – anos iniciais e, também, as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas com cada objeto de conhecimento do componente curricular Educação Física. Estas informações influenciam nos objetos de conhecimento elencados nos documentos e, por consequência, na prática pedagógica do professor.

O currículo formulado nas instâncias educacionais superiores, a partir de políticas públicas, discussões em secretarias e propostas legislativas, chega na escola como currículo oficial, no entanto, entre este currículo e o que é aprendido pelos alunos há o professor atuando como mediador nesse processo (Sacristán, 2013). Ainda conforme Sacristán (2013), os currículos são interpretados pelos professores e adaptados de acordo com o contexto e as condições vivenciadas em cada escola ou turma, nesse sentido, o que é ensinado pelo professor ao aluno é o resultado de um processo de decodificação, interpretação e reinterpretação, tornando tanto o ensino, quanto o currículo como construções sociais na prática.

A relação entre o professor e o currículo pode ser compreendida como uma via de mão dupla, o currículo direciona a prática docente, interpretada pelos professores, tendo influência mútua. Nesse sentido, Sacristán (2017) afirma:

Essa ideia de mediação, transferida para a análise do desenvolvimento do currículo na prática, significa conceber o professor como um mediador

decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, **um agente ativo no desenvolvimento curricular**, um modelador de conteúdos que se distribuem e dos códigos que estruturam esses conteúdos, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagem dos alunos (Sacristán, 2017, p. 166, grifo nosso).

Ao entender o professor como o mediador entre o currículo oficial e o currículo aprendido pelos alunos, insere-se também a questão da autonomia dos professores, uma vez que é o professor que interpreta, seleciona conteúdos e atividades e dá ênfase maiores ou menores em cada conteúdo, estabelecendo critérios de avaliação e valorização do que foi aprendido ao longo de um período, o fazendo na sua experiência docente e no seu entendimento pessoal e social (Sacristán, 2013).

No entanto, Sacristán (2013) indica que a autonomia dos professores se torna limitada de acordo com as condições de trabalho impostas. Se falamos anteriormente que o currículo orienta a prática pedagógica, devemos considerar também que ele exige uma série de condições estruturais e materiais para ser posta em prática, impactando o trabalho desenvolvido pelo professor (Sacristán, 2013).

O que o autor traz é um contexto conhecido pelos professores de Educação Física que atuam nas escolas. Os professores podem interpretar o Currículo Escolar Municipal (2021) tendo como base teórica e metodológica diferentes abordagens da Educação Física, no entanto, é necessário haver o mínimo de estrutura física e material para conseguir desenvolver os conteúdos, habilidades e competências elencados no documento.

Para corroborar esta questão sobre autonomia, Sacristán (2017) afirma que, ao planejar e decidir suas ações, o professor leva em consideração o contexto em que está inserido no que diz respeito às normas de funcionamento determinadas pela administração, pelos órgãos de governo, pela tradição e pela política curricular, que muitas vezes, são aceitas sem maiores questionamentos.

Falamos até aqui sobre as instâncias com poder de decisão sobre o currículo, que, segundo Sacristán (2017), são compostas pela União, estados e municípios, escola e professores. Podemos observar com mais detalhes a partir do Quadro 2:

Quadro 2 – Distribuição de competências com relação ao currículo

	CONTEÚDOS	METODOLOGIA	AValiaÇÃO	ORGANIZAÇÃO	INOVAÇÃO
UNIÃO	Mínimos Curriculares; Áreas; Objetivos; Conteúdos; Horários mínimos.	Orientações Metodológicas; Materiais e textos.	Títulos; Alta Inspeção; Controle/inspeção.	Ordenação de níveis; Ordenação de ciclos; Promoção; Horários; Órgão de gestão.	Plano de formação de professores; Planos de aperfeiçoamento; Estrutura e recursos de inovação.
ESTADOS MUNICÍPIOS	Desenvolvimento de mínimos; Áreas próprias.	Orientações Metodológicas; Materiais e textos.	Controle/inspeção.	Promoção-recuperação; Agrupamento de alunos; Horários; Quadro de professores.	Plano de formação de professores; Planos de aperfeiçoamento; Estrutura e recursos de inovação.
ESCOLAS	Projeto Político Pedagógico.	Projeto Político-Pedagógico; Seleção de meios; Ordenação de recursos.	Avaliação da escola.	Promoção-recuperação; Agrupamento de alunos; Equipe docente; Admissão de professores.	Seminários; Formações.
PROFESSOR	Definição de programas	Desenvolvimento de ensino	Avaliação dos alunos	Ordenação da aula	Aperfeiçoamento.

Fonte: adaptado de Sacristán (2017)

Os agentes observados no Quadro anterior atuam com poder desigual de influência ou ordenação sobre o currículo no aspecto dos conteúdos, da metodologia, da avaliação, da organização, ou da inovação (Sácristan ,2017). Observamos que o caminho percorrido pelo currículo inicia de forma centralizadora, partindo da União, até chegar aos professores, que, com sua autonomia, modelam o currículo que será ensinado aos alunos.

Entendemos serem necessárias maiores condições e estímulo à participação de professores nos aspectos teóricos e metodológicos do currículo, pois a situação vivenciada tanto na formulação da Base Nacional Comum Curricular (2018), quanto no Currículo Escolar Municipal (2021) foi de pouca participação dos professores de Educação Física que atuam nas escolas. A falta de participação faz com que os

professores não se apropriem do currículo que irão trabalhar, tornando estes profissionais meros reprodutores de conteúdos para atingir uma meta, quando deveriam, conforme trazemos nesta seção, ser agentes ativos no processo de concretização do currículo no chão da escola.

3.2 A sistematização e classificação dos conteúdos de acordo com a sua dimensão conceitual, procedimental e atitudinal

Como vimos anteriormente, a organização e a sistematização dos conhecimentos são uma das etapas do processo de elaboração do currículo. Estes conhecimentos são chamados de conteúdos, que, segundo Libâneo (1994), são entendidos pelos professores como a matéria que deve ser socializada aos alunos. Tanto a BNCC (2018), quanto o CEM (2021) utilizam o termo objetos de conhecimento para se referir aos conteúdos. Como forma de padronização, utilizaremos o termo objetos de conhecimento ao nos referirmos a estes documentos, preservando nas citações o termo adotado por cada um dos autores.

Um dos principais argumentos a favor de uma proposta curricular para a Educação Física utilizado pelos autores (Rosário e Darido, 2005; Kunz, 2020; Paes, 2002) é a possibilidade de a Educação Física ter os seus conteúdos sistematizados, assim como ocorre nos demais componentes curriculares. De acordo com Barros (2014), o termo sistematização, assim como organização, tem sido utilizado na área da Educação para se referir às questões sobre a sequência dos conteúdos que devem ser ensinados ao longo dos anos escolares.

De acordo com Rosário e Darido (2005), sistematização é a organização dos conteúdos escolares de uma disciplina em uma série ou no decorrer das séries na escola. Na mesma direção, Kawashima (2009) afirma que sistematizar os conteúdos da Educação Física significa organizá-los de forma coerente nos diferentes anos de ensino. Um currículo para a área de Educação Física que apresente um conjunto de conteúdos sistematizados é benéfico tanto para os professores de Educação Física, quanto para os alunos, pois auxilia no planejamento e diversificação das atividades e proporciona melhores condições de ensino e aprendizagem (Darido *et al.*, 2010).

Kunz (2020) e Paes (2002) apontam que a elaboração de currículos mínimos que contenham princípios de sistematização ajudaria a diminuir a bagunça interna da Educação Física escolar, que permite que um professor ministre o mesmo conteúdo, com a mesma complexidade, tanto para turmas do Ensino Fundamental – anos iniciais, quanto para turmas do Ensino Médio. Nesse sentido, nossos estudos e experiências acumuladas enquanto professor de Educação Física nos fazem entender como salutar a elaboração de uma proposta curricular com objetos de conhecimento sistematizados como ocorre no CEM (2021).

Para Rosário e Darido (2005), os benefícios com sistematização dos objetos de conhecimento através da elaboração de um currículo apenas seriam alcançados se estes forem apresentados de forma diversificada e com profundidade adequada para cada série escolar. Nesse sentido, Zaballa (1998) afirma que o entendimento sobre os conteúdos deveria ser ampliado para além de que seja tudo o que se tem que aprender, abrangendo apenas a capacidade cognitiva. De acordo com o mesmo autor:

O termo “conteúdos” normalmente foi utilizado para expressar aquilo que se deve aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas. Assim, pois, se diz que uma matéria está muito carregada de conteúdos ou que um livro não tem muitos conteúdos, fazendo alusão a este tipo de conhecimentos (Zaballa, 1998, p. 30).

Coll (1998) aponta que os conteúdos relacionados a fatos e conceitos têm um peso excessivo e defende que este seja apenas um tipo de conteúdo a ser ensinado na escola, propondo a inserção de outros tipos, como os relacionados aos procedimentos e, também, aos valores, normas e atitudes. Conforme Zaballa (1998), a classificação proposta por Coll (1986) de agrupar os conteúdos em conceituais, procedimentais e atitudinais possibilita que sejam trabalhados em sua totalidade ao permitir que sejam respondidas perguntas como “o que se deve saber?”, “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”.

A dimensão conceitual, respondida através da pergunta “o que se deve saber?”, é relacionada aos conceitos, fatos, fenômenos, leis, ou seja, a tudo que se deve conhecer sobre determinado tema (Zaballa, 1998). Trazendo para a área da

Educação Física, podemos exemplificar utilizando vôlei, o objeto de conhecimento proposto no CEM (2021) para o 4º ano. Ministrando este objeto de conhecimento em sua dimensão conceitual significa que o professor levará informações sobre a sua origem e evolução, regras, principais jogadores, influência cultural, auxiliando os alunos a compreenderem esses fatos.

A dimensão procedimental, respondida pela pergunta “o que se deve saber fazer?”, se refere a um conjunto de ações ordenadas que possui um fim determinado e tem como meta atingir um objetivo, como ler e escrever (Zaballa, 1998). O trabalho com a dimensão procedimental dos conteúdos é o mais evidente na Educação Física. Ao abordar esta dimensão, ainda utilizando como exemplo o vôlei, o professor deve realizar atividades que estimulem o aprendizado dos fundamentos do esporte, como saque, levantamento, bloqueio e, também, as movimentações que devem ocorrer durante o jogo.

De acordo com Zaballa (1998), a dimensão atitudinal é respondida pela pergunta “como se deve ser?” e está relacionada aos valores, atitudes e normas. Na aula de Educação Física, ao trabalhar o vôlei em sua dimensão atitudinal, o professor estimularia a reflexão sobre o espírito de equipe, a conduta que se deve ter com os companheiros de equipe, adversários, árbitros e torcida e a iniciativa em tomar uma determinada atitude no jogo, enfim, tudo o que está atrelado ao modo de sentir, agir e se posicionar frente a uma tarefa social.

Concordamos com Barros (2014) quando este afirma que ministrar os conteúdos em suas diferentes dimensões traz possibilidades variadas de estratégias didáticas e técnicas de avaliação, uma vez que cada uma delas apresenta características e exigências diferentes. Acreditamos ser pertinente enfatizar que, assim como apresentamos em nosso exemplo, o mesmo conteúdo pode ser ministrado nas três dimensões. Sobre esta questão, Barros (2014) escreve que a separação é apenas para fins didáticos e que o ideal é que as três dimensões sejam trabalhadas de forma inter-relacionada.

Levar em consideração o trabalho com os conteúdos nas suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais possibilita colocar, de forma explícita, nos planejamentos, o que se convencionou a chamar de currículo oculto, ou seja, aqueles

aprendizados que acontecem na escola, mas não escritos em lugar nenhum (Barros, 2014). Dessa forma, uma vez que, na cidade de Manaus, temos o CEM (2021) com uma proposta de objetos de conhecimentos sistematizados para as séries do Ensino Fundamental – anos iniciais, entendemos ser necessário que estes sejam ministrados nas três dimensões apresentadas de forma equilibrada, possibilitando o desenvolvimento integral do aluno.

3.3 Contribuições e características do planejamento para o componente curricular Educação Física

Considerando que nosso produto educacional elaborado durante este estudo se trata de uma proposta de planejamento curricular, entendemos ser pertinente abordar conceitualmente esta ação docente que, segundo Moreira (2009), é uma das primeiras tarefas que os professores se deparam na escola. O ato de planejar é uma ação presente em todas as atividades da vida e pode ser entendido como um processo de previsão das necessidades, realizado de maneira racional a partir dos recursos e materiais disponíveis (Menegola; Sant'Anna, 1995).

Na área da Educação, de acordo com Libâneo (1994), o planejamento consiste na previsão das atividades didáticas no sentido da organização, coordenação, revisão e adequação, considerando os objetivos estabelecidos. Nesse sentido, o planejamento, além de ser um meio para programar as ações docentes, também é um momento de pesquisa e reflexão (Libâneo, 1994). Baseados ainda em Libâneo (1994), podemos considerar basicamente três tipos de planejamento que devem ser elaborados pelos professores, sendo eles: plano de curso, o plano de unidade e o plano de aula.

No plano de curso, deve constar elementos gerais para um ano ou semestre letivo, os objetivos gerais e específicos do componente curricular, os conteúdos, os procedimentos ou estratégias, os recursos e a avaliação. O plano de unidade deve seguir a mesma lógica do anterior, no entanto, refere-se a um período menos de tempo, podendo ser mensal ou bimestral. Já o plano de aula trata de uma orientação

detalhada e sistematizada do que irá acontecer em uma aula, tanto por parte do aluno, quanto do professor (Libâneo, 1994).

De acordo com o que vimos, nosso produto educacional se caracteriza como um plano de curso, pois o documento está estruturado em uma perspectiva macro, de forma que os objetos de conhecimento propostos pelo CEM (2021) para o 4º ano sejam organizados para serem trabalhados durante o ano todo, apresentando objetivos, estratégias, recursos e sugestões de avaliação.

Como afirma Sant'Anna *et al.* (1998), o planejamento deve conter três etapas, sendo a primeira a fase de preparação, que requer conhecimento da realidade, ou seja, uma reflexão sobre o contexto em que se está inserido, identificando as necessidades e prevendo caminhos para atendê-las, além da fundamentação teórica, determinação dos objetivos, escolha e organização dos conteúdos, escolha e organização dos procedimentos de ensino, seleção dos recursos e seleção dos procedimentos de avaliação. De acordo com a autora, a escolha adequada de todos os itens citados oferece suporte para a fase seguinte, chamada de fase de desenvolvimento, que se configura por colocar em prática tudo o que foi planejado. A última etapa do planejamento é a fase de aperfeiçoamento, que consiste na avaliação por parte do professor das ações realizadas e se os objetivos propostos foram alcançados.

Dessa forma, segundo Moreira (2009), a ação de planejar é cíclica, nunca ocorrendo de fato a finalização de um plano, pois, após um determinado período, é necessário aperfeiçoamento. O autor aponta que, dos princípios a serem considerados ao realizar um planejamento é a sua flexibilização, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem é dinâmico e sugere, rotineiramente, mudanças no ponto de vista didático-pedagógico. Nesse sentido, Libâneo (1994) considera que o planejamento deve ser visto como um guia de trabalho e não deve ser rígido ou engessado.

Ao elaborarmos nossa proposta de planejamento curricular, levamos em consideração, de forma geral, o contexto em que os professores participantes da pesquisa estão inseridos, logo, entendemos que os professores que a utilizarem devem fazer as adaptações e/ou modificações necessárias de acordo com o contexto

específico em que estão inseridos. Todas as contribuições serão bem-vindas e servirão apenas para enriquecer nosso produto educacional.

Falando especificamente dele, nosso produto educacional consiste em uma proposta de planejamento denominada *Proposta de Planejamento Curricular para o 4º ano* – interpretando as orientações do CEM (2021) pela ótica da abordagem construtivista/interacionista. Nossa ideia foi oferecer à comunidade da Educação Física um modelo de trabalho a partir da abordagem construtivista/interacionista, pois acreditamos que este modelo teórico-metodológico se aproxima ao que está proposto no CEM (2021).

Os objetos de conhecimento elencados no currículo municipal são abordados na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal, como visto em Zaballa (1998), com a intenção devolver os alunos como um todo, oferecendo uma educação de corpo inteiro, como defende Freire (1989), nosso principal teórico de base. Nossa proposta apresenta a fundamentação teórica-metodológica utilizada para a sua elaboração, os objetivos gerais para o componente curricular e específicos para os objetos de conhecimento elencados no CEM (2021), procedimentos/estratégias e exemplos de atividades que podem ser realizadas, os recursos necessários e, também, sugestão de avaliação.

De acordo com Moreira (2009), o planejamento deve ser assimilado como uma responsabilidade do professor de Educação Física, e não encarado como apenas uma exigência burocrática. No entanto, o contexto vivido pelos professores da rede pública municipal de Manaus é de apenas um dia de planejamento por mês e que, em muitas ocasiões, é também ocupado por reuniões pedagógicas/administrativas, entre outras ações. Dessa forma, entendemos como relevante para a Educação Física na cidade de Manaus a nossa produção.

Por fim, concordamos com Moreira (2009) ao afirmar que não cabe o imprevisto em uma ação docente que pretende ser facilitadora do processo de ensino e aprendizagem. As práticas pedagógicas planejadas, intencionais, organizadas e objetivas têm a capacidade de oportunizar experiências com potencial para desenvolver os nossos alunos em todas as suas dimensões.

4 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Tipo de pesquisa e método de investigação

A pesquisa teve como tema a estruturação e utilização de um currículo pelos professores atuantes na rede pública municipal de ensino nas aulas de Educação Física, assunto bastante discutido na área e que divide opiniões. No entanto, na cidade de Manaus, é um tema que carece de debate, uma vez que foi implementado no ano de 2021 o novo Currículo Escolar Municipal (2021), documento baseado na Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, é necessário conhecer o processo de implantação deste documento, a percepção dos professores sobre este processo e o quanto a mudança de documento norteador influenciou com relação aos conteúdos ministrados aos alunos.

Para alcançar os objetivos elencados, a pesquisa necessita de base metodológica consistente e fundamentada nas melhores práticas científicas, para isso, a escolha dos métodos e técnicas que serão utilizados durante o estudo foi pensada nesse sentido.

Desse modo, para o desenvolvimento do estudo, optamos por realizar uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, segundo Minayo (2004), esta abordagem proporciona a investigação de elementos particulares das relações com um universo de significados, aspirações, valores e atitude e de processos e fenômenos que não podem ser quantificados. Importante ressaltar, ainda segundo a mesma autora, que este tipo de pesquisa não impossibilita a coleta de dados numéricos ou leituras mediante os dados com a finalidade de desvendar a totalidade do objetivo pesquisado.

Na pesquisa qualitativa, os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretá-los em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, portanto, a pesquisa qualitativa não só permite, como solicita a interação do pesquisador com o objeto pesquisado (Denzin; Lincoln, 2006). Dessa maneira, entendemos que o estudo proposto tem relação direta com a pesquisa qualitativa, uma vez que pretendemos compreender as nuances da prática profissional

dos professores de Educação Física com relação à sistematização dos conteúdos e suas percepções sobre o documento curricular da cidade de Manaus.

Como apontamos anteriormente, nossa pesquisa tem relação com o documento norteador elaborado e implantado pela secretaria municipal de educação de Manaus, a forma como esse processo ocorreu e a percepção dos professores de Educação Física da rede pública de ensino de Manaus sobre o documento. Todos esses pontos representam características, particularidades e peculiaridades locais, que juntas dão origem aos objetivos que serão perseguidos nesta pesquisa.

Sendo assim, optou-se pelo método do estudo de caso, categoria de pesquisa que, segundo Triviños (1987), se preocupa em explorar, de forma aprofundada, uma unidade analisada, exprimindo a natureza e a abrangência do grupo pesquisado. A opção pelo estudo de caso está justificada quando ocorre em função do desejo de desvelar os fenômenos sociais complexos, preservando as características holísticas e os significativos do que ocorre na realidade (Yin, 2005).

Para Gil (2007), as pesquisas que se propõem a utilizar o método do estudo de caso buscam reunir informações específicas e de forma sistematizada sobre determinado fenômeno e destacar entendimentos contextuais sem ignorar a sua representatividade. A pesquisa se concentra em compreender a dinâmica do contexto real, envolvendo profundamente um ou poucos objetos, com a finalidade de conhecer todas as suas características.

Segundo Yin (2005), o estudo de caso contribui com o conhecimento que se tem sobre vários fenômenos individuais, de grupo, organizacionais, sociais, políticos, entre outros. Apesar do olhar para a unidade, o estudo de caso permite generalizações, pois “se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo” (Severino, 2007, p. 121). A principal função do estudo de caso é a explicação sistemática dos fatos que acontecem no contexto social e que se relacionam com uma multiplicidade de variáveis (Fachin, 2006).

Considerando o exposto e trazendo para o nosso contexto, o método de pesquisa selecionado pode auxiliar o pesquisador a conhecer e compreender a percepção dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de

Manaus sobre o CEM (2021). A partir disso, foi possível identificar sugestões e melhorias que nos auxiliaram a elaborar o nosso produto educacional denominado *Proposta de Planejamento Curricular para o ensino da Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais*, que poderá ter impacto positivo na prática pedagógica dos professores de Educação Física de Manaus.

4.2 Contexto da pesquisa e participantes

O objeto de estudo da pesquisa foi o Currículo Escolar Municipal (2021) e a sua utilização nas aulas de Educação Física pelos professores da rede municipal de educação de Manaus. O CEM (2021) é o currículo elaborado em 2021 pela SEMED para ser utilizado como documento norteador dos planejamentos realizados pelos professores da rede.

A partir do nosso olhar enquanto professores de Educação Física atuando em escolas municipais, percebemos que a implementação do CEM (2021) ocorreu sem que os professores tivessem a oportunidade de participar de formações para conhecer e se familiarizar com o novo currículo. Neste caso, o contato dos professores com o novo documento aconteceu com as aulas já iniciadas, no meio do 2º bimestre do ano letivo de 2021, o que acabou se tornando confuso, visto que alguns professores continuaram utilizando por um tempo a proposta pedagógica anterior, enquanto outros já estavam utilizando o CEM.

Sobre este fato, Betti (2018) chama a atenção para a necessidade de realizar discussões coletivas promovidas pelas escolas e/ou gestores educacionais com os professores para melhor entendimento sobre as habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular (2018), visto que têm problemas de redação e não são facilmente compreensíveis. Apesar do autor se referir ao documento nacional, entendemos que o mesmo pensamento poderia ter sido direcionado para o CEM (2021), visto que este último é baseado no primeiro.

Desse modo, a pesquisa foi realizada com professores de Educação Física selecionados a partir dos seguintes critérios de inclusão: 1) ser professor de Educação Física da rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus; 2) estar atuando no

Ensino Fundamental anos iniciais, e 3) ter no mínimo 2 anos de experiência como professor da rede pública municipal de ensino de Manaus.

Ainda seguindo os critérios estabelecidos nesta pesquisa, os participantes poderiam ser excluídos do processo em caso de assumirem alguma função administrativa na escola, em alguma Divisão Distrital de Zona (DDZ) ou até mesmo em outra secretaria e/ou no caso de não responderem a alguma pergunta durante a entrevista que seria realizada. No entanto, para a nossa satisfação e melhor desenvolvimento da pesquisa, não houve intercorrências destes tipos.

A SEMED/Manaus divide a cidade de Manaus em 7 divisões distritais de zona, também conhecidas como DDZs, sendo elas: DDZ Centro Sul; DDZ Leste I; DDZ Leste II; DDZ Norte; DDZ Oeste; DDZ Sul, e DDZ Rural. Logo, pensando em uma melhor representação dos diferentes contextos encontrados no município de Manaus por cada DDZ, os participantes da pesquisa foram 7 professores de Educação Física que atuam em escolas da rede pública municipal da cidade, sendo uma de cada divisão distrital de zona.

Para selecionar os professores participantes da pesquisa, primeiramente fomos à SEMED/Manaus a fim de obter o número de telefone dos assessores de Educação Física de cada DDZ. Com as informações em mãos, entramos em contato com os assessores, nos apresentando como professores-pesquisadores do PROEF polo UFAM. Após a apresentação, explicamos o tema de nossa pesquisa, assim como os objetivos e os procedimentos para a coleta de dados que seriam adotados.

Após essa etapa, os assessores entraram em contato com os professores de Educação Física via grupos de aplicativo de celular, repassando as informações fornecidas a eles sobre o desenvolvimento da pesquisa. Os professores interessados em participar se manifestaram nos grupos e os assessores nos forneceram o contato destes. O passo seguinte foi entrar em contato com cada professor interessado em participar, primeiramente via aplicativo de mensagens no celular e posteriormente de forma presencial na escola onde cada professor atuava, explicar e tirar as dúvidas existentes na pesquisa.

Feitas todas as apresentações e explicações, os professores assinaram as duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e iniciamos os

procedimentos de coleta de dados. Padronizamos a coleta de dados da seguinte forma: primeiramente realizamos a entrevista semiestruturada, nos dias seguintes, acompanhamos e observamos as aulas de cada professor. Com isso, estivemos em contato direto com cada professor por uma média de 4 dias, a depender da duração das aulas.

4.3 Instrumentos de coleta de dados

Para coletar os dados, optamos pela análise documental, entrevista semiestruturada com sete professores de Educação Física da rede municipal de educação de Manaus que atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais e observação não participante de três aulas dos professores entrevistados.

A análise documental em uma pesquisa “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Considera-se documento:

[...] qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais em papel/madeira/pedra, gravações, pinturas e outros. São considerados ainda os documentos oficiais, como editoriais, leis, atas, relatórios, ofícios, ordem régia etc., e os documentos jurídicos oriundos de cartórios, registros gerais de falência, inventários, testamentos, escrituras de compra e venda, hipotecas, atestados de nascimentos, casamentos, óbitos, entre outros (Fachin, 2006, p 146).

Analisamos nesta pesquisa o documento de referência nos planejamentos dos professores de Educação Física na rede pública municipal de ensino, o Currículo Escolar Municipal (2021) e, também, a Base Nacional Comum Curricular (2018) por entendermos ser relevante analisar o documento nacional que serviu de base para a elaboração do currículo municipal. Nesse sentido, seguiremos o que recomenda André (1995) e utilizaremos os documentos citados a fim de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) afirmam que o pesquisador deve compreender o sentido da mensagem e contentar-se com o que está escrito, aceitando o documento tal como ele se apresenta, mesmo incompleto, parcial ou impreciso. Ainda

sobre a questão documental, Cellard (2008) aponta que algumas dimensões que devem ser observadas durante a avaliação preliminar de um documento são: o contexto, ou seja, o universo sociopolítico que o documento foi formulado; a identidade, o interesse e os motivos que levaram o autor a escrevê-lo; a autenticidade e a confiabilidade; a procedência, e os conceitos-chaves e a lógica interna do texto.

Com isso, nossa finalidade ao realizar a análise documental foi verificar como foi o processo de elaboração tanto do CEM (2021), quanto da BNCC (2018) em seus aspectos políticos e legais, quais são suas bases teóricas e orientações metodológicas, como entendem o ensino da Educação Física e de que forma organizam os conteúdos deste componente curricular no Ensino Fundamental – anos iniciais.

Além da análise documental, realizaram-se entrevistas do tipo semiestruturada com sete professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Manaus atuantes no Ensino Fundamental – anos iniciais. Chegou-se ao número de sete professores entrevistados por ser o número de zonas distritais em que a SEMED divide as suas escolas. Sendo assim, cada professor participante da pesquisa atuava em uma escola de cada zona distrital diferente, cada uma com suas respectivas características e particularidades.

A proposta de entrevistar professores de diferentes zonas encontra respaldo nas ideias de Peres e Santos (2005), que destacam, como pressupostos que devem ser levados em consideração para estudos de caso qualitativo, o entendimento de que o conhecimento está em constante processo de construção, que o caso em questão envolve uma multiplicidade de dimensões e que a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. Dessa forma, cada professor teve a oportunidade de refletir sobre o Currículo Escolar Municipal (2021) e a influência deste documento na sua prática pedagógica a partir de singularidades da zona em que está inserido.

De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, sempre apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e, a partir das respostas do informante, novas hipóteses e interrogativas vão surgindo. A entrevista semiestruturada é uma técnica bastante utilizada nas pesquisas qualitativas, pois valoriza a presença do investigador ao mesmo tempo em que

proporciona para o entrevistado todas as perspectivas para alcançar a liberdade e a espontaneidade, enriquecendo a investigação (Triviños, 1987).

Levando em consideração que o CEM está sendo utilizado pelo quarto ano letivo consecutivo e que, enquanto política pública educacional, deve ser avaliado periodicamente por quem o coloca em prática, no caso os professores de Educação Física da rede municipal de educação de Manaus. Logo, entendemos que a entrevista semiestruturada seja capaz de oportunizar ao entrevistado melhor exposição de seus conhecimentos e ideias referentes ao tema abordado.

4.3.1 Roteiro de entrevista

Todas as entrevistas foram realizadas pelo professor pesquisador com os participantes da pesquisa, no caso, professores de Educação Física que atuam em escolas municipais no segmento do Ensino Fundamental – anos iniciais da cidade de Manaus. Cada entrevista ocorreu em formato presencial, individual, na escola em que cada professor estava atuando e tiveram duração média de 15 minutos. As entrevistas foram previamente agendadas entre o pesquisador e o pesquisado e ocorreram no momento em que os professores estavam em seu horário de trabalho pedagógico, pois, dessa forma, os professores se sentiam mais à vontade para responder às perguntas e não tinham preocupação com o horário que deveriam estar em sala de aula.

Antes de iniciarmos as entrevistas, foi realizada a leitura do TCLE, assim como dos devidos esclarecimentos sobre as dúvidas, objetivos e procedimentos que iriam ocorrer durante a participação do professor em nossa pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e, após este processo, os participantes tiveram a oportunidade de ler as suas respostas a fim de as confirmarem. Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, optamos por identificá-los a partir das nomenclaturas 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Dividimos as perguntas de nossa entrevista em três categorias, sendo que a primeira categoria continha perguntas relacionadas ao conhecimento sobre o CEM (2021), a segunda categoria era formada por perguntas que tinham relação à utilização do CEM (2021) pelos professores participantes da pesquisa, e a terceira categoria

englobava perguntas que tinham a intenção de fazer o professor refletir sobre o CEM (2021). Todas as perguntas realizadas podem ser encontradas na seção Apêndice.

4.3.2 A observação não participante

Ainda como instrumento de coleta de dados, foi realizada a observação do tipo não participante de 3 aulas dos professores entrevistados. Marconi e Lakatos (2010) afirmam que a observação enquanto técnica de coleta de dados a fim de conseguir informações utiliza os sentidos para compreensão de determinados aspectos da realidade, sendo assim, não consiste apenas em ver e ouvir, mas em examinar os fatos ou fenômenos que se deseja estudar. Para isso, a observação deve estar vinculada ao plano da pesquisa e ser planejada sistematicamente (Marconi e Lakatos, 2010).

Fachin (2006) concorda com os autores citados anteriormente ao comparar a observação do dia a dia com a observação utilizada como método de pesquisa. Para a autora, ao utilizar a observação como instrumento de coleta de dados, o pesquisador deve reunir certas condições, entre elas, destacam-se o bom preparo intelectual, sagacidade, curiosidade e é imprescindível que se tenha em mente o que se quer observar.

Segundo Marconi e Lakatos (2010), na observação não participante, o pesquisador toma contato com o objeto de pesquisa, mas sem integrar-se a ele, permanece de fora. O pesquisador “presencia o fato, mas não participa dele, não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado” (Marconi;Lakatos, 2010, p. 176).

Seguindo o que trouxeram os autores citados anteriormente, durante a coleta de dados, através da observação não participante, o professor participante da pesquisa nos apresentava para a turma e, em seguida, a cumprimentávamos e nos sentávamos no fundo da sala para acompanhar a aula. O mesmo processo ocorria durante as aulas na quadra/pátio, nos apresentávamos, cumprimentávamos a turma e, em seguida, nos sentávamos em local mais afastado para realizar as anotações.

Nas escolas municipais de Manaus, as aulas de Educação Física variam em duração e frequência na semana, dessa forma, as aulas de dois professores (3 e 4) tinham duração de 50 minutos e ocorriam duas vezes por semana, e as aulas dos outros 5 professores (1, 2, 5, 6 e 7), tinham duração de duas horas e ocorriam apenas uma vez por semana.

No caso desta pesquisa, tivemos como objetivo, ao utilizar este instrumento para coletar dados, responder ao primeiro e terceiro objetivo específico, dessa maneira, através da observação não-participante, conseguimos observar quais estratégias os professores participantes utilizam para ministrar os conteúdos propostos pela CEM (2021) em suas aulas, se ministram conteúdos que não constam no CEM e, por fim, se os conteúdos propostos no CEM estão organizados e sistematizados ao longo das séries do Ensino Fundamental - anos iniciais. Todas as informações coletadas durante a observação foram registradas no diário de bordo do pesquisador.

4.4 Procedimentos para a análise de dados

Uma vez coletado os dados, o passo seguinte foi analisar e interpretá-los utilizando os procedimentos cabíveis para cada instrumento citado. De acordo com Marconi e Lakatos (2010), analisar e interpretar os dados são duas atividades diferentes, mas que estão estreitamente relacionadas. Ainda segundo as autoras, a análise reflete a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Nesta fase, o pesquisador procura conseguir as respostas às suas indagações e estabelecer relações entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Quanto ao processo de interpretação, esta é a atividade que procura dar maior significado às respostas, esclarecendo não apenas o significado do material, mas fazendo também ilações mais amplas dos dados discutidos (Marconi;Lakatos, 2010).

A análise de conteúdo foi a técnica utilizada para analisar os dados da pesquisa, podendo ser definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimento sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (Minayo, 2004, p. 303).

Salientamos que a comunicação é um elemento presente nos instrumentos de coleta de dados deste estudo, mais especificamente na técnica de análise de conteúdo, pois é “um meio de se estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens” (Triviños, 1987, p. 160).

Os dados coletados em documentos, entrevistas e observações serão analisados de acordo com a análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), caracterizada como um conjunto de técnicas e análise das comunicações que usa determinados procedimentos sistemáticos com o objetivo de descrever um conteúdo obtido através de mensagens.

Primeiramente, codificamos as informações obtidas no CEM, nas entrevistas com os professores e na observação das aulas. Bardin (2016) afirma que codificar significa transformar e agregar em unidades os dados brutos obtidos, permitindo uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo. A organização da codificação compreende os momentos de recorte, que significam a escolha das unidades, de classificação e de agregação, compreendendo a escolha das categorias (Bardin, 2016).

Com relação às unidades, Bardin (2016) as divide em unidades de registro e unidade de contexto. A autora citada afirma que unidade de registro corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando sua categorização e podem ser usadas palavras ou temas para defini-las. No nosso caso, as unidades de registro foram formuladas a partir dos temas propostos na pesquisa, a saber, estruturação, conhecimento e utilização por parte dos professores de Educação Física do Currículo Escolar Municipal (2021). Já as unidades de contexto são utilizadas para compreender o significado exato das unidades de registro, enfatizando exatamente o contexto em que os temas codificados anteriormente são citados (Bardin, 2016).

Após o momento de codificação das unidades, seguimos para a próxima fase da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), chamada de categorização, que “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por

diferenciação, e em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (Bardin, 2016, p. 147).

Conforme Bardin (2016), as categorias são classes agrupadas em um título genérico em razão das suas características comuns, ou seja, classificar as unidades de contexto em categorias exige investigação para encontrar o que elas têm em comum. Nesta pesquisa, as categorias foram criadas a partir do critério semântico, ou seja, do significado dos temas nas unidades de contexto.

Por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), acreditamos que seja possível alcançar os objetivos propostos pela pesquisa, uma vez que temos o propósito de conhecer a opinião e a percepção dos professores sobre os temas abordados.

4.5 Aspectos Éticos

Com relação aos aspectos éticos, nossa pesquisa levou em consideração o que preconiza a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nesse sentido, solicitamos junto à cada escola municipal que fez parte da pesquisa e à SEMED/Manaus a anuência para realizarmos nossos estudos em suas dependências. Também foi apresentado a cada professor e solicitado sua assinatura no TCLE, assim, todos os professores estavam cientes dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos, dos seus direitos quanto à confidencialidade e de sua participação voluntária.

De posse destes documentos, cadastramos nosso projeto de pesquisa na Plataforma Brasil e o submetemos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas através do Processo de nº 6.279.408, aprovado sob o CAAE 69787023.9.0000.5020.

5. RESULTADOS

Abordaremos, neste capítulo, questões sobre os documentos legais e norteadores que fazem parte da trajetória da Educação Física dentro da Educação Básica, apresentando os resultados de nossa análise documental realizada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Currículo Escolar Municipal (CEM). Também

apresentaremos os resultados da análise das entrevistas realizadas com os professores participantes e das observações de suas aulas.

5.1 A Educação Física escolar a partir da legislação nacional de ensino: A trajetória da Educação Física Escolar diante das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n° 4.024/61 e n° 9394/96) e da Reforma Educacional de 1º e 2º graus (Lei n° 5.692/71)

Para compreendermos as propostas curriculares para o componente curricular Educação Física, tendo como documento norteador a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), se faz necessário conhecer a trajetória da Educação Física através do contexto em que foi desenvolvida, o que fizemos ao abordar, em capítulo anterior, as diferentes abordagens utilizadas e, também, as políticas educacionais brasileiras propostas ao longo de sua trajetória, o que faremos a seguir.

De acordo com Bartholo (2000), o avanço da prática pedagógica, a legitimidade social e a legalidade que a Educação Física conquistou em sua trajetória foram decorrentes de sua capacidade de negociação com o projeto político-social em que estava inserida, dessa forma, a Educação Física foi se reinventando na medida em que a sociedade encontra novas prioridades e que exigem um novo fazer prático e teórico. Nesse sentido, Marchelli (2014) entende a primeira análise deste caminho deve começar pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas legislações complementares, uma vez que, segundo o autor, a formulação dessas leis e o seu respectivo teor estão fortemente vinculados às questões curriculares.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi estabelecida a partir da Lei n° 4.024, sancionada em 20 de dezembro de 1961. O período de formulação e tramitação da referida lei foi marcado por uma grande disputa por espaço envolvendo os defensores da educação pública e a concentração dos processos educativos pelo Estado e, do outro lado, os entusiastas da escola privada, que eram contra a interferência da União nos negócios educacionais (Marchelli, 2014). No entanto, de acordo com Marchelli (2014), através de um espírito conciliador, o governo

da ocasião conseguiu aprovar a Lei nº 4.024/61 dialogando e atendendo aos interesses das diferentes correntes.

A conciliação fincou-se como um sólido pilar da recém-aprovada lei, que, em seu Art. 3º, afirma que o direito à educação é assegurado “pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa popular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor” (Brasil, 1961, p. 1). Para Marchelli (2014), a Lei nº 4.024/61 também estabeleceu os conselhos estaduais de educação como a instância onde os eventuais conflitos que pudessem surgir seriam solucionados.

Ainda sobre as responsabilidades atribuídas à União e aos estados pela Lei nº 4.024/61, Eto e Neira (2005) entendem que a referida lei organizou a questão conferindo poder à União o poder sobre a educação pública e, aos estados, a responsabilidade sobre o funcionamento das instituições particulares. Tal entendimento foi concebido a partir do Art. 13º, que afirma que “a União organizará o ensino público dos territórios e estenderá a ação federal supletiva a todo o país, nos estritos limites das deficiências locais” (Brasil, 1961, p. 5), e do Art. 16º, que afirma ser da “competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los” (Brasil, 1961, p.5).

Com relação à Educação Física, a Lei nº 4.024/61 traz em sua redação, no Art. 22º, que será “obrigatória a **prática** da Educação Física nos cursos primário e médio, até os 18 anos de idade” (Brasil, 1961, p. 5, grifo nosso). De acordo com Eto e Neira (2005), esta obrigatoriedade reforça o entendimento de que a escola estaria a serviço dos interesses capitalistas e de mercado, uma vez que a intenção estatal com a prática da Educação Física seria a formação de mão de obra para o trabalho. Nesse sentido, as aulas de Educação Física tinham caráter excessivamente biológico, destinadas para a manutenção da saúde do trabalhador, afastando qualquer possibilidade de uma abordagem humanista ou crítica (Eto;Neira, 2005).

De acordo com Castellani Filho (2013), a Lei nº 4.024 ratificou a obrigatoriedade da Educação Física no ensino primário e médio, e não havia planos para fazer o mesmo movimento no ensino superior. No entanto, a partir de 1966, quando o país vivia outro momento político com a tomada do poder pelos militares,

diversos documentos, como o Parecer nº 424 do Conselho Nacional de Educação e a Lei da Reforma Universitária (Brasil, 1968), estimulavam as instituições de ensino superior a promover atividades esportivas e a prática da Educação Física (Castellani Filho, 2013).

Ainda conforme Castellani Filho (2013), por força do Decreto-Lei nº 705 de 25 de julho de 1969, a Educação Física passa a ser obrigatória também em todos os níveis de escolarização. O autor destaca a importância de compreender o contexto social para, a partir disso, interpretar corretamente a intenção por trás da nova legislação. Logo, devido ao grande número de estudantes e instituições universitárias resistentes às intenções antidemocráticas do regime militar, a mudança teria função de desmobilizar a comunidade universitária através do incentivo à criação de atléticas e a participação destas em diversos eventos competitivos estudantis (Castellani Filho 2013).

Já sobre o domínio dos militares, a Lei nº 4.024/61 foi reformada através da Lei nº 5.962/71, que, conforme Eto e Neira (2005), expressa, de forma explícita, os objetivos e metas da Educação para o governo. A Lei nº 5.692/71 evidencia a sua preocupação com os interesses capitalistas através do seu Art. 1º, que afirma que a educação de 1º e 2º grau “tem por objetivo proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971, p. 1).

Apesar do referido artigo se referir ao exercício da cidadania, Eto e Neira (2005) nos chamam a atenção para compreender que o cidadão, na lógica de mercado, é somente aquele que assume um posto de trabalho e produz de acordo com a lógica capitalista. Com relação à Educação Física, a Lei nº 5.692/71 manteve, através do seu Art. 7º, a sua obrigatoriedade, no entanto, sem mudanças quanto aos objetivos que deveriam ser atingidos (Eto; Neira, 2005).

O Art. 7º da Lei nº 5.692/71 é regulamentado pelo Decreto nº 69.450/71 que indica que a “educação física, desportiva e recreativa integrará, como **atividade** escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino” (Brasil, 1971, p.1, grifo nosso). Para Castellani Filho (2013), o significado de

empregar o termo atividade é o entendimento da Educação Física não como um campo de conhecimento dotado de saber, mas, sim, um fazer prático sem reflexão teórica, o fazer pelo fazer.

Esta falta de preocupação com a organização e sistematização do ensino da Educação Física também pode ser observada no Art. 4º do Decreto nº 69.450/71, que aponta que a elaboração e a execução do planejamento curricular com os objetivos a serem alcançados seriam responsabilidade de cada professor de Educação Física na sua escola. Consideramos que essa transferência de responsabilidade para o professor foi determinante para que o comportamento observado por Rosário e Darido (2005), em que cada professor elabore o seu plano curricular de acordo com as suas experiências e preferências, se tornasse o comum dentro da Educação Física Escolar.

No que se refere à Educação Física, podemos constatar que as primeiras legislações educacionais não trouxeram avanços entre uma e outra, mantendo-se a obrigatoriedade do seu ensino durante todo o período educacional, com poucos ajustes quanto aos objetivos da prática (Amorim, 2002). Ainda de acordo com Amorim (2002), a maior modificação na área da Educação Física escolar ocorreu a partir da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), promulgada após redemocratização do país, trazendo, em sua redação, concepções e dispositivos sobre a área diferentes das leis formuladas anteriormente.

A legislação atual sobre as diretrizes da Educação nacional, expressa na Lei nº 9.394/96, substituiu a Lei nº 4.024/61 e as que lhe reformaram, como a Lei nº 5692/71, devido à necessidade de regulamentação do capítulo sobre Educação da nova constituição brasileira. Para Castellani Filho (1999), a Educação Física passou por inúmeras alterações durante e após a tramitação da LDBEN (1996), as questões mais alteradas foram referentes à utilização do termo “obrigatório” também com relação aos seus objetivos.

A busca pelo aprimoramento físico e a esportivização e os objetivos da Educação Física explicitados nas legislações anteriores desaparecem no texto da Lei nº 9.394/96, que, em seu parágrafo 3º, do Art. 22º, entende a Educação Física como componente curricular obrigatório e que deve estar integrada à proposta pedagógica

da escola, além de ajustar-se às faixas etárias dos educandos e das condições de vida da população escolar (Eto; Neira, 2005).

Cabe destacar o valor pedagógico dado à Educação Física pela Lei nº 9394/96 ao torná-la componente curricular obrigatório, com capacidade, inclusive, para reprovar um aluno que não alcançasse a média e/ou a frequência necessária para a sua aprovação. Quanto a esta questão, Amorim (2002) afirma que esta possibilidade não existia em legislações anteriores e que esta valorização pedagógica aumentou a responsabilidade do professor em se capacitar para ministrar aulas de qualidade com conteúdos relevantes para o aluno, o que, ao nosso ver, reforça a necessidade de discussão sobre as propostas curriculares para a Educação Física.

Mourão *et al.* (2014) entende que, a partir desta nova concepção sobre as aulas de Educação Física, o componente curricular assume um papel mais relevante que o anterior no processo educacional, tendo que relacionar as suas práticas não apenas ao desenvolvimento físico do aluno, mas também ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Para isso, o professor de Educação Física da escola teve que fazer o movimento de organizar e sistematizar minimamente os conteúdos que seriam ministrados, muitas vezes vinculando aos conteúdos dos demais componentes curriculares através da relação estreita entre eles (Mourão *et al.*, 2014).

Apesar de ter passado à condição de componente curricular obrigatório, o parágrafo 3º, do Artigo 26º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), insere os casos em que a sua prática é facultativa aos alunos, sendo eles:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) e VI – que tenha prole (Brasil, 1996, Art. 26, § 3º).

Dessa forma, mesmo com o avanço pedagógico relatado anteriormente, Monteiro (2022) afirma que ainda há resquícios da perspectiva biológica da Educação Física e da lógica capitalista presentes na atual legislação. O autor observa que, com exceção do item IV, todos os outros referem-se a um perfil de estudante inserido no mercado de trabalho e que tais argumentos não justificam a sua facultatividade. Castellanni Filho (1998) também entende que a Educação Física não foi considerada

essencial no processo de formação do indivíduo pelos legisladores da época, uma vez que houve poucas adequações às exigências de mercado que já existiam e porque o componente seria obrigado a disputar espaço e condições na estrutura curricular das escolas.

Apesar destas questões, a nova legislação trouxe esperança, pois foi possível observar as iniciativas de construção de propostas para o ensino da Educação Física apoiadas em uma abordagem sociocultural, principalmente levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), formulados nos anos seguintes da aprovação da Lei nº 9.394/96 (Eto;Neira, 2005).

5.1.1 A regulamentação dos conteúdos escolares para a Educação Física Escolar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

De acordo com Marchelli (2014), após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as discussões sobre a estruturação dos conteúdos do componente curricular Educação Física e, conseqüentemente, sobre a formulação de um currículo mínimo avançaram bastante, com o poder público assumindo a liderança neste processo ao elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (1997; 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (2013), iniciando o planejamento para a elaboração de uma base curricular comum, documento homologado apenas no ano de 2018.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram elaborados para servir de referência e orientação para os professores que atuam no Ensino Fundamental de todo o país. O processo de construção deste documento começou com o estudo e análise das propostas curriculares existentes nos estados e municípios brasileiros (Brasil, 1997).

De acordo com o próprio documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram idealizados para funcionar como um catalisador de ações para melhorar a qualidade da Educação no Brasil, no entanto, não se configuram como um modelo curricular impositivo, uma vez que se entende que atuar nesse sentido iria contra a

autonomia dos professores, equipes pedagógicas e, também, da diversidade sociocultural das diferentes regiões do país. Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, pretendeu-se criar condições para que os alunos de todas as escolas brasileiras tivessem acesso ao conjunto de conhecimentos entendidos como necessários para o exercício da cidadania (Brasil, 1997).

Com relação à Educação Física, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) trouxeram como proposta a ampliação da concepção biológica, trazendo para o componente curricular subsídios para que os alunos tivessem as suas dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais desenvolvidas. Nesse sentido, o componente curricular é entendido como aquele que aborda os conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento, isto é, o corpo não apenas no seu aspecto fisiológico, mas, sim, um corpo que se movimenta e se relaciona dentro de um contexto sociocultural (Brasil, 1997).

Os conteúdos da Educação Física foram considerados a partir das expressões dessa cultura corporal de movimento e organizados em três blocos, sendo eles: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimento sobre o corpo. Assim como vimos anteriormente em Zaballa (1998), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os conteúdos também são considerados e apresentados em sua dimensão conceitual, procedimental e atitudinal (Brasil, 1997).

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os critérios utilizados para selecionar os conteúdos da proposta para a Educação Física foram a relevância social, ou seja, as práticas da cultura corporal de movimento mais marcantes na sociedade brasileira e que o seu aprendizado favorece a capacidade de interação sociocultural, a utilização para o lazer e a promoção e a manutenção da saúde coletiva e pessoal.

Além deste primeiro critério, também foram consideradas as características dos alunos, para isso, o documento afirma que se buscou dar amplitude nos conteúdos propostos a fim de garantir que as diferentes características entre populações das cidades brasileiras pudessem ser contempladas. O último critério adotado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para a seleção dos conteúdos da Educação Física foi a característica da própria área, assim, o documento considera que os

conteúdos apresentados são um recorte possível dentro da gama de conhecimentos produzidos e incorporados pela Educação Física.

Importante destacar que a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) é que os blocos de conteúdos apresentados sejam desenvolvidos ao do Ensino Fundamental – anos iniciais, deixando a critério do professor a sua organização e distribuição entre as séries.

Monteiro (2022) entende que a proposta contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) para a Educação Física tem o foco na humanização do aluno por meio das diversas práticas pedagógicas. O autor considera que as teorias críticas da Educação Física, que consideram a cultura corporal de movimento como objeto de estudo do componente curricular, tiveram grande contribuição no resultado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

De acordo com Darido (2003), ao analisar os objetivos descritos para a Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é possível perceber a influência das diversas abordagens existentes na área, incluindo uma dimensão crítica. A autora coloca como exemplo a crítica aos padrões de beleza, a compreensão dos benefícios da atividade física para a saúde e, também, as orientações dos processos de aprendizagem baseadas na ótica do construtivismo.

Darido (2003) enfatiza 3 aspectos como mais relevantes na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), representando um caminho de melhoria da qualidade das aulas, sendo eles: os conteúdos serem abordados em sua dimensão conceitual, procedimental e atitudinal, o princípio da inclusão, e os temas transversais. Sobre o primeiro aspecto, a autora ressalta a importância da articulação entre o saber sobre o fazer, saber fazer e como relacionar-se neste fazer.

O princípio da inclusão é descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) como uma forma de “reverter o quadro histórico da área de seleção entre indivíduos aptos e inaptos para as práticas corporais, resultante da valorização exacerbada do desempenho e da eficiência” (Brasil, 1997, p. 19). Nesse sentido, a Darido (2003) considera que este aspecto fortalece a iniciativa de levar a Educação Física à escola para todos os alunos, sem nenhum tipo de discriminação.

Segundo Darido (2003), através dos temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Educação Física escolar pode abordar e problematizar, por meio de suas atividades, os problemas sociais sem perder o seu objetivo de integrar o aluno na cultura corporal de movimento, contribuindo para a formação do cidadão crítico. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os temas transversais foram incluídos exatamente para que cada componente curricular possa abordar as problemáticas sociais dentro da sua área.

Os temas transversais abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) são: Ética; Saúde; Meio Ambiente; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. No documento, estes temas foram propostos por envolverem problemas atuais e urgentes da sociedade e devem ser abordados levando em consideração o contexto em que a escola está inserida e os conteúdos de cada um dos componentes curriculares.

Como podemos observar, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) representaram uma primeira política de organização dos conteúdos da Educação Física dentro da Educação Básica, possibilitando a inserção de conteúdos mais humanos e pedagógicos, deixando aberta a possibilidade de novas propostas neste sentido.

Com o avanço das ideias sobre a formulação de currículos no Brasil, o poder público elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), a partir da constatação, como está escrito no próprio documento, de que, a partir das mudanças na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, seria necessário atualizar as orientações anteriores.

Este documento inicia com críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), afirmando que estes se transformaram em meros papéis e que preencheram “uma lacuna de modo equivocado e pouco dialógico” (Brasil, 2013, p. 14). A crítica segue ao entender que os PCNs (1997) teriam editado os conteúdos a serem abordados pelos componentes curriculares de forma obrigatória, como se fosse uma espécie de roteiro, quando, no entendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a obrigatoriedade não significa necessariamente avanço na qualidade da educação.

Para Marchelli (2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) visaram estabelecer uma base nacional comum, propondo princípios de organicidade, sequencialidade e articulação para assegurar a integração curricular entre as três etapas da Educação Básica. Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) devem ser entendidas como “orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e projetos políticos-pedagógicos das escolas” (Brasil, 2013, p. 104).

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), o currículo é constituído pelas experiências escolares que acontecem em torno do conhecimento e são permeadas pelas relações sociais, articulando as vivências e os saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados. O significado do foco nas experiências ocorre para enfatizar que as propostas curriculares irão se concretizar apenas por meio das ações educativas com os alunos (Brasil, 2013).

Ao analisar o documento, entendemos que a sua concepção de currículo encontra semelhanças com as afirmações de Sacristán (2017), ao enfatizar a importância das experiências proporcionadas pelo currículo e que as ações pedagógicas do professor são direcionadas por ele. Também enxergamos influência da abordagem construtivista nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) através da orientação de articular os saberes e vivências dos estudantes com os conhecimentos apresentados pelos componentes curriculares.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), os currículos devem ser constituídos por uma base nacional comum e complementados pelos sistemas de ensino e instituições escolares por uma parte diversificada, que faça sentido com o contexto em que estiver inserido. Dessa forma, o documento afirma que o currículo da Educação Básica será formado pelos componentes curriculares que estarão organizados em áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

A Educação Física, a partir da organização das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), faz parte dos componentes curriculares que compõem a área de Linguagens, juntamente com língua portuguesa, língua estrangeira e artes, sendo esta organização mantida na Base Nacional Comum Curricular (2018). O documento

afirma que tanto as áreas de conhecimento, quanto os componentes curriculares devem articular os seus conteúdos para abordar assuntos abrangentes e contemporâneos, orientação que já estava descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997;1998) com os temas transversais.

Ao analisar as legislações educacionais, observamos que o caminho sinalizado por elas foi no sentido da formulação de uma base comum para os componentes curriculares. Podemos citar como exemplo a Constituição Federal (1988), que, em seu Art. 210º, afirma que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1998, p. 176). Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (1996), em seu Art. 26º, indica que os currículos de todos os níveis de ensino da Educação Básica devem conter uma base nacional comum.

Também podemos observar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013) abordam sobre a necessidade de formulação de uma base nacional comum, de forma a garantir que todos os estudantes brasileiros tivessem a mesma formação. O Quadro 3 apresenta os principais documentos legais que reforçam a necessidade de elaboração de uma base comum curricular:

Quadro 3 - Documentos legais que reforçam a necessidade de elaboração da BNCC

Quadro

Documento Legal	Síntese da proposição Legal
Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988)	Art. 210º: faz referência aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996)	Art. 26º: menciona que os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter uma base nacional comum.
Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997)	Afirmam a necessidade de o Estado elaborar parâmetros curriculares para orientar as ações educativas, adequando-se aos ideais democráticos (PCN, 1997, p. 14).

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010)	Art. 14: destaca que a constituição de uma base nacional comum para a Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente.
Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014)	Meta 2.2 e Meta 3.3: define a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem que configurarão BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Fonte: Boscatto, Impolcetto e Darido (2016)

No ano de 2015, foi instituída uma comissão de especialistas com o objetivo de elaborar uma proposta de base nacional comum, culminando, em 2018, com a formulação do documento nomeado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Impolcetto;Moreira, 2023).

A BNCC (2018) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas por todos os alunos durante sua passagem pela Educação Básica. O documento deve ser entendido como referência para a formulação dos currículos e propostas curriculares dos sistemas de ensino nos estados e municípios brasileiros (Brasil, 2018). Como afirmam Impolcetto e Moreira (2023), a BNCC (2018), apesar de ser uma referência obrigatória, não se configura como currículo, tendo o papel de orientar e revisar a elaboração dos currículos ao redor do Brasil.

Ainda de acordo com Impolcetto e Moreira (2023), a diferença entre BNCC (2018) e currículo é que o primeiro estabelece quais os objetivos a serem alcançados pelos estudantes ao longo da Educação Básica, enquanto o segundo define como alcançar tais objetivos.

Assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), a BNCC (2018) também situa a Educação Física na área de Linguagens, dessa vez explicando os motivos desta configuração. Na Base Nacional Comum Curricular (2018), é justificada a inclusão da Educação Física na área de Linguagens, pois a vivência de práticas corporais gera um tipo de conhecimento muito particular e que, para que este conhecimento seja significativo, é preciso problematizá-la e evidenciar os diversos significados e sentidos que os diferentes grupos sociais atribuem a elas, tornando

todas as manifestações da cultura corporal de movimento em textos passíveis de leitura e produção.

Fazendo uma comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), Callai, Becker e Sawitzki (2019) entendem esta inclusão da Educação Física na área de Linguagens como um avanço e relevante, pois valoriza o que as disciplinas da área em comum, complementando os conhecimentos e fazendo com que não sejam percebidos de forma isolada. Lembramos novamente que este movimento interdisciplinar também era proposto nos PCNs (1997, 1998) através dos Temas Transversais, dessa forma, houve um aprofundamento deste movimento através da aproximação dos componentes curriculares em suas áreas.

Para Neira (2018), ao tematizar as práticas corporais, incluindo-as na área de Linguagens, é esperado que os alunos sejam capazes, ao final da sua vida escolar, de analisar e reconhecer os vários significados e reconstruir, de maneira crítica, as diversas práticas corporais, como as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginástica. No entanto, o autor aponta a falta de vinculação das práticas corporais com o campo profissional, estético, religioso e competitivo, para ficar nestes exemplos, como fatores que dificultam o alcance deste objetivo, uma vez que a BNCC (2018) limita esta vinculação das práticas corporais ao lazer/entretenimento e/ou ao cuidado com o corpo e saúde.

Na Base Nacional Comum Curricular (2018), as práticas corporais são organizadas em seis unidades temáticas ao longo de todo o Ensino Fundamental, sendo elas: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventura. No entanto, apesar do documento afirmar que todas as práticas corporais podem ser ministradas em qualquer etapa e modalidade de ensino, desde que observados as características da turma e contexto de atuação, oficialmente para o Ensino Fundamental – anos iniciais, são propostas apenas as cinco primeiras da lista, ficando de fora para este segmento as práticas corporais de aventura.

Dessa forma, os objetos de conhecimento são distribuídos de acordo com as suas unidades temáticas e organizados ao longo das séries do Ensino Fundamental – anos iniciais, como podemos observar no quadro 4:

Quadro 4 - Distribuição dos conteúdos de Educação Física para o Ensino Fundamental anos iniciais, de acordo com a BNCC (2018)

Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	
	1º e 2º ano	3º ao 5º ano
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional.	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.
Esportes	Esportes de marca. Esportes de precisão.	Esportes de campo e taco. Esportes de rede/parece. Esportes de invasão.
Ginástica	Ginástica geral.	Ginástica geral.
Danças	Danças do contexto comunitário e regional.	Danças do Brasil e do mundo. Danças de matriz indígena e africana.
Lutas		Lutas do contexto comunitário e regional. Lutas de matriz indígena e africana.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018)

Com relação a esta organização, Neira (2018) entende que, ao determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados, a BNCC (2018) se torna incoerente na sua pretensão de ser um documento abrangente e integrador. Segundo o autor, esta afirmação não significa ser a favor de que cada professor possa ensinar o que quiser e se quiser, e complementa:

Penso, sim, que todas as crianças têm que aprender a ler, da mesma forma que precisam saber o que são, como são e o que significam as brincadeiras,

danças, lutas, esportes e ginásticas. Esse deveria ser o limite das aprendizagens essenciais. Algo completamente é especificar o gênero textual a ser lido e quando isso ocorrerá, qual aspecto da prática corporal deverá ser ensinado e em que momento (Neira, 2018, p. 217).

Seguindo a mesma linha de pensamento, Daólio (2002) afirma que um planejamento que imponha que um determinado conteúdo seja ministrado em determinada série e bimestre desconsiderará as especificidades locais, desrespeitando a tradição histórica e dinâmica cultural daquele grupo. Ainda para o autor, os professores de Educação Física devem trabalhar através de blocos de conteúdos resumidos em esporte, ginástica, jogo, dança e lutas em todas as séries, levando em conta o significado dessas práticas corporais no contexto em que estiver inserido.

Entendemos o posicionamento dos autores citados anteriormente, mas concordamos com Kunz (2020), que afirma que a elaboração de um programa mínimo para a Educação Física Escolar seria positiva para diminuir a desorganização do componente curricular, que ocorre justamente pela falta deste programa, organizando os conteúdos que serão ministrados em uma hierarquia de complexidade e com objetivos específicos definidos para cada série.

Um dos problemas mais graves apontados por Freire e Scaglia (2003) do componente curricular Educação Física é a falta de definição dos conteúdos que devem ser desenvolvidos ao longo das séries e seus objetivos. Nesse sentido, Paes (2002) aponta que a repetição de conteúdos ao longo da Educação Básica é um dos motivos da evasão nas aulas de Educação Física nas séries mais avançadas.

Esta possibilidade de organização e sistematização dos conteúdos ao longo das séries da Educação Básica, como é proposta pela BNCC (2018), tem potencial de diminuir a prática comum no componente curricular Educação Física, que é o professor ministrar os mesmos conteúdos para séries diferentes e distantes entre si e com o mesmo grau de complexidade. Situação também descrita por Kunz (2020) e Impolcetto e Darido (2011), que afirmam que esta situação não ocorre nos outros componentes curriculares, como geografia ou matemática.

Nosso entendimento vai ao encontro dos autores citados anteriormente (Kunz, 2020; Impolcetto e Darido, 2011; Freire e Scaglia, 2003), acerca da necessidade de

definição de conteúdos mínimos e objetivos de aprendizagem a serem ensinados ao longo das séries, considerando que a complexidade do que está sendo ensinado acompanhe o avanço dos alunos. Esta organização aumenta a previsibilidade do que será aprendido durante as aulas de Educação Física sem trazer prejuízo à autonomia dos professores de Educação Física, uma vez que a própria BNCC (2018) deixa aberta a possibilidade de que o professor organize seu planejamento, atentando-se ao seu contexto e à necessidade dos seus alunos.

Os conteúdos descritos nas séries do Ensino Fundamental – anos iniciais na BNCC (2018) são acompanhados pelas habilidades que devem ser desenvolvidas, as quais Betti (2018) chama de objetivos de aprendizagem. As habilidades foram redigidas iniciando com um verbo no infinitivo, mas algumas contêm mais de um verbo na sua redação. Dessa forma, identificamos o total de 12 habilidades no 1º e 2º ano e 15 no período do 3º ao 5º ano.

Foi possível identificar a utilização de 22 verbos diferentes na redação das habilidades referentes a todas as séries do Ensino Fundamental – anos iniciais. Consideramos que as habilidades descritas como objetivos a serem alcançados pelos alunos orientam e oferecem subsídios para que os professores possam atribuir significados às práticas corporais, podendo, dessa forma, diminuir a chance de aulas “rola-bola”, ou aulas em que os alunos realizem a prática pela prática, sem maiores significados.

No entanto, Betti (2018) aponta para a grande quantidade de habilidades em que são utilizados os verbos experimentar e fruir. Quanto a essa observação, das 27 habilidades elencadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que nove utilizam os verbos experimentar e fruir, e uma o verbo participar, o que representa, aproximadamente, 40% das habilidades propostas para esta etapa da Educação Básica. Para Betti (2018), a ampla variedade de significados que podem ser atribuídos a esses verbos pode ter o efeito contrário do esperado e contribuir para as “aulas livres” ou “rola-bola” em que os alunos não façam nada além de experimentar e participar das práticas propostas.

Quanto a esta questão, entendemos ser desejável que as habilidades enfatizadas por esses verbos sejam propostas principalmente para as séries iniciais,

como o 1º e 2º ano, e irem diminuindo de frequência gradativamente com o decorrer das séries seguintes.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) apresenta também como novidade oito dimensões dos conteúdos e que se relacionam com as habilidades solicitadas. As dimensões de conhecimento elencadas na Base Nacional Comum Curricular (2018) são: **experimentação**, que está relacionada à vivência e ao envolvimento nas práticas corporais; **uso e apropriação**, que tem o objetivo de fornecer condições ao aluno de realizar determinada prática corporal de forma autônoma; **fruição**, que significa fazer com que o aluno aprecie e desfrute das práticas corporais quando realizadas por ele mesmo ou por outras pessoas; **reflexão sobre a ação**, que está relacionada com os conhecimentos originados a partir da realização das práticas corporais pelo aluno, ou por outras pessoas; **construção de valores**, referente à possibilidade de aprendizagem de valores e normas por meio da tematização das práticas corporais; **análise**, ligada ao “saber sobre” as práticas corporais, reunindo conhecimentos como classificação dos esportes, esquemas táticos, entre outros; **compreensão**, que reúne saberes que possibilitam compreender as práticas corporais a partir do seu contexto sociocultural, e **protagonismo comunitário**, que está relacionada à atitude e ações dos alunos para promover práticas corporais na sua comunidade, permitindo que mais pessoas tenham acesso a elas.

De acordo com a BNCC (2018), não há relação de hierarquia entre as dimensões do conhecimento apresentadas, e elas devem ser abordadas, preferencialmente, de modo integrado umas com as outras. É por meio das dimensões dos conteúdos e habilidades solicitadas em cada objeto de conhecimento que a BNCC (2018) pretende que o professor promova a educação integral dos seus alunos, avançando em termos de complexidade de um ano para o outro (Callai; Becker; Sawitzki, 2019).

Com essa organização, era de se esperar, como afirma Neira (2018), que cada objeto de conhecimento apresentado na BNCC (2018) gerasse habilidades interligadas a todas as dimensões do conhecimento. No entanto, o autor verifica que alguns objetos de conhecimento apresentam poucas habilidades e,

consequentemente, estão relacionados a poucas dimensões dos conhecimentos, no sentido da observação feita por Betti (2018) que vimos anteriormente.

Como exemplo, podemos trazer os objetos de conhecimento “Lutas no contexto comunitário e regional” e “Lutas de matriz indígena e africana”, propostos para o 3º ao 5º ano, uma vez que não foram propostas, para esses objetos de conhecimento, as dimensões reflexão sobre a ação, construção de valores, compreensão e protagonismo comunitário (Neira, 2018).

Ao analisar a BNCC (2018), verificamos que o próprio documento traz, em sua redação, uma espécie de defesa, talvez já esperando críticas sobre a pouca variedade na utilização das dimensões dos conhecimentos ao afirmar que a organização proposta das unidades temáticas, os objetos de conhecimentos e as habilidades representam apenas uma das possibilidades entre tantas outras, não devendo ser entendidas como modelos únicos ou obrigatórios para a elaboração dos currículos.

Apesar desta explicação, veremos mais à frente que a subutilização de algumas dimensões dos conhecimentos teve reflexo na formulação do Currículo Escolar Municipal (2021) e na prática pedagógica dos professores de Educação Física participantes da pesquisa.

De modo geral, apoiados por Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) e Impolcetto e Moreira (2023), compreendemos a BNCC (2018) como um avanço para a Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais, considerando a falta de tradição deste componente curricular na organização e sistematização dos seus conteúdos e que, pela primeira vez, temos esta possibilidade, algo que pode ter impacto positivo na prática pedagógica do professor e no desenvolvimento dos alunos.

Entendemos também, assim como Betti (2018), que a BNCC (2018) precisa de interlocutores críticos, como nos propusemos a ser neste momento, para que possamos juntos minimizar os seus defeitos e potencializar suas virtudes. Veremos, a seguir, o primeiro documento de referência para as aulas de Educação Física na cidade de Manaus, elaborado a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (2018).

5.1.2 A regulamentação do ensino da Educação Física a partir do Currículo Escolar Municipal de Manaus

Com a elaboração e homologação da versão final da BNCC (2018) os estados, municípios e instituições particulares de ensino tiveram que adequar seus currículos e propostas curriculares tendo como base as aprendizagens essenciais elencadas no novo documento (Callai;Becker;Sawitzki, 2019). A partir desta orientação, o estado do Amazonas, através do Conselho Estadual de Educação, elaborou o Referencial Curricular Amazonense (RCA) (2020), com isso, a SEMED organizou, no início de 2020, um grupo de trabalho para a reformulação do seu currículo, que culminou, no ano seguinte, na elaboração do Currículo Escolar Municipal (2021).

Segundo Manaus (2021), a elaboração deste novo currículo municipal ocorreu de forma colaborativa, contando com uma comissão composta por mais de 120 pessoas, entre eles, professores da rede municipal de ensino, gestores, pedagogos, assessores e técnicos. Fizeram parte do grupo de trabalho do componente curricular Educação Física um total de oito professores, sendo que seis atuaram na elaboração e organização do documento e dois foram responsáveis por revisar o conteúdo da área. É importante destacar que todo o trabalho desses professores foi realizado através de reuniões on-line, grupos de mensagens, e-mails, *lives* e outras ferramentas utilizadas no trabalho remoto devido ao surgimento da pandemia de covid-19 (Manaus, 2021).

De acordo com Manaus (2021), todas as etapas da Educação Básica atendidas pelo município de Manaus estão contempladas neste novo currículo, o que representa uma diferença com o que se tinha anteriormente com o currículo sendo fragmentado em três documentos diferentes, um para o Educação Infantil, chamado de “Currículo Básico”, outro para o Ensino Fundamental – anos iniciais, com o nome de “Proposta Pedagógica”, e o último destinado aos alunos do Ensino Fundamental – anos finais, denominado “Proposta Curricular”.

Percebeu-se que os documentos anteriores não dialogavam entre si e não havia uma visão de continuidade, desse modo, foi entendido ser necessário que o Currículo Escolar Municipal (2021) trouxesse uma visão de educação integrada da Educação Infantil até o Ensino Fundamental – anos finais (Manaus, 2021). Em nosso

entendimento, um documento que integre as etapas da Educação Básica favorece o caminhar do aluno em seus estudos e contribui para a sistematização dos conhecimentos ao longo das séries. Veremos mais à frente se os professores participantes da pesquisa conseguem enxergar este movimento.

A Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais é mencionada pela primeira vez no documento através da apresentação das competências que devem ser desenvolvidas por este componente curricular. Ao analisar o Currículo Escolar Municipal (2021), percebemos que as competências listadas neste documento são as mesmas dez que encontramos nas BNCC (2018), dessa forma, não houve acréscimo, por parte do grupo de trabalho, de nenhuma competência específica para a Educação Física.

O Currículo Escolar Municipal (2021) afirma que o ensino da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental possibilita a ampliação da visão de mundo para além dos exercícios físicos, dessa maneira, cabe a este componente curricular permitir que os alunos vivenciem diversas práticas corporais provenientes das diferentes manifestações culturais, tendo como base a educação integral. De acordo com o próprio documento, educação integral significa olhar para o aluno como um todo e não como um ser fragmentado, assim, deve-se desenvolver conjuntamente os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e físicos.

Ao abordar conceito de educação integral, entendemos que o CEM (2021) dialoga com a abordagem construtivista proposta por Freire (1989), estudados nos capítulos anteriores, inclusive, o próprio documento traz, em suas orientações teóricas e metodológicas, uma citação do livro *Educação como prática corporal* de autoria de Freire e Scaglia (2003). É papel do professor de Educação Física, de acordo com o CEM (2021), promover atividades que permitam ao estudante “saber sobre o fazer”, “saber fazer” e “saber ser e conviver”, envolvendo as oito dimensões do conhecimento propostas pela BNCC (2018).

Dessa forma, tendo como base teórica e metodológica a abordagem construtivista/interacionista, utilizando como principal referência Freire (1989, 2009), as orientações do CEM (2021), a fala dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino e a observação das suas atividades, elaboramos um documento

chamado *Proposta de Planejamento Curricular para o 4º ano* – interpretando as orientações do CEM (2021) pela ótica da Abordagem Construtivista/Interacionista como produto educacional deste estudo.

Nossa proposta interpreta as competências, as habilidades solicitadas e os objetos de conhecimento a partir da abordagem construtivista, trazendo uma organização e sequência que consideramos adequadas, orientações quanto ao que abordar em cada bimestre e em cada série dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sugestões de atividades e de avaliações. Logo, esperamos que os professores da rede pública municipal de Manaus tenham acesso à nossa proposta, utilizem e façam as alterações e modificações necessárias ou desejadas, enriquecendo o documento.

Com relação às habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o CEM (2021) afirma que a comissão estadual que elaborou o Referencial Curricular Amazonense (2020) percebeu a necessidade acrescentar, visando atender às especificidades do estado do Amazonas, novas habilidades às que já estavam descritas na BNCC (2018). Dando continuidade a esse processo, a comissão de formuladores do CEM (2021) formada pela SEMED/Manaus analisou ambos os documentos, BNCC (2018) e RCA (2020), e entendeu que ainda existiam lacunas com relação ao município de Manaus, dessa forma, houve acréscimo de novas habilidades para atender às necessidades locais (Manaus, 2021).

No entanto, ao analisar as habilidades elencadas no componente curricular Educação Física do CEM (2021), foi possível perceber que apenas uma das 28 habilidades no Ensino Fundamental – anos iniciais foi elaborada pela comissão regional, todas as outras já constavam na BNCC (2018). A habilidade mencionada refere-se à capacidade de “identificar e reconhecer que o corpo é formado por diversas partes, com diferentes funções anatômicas, fisiológicas, biomecânicas” (Manaus, 2021, p. 411), que faz parte da unidade temática ginástica, destinada ao 5º ano, e tem como objetos de conhecimento: higiene e saúde; apresentação dos sistemas esquelético e muscular e suas possibilidades de movimento; capacidades físicas, e habilidades percepto-motoras.

Fazendo uma comparação entre a BNCC (2018) e o CEM (2021), constatamos que, do 1º ao 3º ano, no componente curricular Educação Física, o documento municipal apenas reproduz as habilidades e objetos de conhecimento que já estavam descritos no documento nacional, tornando-se uma espécie de cópia. Inclusive, no CEM, as habilidades exigidas e objetos de conhecimento no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais são exatamente iguais, não havendo espaço, em nossa opinião, para atingir o objetivo proposto ao elaborar um documento único para a Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos iniciais e Ensino Fundamental – anos finais, que era o de progressão do conhecimento.

Dessa forma, se antes discordamos de autores como Neira (2018) e Daolio (2002) quanto à necessidade da elaboração de uma base comum de conhecimentos a serem transmitidos na escola, agora concordamos que os currículos elaborados a partir da BNCC (2018) devem ter como diretriz a consideração das especificidades locais, o que não visualizamos no Currículo Escolar Municipal (2021) até o 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Além disso, de acordo com Betti (2018), a tarefa mais importante deixada pela BNCC (2018) deve ser realizada pelos estados, municípios e escolas, que é a de articular os fins com os meios. Nesse sentido, lembramos novamente a afirmação de Impolcetto e Moreira (2023) de que a BNCC (2018) indica onde se quer chegar, ou seja, traça o fim, enquanto o currículo elaborado a partir deste documento deve definir como alcançar este objetivo, ou seja, traçar o caminho. Para que isto ocorra, é necessário reinterpretar, delimitar melhor as habilidades e, em alguns casos, até reescrevê-las a fim de que se tenha clareza do que se pretende alcançar (Betti, 2018).

A forma como se apresenta para o 1º ao 3º do Ensino Fundamental – anos iniciais demonstra que o CEM (2021) foi concebido a partir do entendimento mais pobre sobre o que seja currículo de acordo com Betti (2018), apenas uma listagem de conteúdos, ou, no caso em particular, uma listagem de objetos de conhecimentos. Enfatizamos o período do 1º ao 3º ano, pois verificamos que, no 4º e 5º ano, apesar das habilidades elencadas serem as mesmas descritas na BNCC (2018) e se repetirem nos dois anos os objetos de conhecimento, apresentam orientações e sugestões de atividades.

No 4º ano, por exemplo, nos objetos de conhecimento brincadeiras e jogos de matriz indígena e brincadeiras e jogos de matriz africana, são apresentados exemplos de atividades que podem ser realizadas nestas duas vertentes. Quando observamos os objetos de conhecimento relacionados à unidade temática esportes, percebemos que o CEM (2021) apresenta as habilidades que devem ser desenvolvidas e enfatiza, tanto no 4º, quanto no 5º ano, que deve ser abordada a origem de cada esporte, suas características, jogos pré-desportivos e os fundamentos e regras, o que não ocorre nas séries anteriores.

Entendemos que a organização do CEM (2021) no 4º e 5º ano quanto às habilidades a serem desenvolvidas, objetos de conhecimentos listados e direcionamentos e sugestões contidos no documento estão na direção, mesmo que de forma tímida, preconizam as legislações educacionais (LDB/96, 1996; DCNs, 2013) quando afirmam que os currículos devem ser formulados a partir de uma base nacional comum, sendo complementados por uma parte diversificada, levando em conta as características culturais de cada região.

Como exemplo desse tímido direcionamento, podemos destacar os objetos de conhecimento peteca e badminton, contemplados no CEM (2018) para o 4º ano, sendo a peteca uma atividade de origem indígena conhecida pelos alunos da rede municipal, e o badminton, um esporte que conta com bastante incentivo na cidade de Manaus para se popularizar através de cursos e materiais para os professores da rede pública de Manaus.

Da mesma forma que nos referimos à BNCC (2018), compreendemos o Currículo Escolar Municipal (2021) como uma proposta necessária para a Educação Física, uma vez que, assim como afirma Betti (2018), se todas as turmas aprenderem sobre jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas e lutas, mesmo que de forma repetida, como vimos em algumas séries, já teremos avançado em relação à cultura da esportivização e do “rola-bola”. No entanto, é necessário realizar correções/modificações no CEM (2021) para que com este documento esteja mais longe de ser uma reprodução quase fiel da BNCC (2018) no que se refere à Educação Física e se aproxime das especificidades da cidade de Manaus.

5.2 OS PROFESSORES COM A PALAVRA: Análise das entrevistas

Neste capítulo, iremos apresentar os resultados da nossa análise das entrevistas realizadas e discuti-los tendo como base o nosso referencial teórico. No entanto, antes de nos debruçarmos sobre estas entrevistas, iremos apresentar um breve perfil dos professores participantes da pesquisa.

Como explicamos anteriormente, participaram de nossa pesquisa sete professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais, destes, três eram do gênero feminino, e quatro, do masculino. As idades dos professores variaram entre 28 e 52 anos, o que resultou em uma idade média dos participantes da pesquisa de 35,7 anos.

Com relação ao tempo de atuação como professor da SEMED/Manaus, o professor 6 era o que tinha mais tempo de casa com 23 anos e os com menor tempo de atuação na rede municipal de ensino eram os professores 4 e 6, cada um com dois anos. Todos os professores pesquisados tinham em média 12 anos de formação em Educação Física. Para melhor visualização dos dados coletados dos participantes de nossa pesquisa, elaboramos os Quadros 5 e 6, que retratam, respectivamente, o perfil individual e geral dos professores.

Quadro 5 - Perfil Individual dos participantes da pesquisa – Ano 2023

Quadro

Participante	DDZ	Gênero	Idade	Tempo de formado em Educação Física	Tempo de atuação na SEMED/Manaus
P1	Leste I	Feminino	28 anos	6 anos	4 anos
P2	Leste II	Masculino	35 anos	10 anos	4 anos
P3	Centro-Sul	Feminino	31 anos	7 anos	3 anos
P4	Rural	Masculino	30 anos	5 anos	2 anos
P5	Sul	Masculino	52 anos	28 anos	23 anos

P6	Oeste	Masculino	36 anos	11 anos	2 anos
P7	Norte	Feminino	38 anos	16 anos	5 anos

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Quadro 6 - Quadro Perfil geral dos participantes da pesquisa

Total de participantes	Gênero	Idade Média dos participantes da pesquisa	Tempo médio de formado em Educação Física	Tempo médio de atuação na SEMED/Manaus
7	Quatro do gênero masculino, e três, feminino	36 anos aproximadamente	12 anos aproximadamente	6 anos aproximadamente

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

5.2.1 Conhecimento sobre o Currículo Escolar Municipal (2021)

O tema da primeira parte da entrevista foi “conhecimento sobre o Currículo Escolar Municipal”, nesse sentido, em nossa primeira pergunta, queríamos saber como foi o processo de conhecimento e apropriação do currículo e se houve, durante esse período, algum tipo de formação oferecida pela SEMED/Manaus ou pela própria escola. Nossa intenção ao realizar esta primeira pergunta foi verificar se os professores foram preparados para receber e utilizar em seus planejamentos o novo documento. Desse modo, após a exploração do material e identificação das unidades de registro e de contexto, conforme preconiza Bardin (2016), foi possível elaborar três categorias, que apresentamos a seguir no quadro 7:

Quadro 7 - Processo de conhecimento e apropriação do currículo

Categoria	Subcategoria	Professores
1 - Não teve nenhum tipo de formação.	Se apropriou do currículo na prática, através da sua utilização.	1, 3, 5 e 7
2 – Teve formação	Organizada pela escola	2

	Organizada pela SEMED/Manaus	4 e 6
--	------------------------------	-------

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Como podemos observar, a maioria dos professores, e aqui me incluo, não teve nenhum tipo de formação oferecida pela SEMED/Manaus sobre o CEM (2021) e tiveram que conhecer e se apropriar deste documento através de sua utilização no decorrer das aulas e ao realizar os planejamentos mensais. Tal fato não aconteceu exclusivamente em apenas uma das zonas da secretaria, pois professores de diferentes DDzs relataram falta de formação.

A seguir, alguns trechos das respostas dos professores que fizeram parte da categoria 1:

Não, não teve nenhum processo de formação. A única coisa que me foi repassado mesmo foi pela pedagoga da escola que foi informado “olha houve mudança no currículo, aqui está o novo documento” e pronto. E aí a gente recebeu o documento impresso quanto digital e tivemos acesso e foi somente isso, nada mais (Professora 1).

Eu não tive nenhuma formação, na verdade, eu entrei na semana de 2020 e aí foi ano de pandemia, então eles só fizeram dar o documento que a gente tinha em mídia, que era para fazer o planejamento das aulas e pronto. A gente que se virasse... formação, formação mesmo sobre esse currículo atualizado a gente não teve (Professora 3).

Inicialmente, quando perguntada sobre sua participação em formações sobre o CEM (2021), a professora 7 respondeu positivamente, mas, ao analisar o contexto de sua fala, observamos que o relato da professora não se configura como formação, estando relacionado à resposta dos outros professores que estão na sua categoria. Como podemos observar adiante:

Sim, a própria escola... ela forneceu para a gente né o currículo escolar via digital e até via físico também para quem tem mais dificuldade com a parte digital, né, virtual e dessa maneira que eu consegui estudar, né? O currículo, ver o que se tratava, o que consta, enfim (Professora 7).

O que a professora considera como formação é a entrega do CEM (2021) pela escola em formato físico e digital, no entanto, o processo de conhecimento e apropriação deste documento ocorreu através de seus estudos individuais. Desse modo, não houve direcionamento por parte da SEMED/Manaus com relação à

apresentação do documento, suas bases teóricas, metodológicas, objetivos e maior explicação quanto às habilidades que devem ser desenvolvidas.

A situação do professor 2 é diferente da ocorrida com a professora 7 por conta que a sua escola promoveu reuniões esclarecendo e dando orientações sobre o novo documento, por este motivo, os dois participantes estão em categorias diferentes. Entendemos que, em um processo de mudança do documento curricular, a SEMED/Manaus deveria liderar a organização das formações, apesar disso, o professor considerou positivas as orientações que lhe foram oferecidas, conforme podemos observar em seu relato:

*Bem, essa transição foi bastante importante também para os professores terem esse conhecimento né. A escola ela até teve essa transição mostrando pros professores através de reuniões e formações internas e aí foi passado para os professores através da parte pedagógica também da escola como seria o novo currículo né de Educação Física. O assessor de Educação Física também da Leste II ele sempre informou, nos manteve informado sobre essa transição, sobre como seria essa nova utilização do Currículo Municipal né e na minha visão, minha humilde visão, foi importante **(Professor 2)**.*

Sobre a questão da formação, Betti (2018) afirma ser necessário que os gestores educacionais promovam e oportunizem discussões coletivas sobre os documentos norteadores, como a BNCC (2018) e o CEM (2021), pois a forma como as habilidades foram escritas e estão dispostas não são fáceis de se compreender e, dessa forma, os professores podem deixar as habilidades em segundo plano e focar apenas nos objetos de conhecimento para a preparação das aulas.

Perguntado sobre como foi a formação que participou, podemos perceber, na resposta do Professor 4, que a atividade desenvolvida pela SEMED/Manaus foi voltada apenas para os objetos de conhecimento, exatamente como Betti (2018) afirmou que poderia ocorrer, deixando em segundo plano conhecimento sobre as finalidades do CEM (2021), assim como as competências e habilidades que o documento entende que devem ser desenvolvidas. Vejamos:

*Eles escolhiam alguns temas que estão dentro do currículo, né? Pelo menos quando eu entrei, quando eu entrei na SEMED as informações eram direcionadas para o currículo e eu não sei como é que era antes, mas eles abordam, pegavam o tema tipo danças e faziam brincadeiras, atividades voltadas para a dança, entendeu? Pra gente pra agregar conhecimento pra gente, entendeu? **(Professor 4)**.*

De forma geral, os professores de Educação Física da SEMED/Manaus têm feito solicitações por formações continuadas voltadas para a prática, com exemplos de atividades que podem ser devolvidas na escola, nos moldes como foi relatado pelo professor 4. No entanto, entendemos que este tipo de formação deixa de transmitir as concepções teóricas e metodológicas utilizadas para a elaboração do CEM (2021), informações que seriam essenciais para melhor entendimento do documento por parte dos professores. Podemos observar um exemplo destas solicitações através da fala da professora 3:

Às vezes, assim, o que que acontece? Eles fazem formação voltada para a área de Educação Física, mas eles focam muito na parte de habilidade, que é uma coisa que eu sempre debato com a Secretária. Porque nós somos de Educação Física, então quando a gente vai para uma formação, a gente quer ideias para trabalhar aquele conteúdo dentro da escola. Porque às vezes tem escola que, por exemplo, conteúdo de lutas, a gente não tem tatame aqui, como é que a gente vai trabalhar conteúdo de lutas para primeiro ao quinto ano, então às vezes a gente quer isso numa formação da Semed e aí só fazem falar da habilidade que a gente já está careca de saber né? Então, mas é mais isso assim (Professora 3).

Entendemos que as formações continuadas promovidas pela SEMED/Manaus são importantes para suprir a lacuna deixada pela falta de uma preparação prévia dos professores para receber e utilizar o CEM (2021). Nesse sentido, concordamos com Bracht (2003), que afirma que as formações continuadas devem promover a experimentação, sim, indo além deste aspecto e incentivar a inovação, apresentando novos modelos de trabalho pedagógico, diferentes abordagens da Educação Física que podem ser utilizadas durante as aulas, estimulando a reflexão crítica sobre cada uma delas.

É importante que os professores compreendam a formação não apenas como um momento de socializar atividades realizadas, mas também como uma oportunidade de refletir sobre sua prática pedagógica e levar este novo conhecimento para as suas aulas, em movimento de ação-reflexão-ação (Bracht, 2003). De acordo com Sacristán (2013), o efeito da reflexão é exatamente gerar consciência sobre a ação de forma que não basta que os professores dominem as capacidades práticas de suas matérias se não dominarem a maneira pela qual acontece o processo de

ensino e aprendizagem e como as situações criadas, ou que podem ser criadas, interferem nesse processo.

Trazendo para o nosso contexto, não bastam os professores de Educação Física conhecerem inúmeros exemplos de brincadeiras ou atividades para danças e lutas, para ficar nestes exemplos, é necessário que eles saibam como estas atividades e suas variações contribuirão para desenvolver as habilidades solicitadas no CEM (2021) e, conseqüentemente, atingirão os objetivos da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Caso contrário, as atividades serão realizadas na aula como forma de cumprimento burocrático do currículo, apenas para relatar que aquele objeto de conhecimento foi ministrado, mas sem desenvolver maiores habilidades nos alunos que não sejam as do saber fazer.

De acordo com o CEM (2021), o professor deve propor atividades que envolvam as oito dimensões dos conteúdos propostas pela BNCC (2018), assim como os aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais, mas a formação relatada pelo professor 4, e solicitada pela professora 3, tem como proposta apenas exemplificar atividades relacionadas ao eixo dança, sem maiores significados.

Entendemos que a falta de melhor preparo dos docentes para receber o novo currículo gerou conseqüências negativas, que observamos já na pergunta seguinte de nossa entrevista. Nesta pergunta, ainda com relação ao primeiro tema da conversa, os professores foram indagados sobre qual o seu conhecimento atual sobre o CEM (2021). Dessa forma, foi possível elaborar três categorias a partir das respostas dos professores, como podemos ver no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Conhecimento atual sobre o CEM (2021)

Quadro

Categoria	Subcategorias	Professores
Conhece o CEM (2021)	Conhece as habilidades propostas no currículo para serem desenvolvidas.	3
	Conhece os objetos de conhecimento elencados no currículo.	1, 2, 3, 4, 5 e 7.

	Conhece as unidades temáticas listadas no currículo.	6
--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Apesar de todos os professores afirmarem que conhecem o CEM (2021), este conhecimento ocorre pelo fato de utilizarem na sua rotina profissional para o preparo das aulas, no entanto, entendemos que a consequência gerada pela falta de formação foram as respostas rasas e vagas sobre este documento, o que pode ser observado nas subcategorias formuladas. De acordo com Betti (2018), a parte mais importante da BNCC (2018) é o conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental – anos iniciais e que também são apresentadas no CEM (2021), mas, dos sete professores pesquisados, apenas um citou em sua resposta conhecer essas habilidades, e não coincidentemente foi a professora 3, que afirmou anteriormente que já estava “careca de saber” sobre estas habilidades.

A maioria dos professores respondeu que conhece os objetos de conhecimento elencados no currículo e o professor 6 nos disse que conhecia apenas as unidades temáticas propostas no documento, que são: brincadeiras e jogos, danças e ginásticas e lutas. Sacristán (2013) entende o professor como um mediador decisivo entre o currículo e os alunos e afirma que tal mediação é decisiva para a passagem do currículo de documento técnico/político para prático-pedagógico.

Nos perguntamos como os professores de Educação Física do Ensino Fundamental – anos iniciais conseguirão concretizar os objetivos propostos e desenvolver as habilidades solicitadas no CEM (2021) conhecendo tão pouco deste documento. Nesse sentido, Marani, Neto e Freire (2017) afirmam que quanto maior o conhecimento do professor sobre o currículo oficial, menores são as diferenças entre ele e o currículo real, entendido por Sacristán (2013) como o que de fato se concretiza na escola.

Entendemos ser necessário superar o conceito de currículo por “seleção de conteúdos” ou “listagem de conteúdos”, conforme menciona Betti (2018), e entendê-lo de forma mais ampliada, como um documento que oferece um modelo teórico e metodológico de trabalho, e orienta quanto aos objetivos a serem alcançados, sendo

os conteúdos uma parte deste processo. Dessa forma, nossa *Proposta de Planejamento Curricular* – interpretando o CEM (2021) a partir da abordagem construtivista, elaborada como produto educacional de nosso estudo, tem como objetivo oferecer subsídios teóricos, práticos e metodológicos para os professores no planejamento e desenvolvimento de suas aulas.

5.2.2 Reflexão sobre o Currículo Escolar Municipal (2021)

No segundo tema de nossa entrevista com os professores, tivemos a intenção de fazê-los pensar sobre o CEM (2021) para que pudéssemos atingir o primeiro objetivo específico deste estudo, que foi conhecer a percepção destes professores de Educação Física sobre o novo currículo. Nesse sentido, iniciamos este bloco de perguntas indagando sobre quais os benefícios que a utilização do CEM (2021) trouxe para as aulas de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, podemos observar no quadro 9 que, a partir das respostas dos professores, foi possível elaborar as seguintes categorias e subcategorias:

Quadro 9 - Benefícios da utilização do CEM (2021)

Categoria	Subcategorias	Professor
Auxílio no planejamento das aulas	Ajuda a estabelecer um objetivo para a aula.	1
	Ajuda na organização da aula.	1, 5 e 6
	Ajuda na organização dos objetos de conhecimento durante os bimestres.	3, 5, 6 e 7
Sistematização dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental – anos iniciais	Possibilita que os alunos continuem se aprofundando nos assuntos estudados nos anos anteriores.	2
Variação de objetos de conhecimentos	Possibilita diferentes vivências.	4

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

A maioria dos professores apontou como benefício da utilização do CEM (2021) o auxílio deste documento para planejar as aulas de Educação Física. Este auxílio se materializa na orientação quanto aos objetivos e organização de cada aula, como podemos constatar a partir dos seguintes trechos de respostas:

Olha eu acho que todos os benefícios. Porque eu acredito muito que precisa haver uma organização, um objetivo pra seguir as aulas, pra gente planejar essas aulas. Então ter o currículo mínimo, seguido do planejamento pra mim é muito necessário porque pra que eu chegue e já saiba “Eu vou trabalhar esse conteúdo, eu tenho esse objetivo, essa habilidade, esse objeto de conhecimento (Professor P1).

Ele facilita na hora do nosso planejamento né, que aí a gente consegue dividir por bimestre os conteúdos não fica uma coisa muito repetitiva, então dá uma ajudada (Professor P3).

Bom, os benefícios, né? Que eu observo, assim, para as aulas de educação física é abordar bimestralmente cada tema, né? [...]. Facilita também não só bimestralmente, mas também como a forma de planejamento, né? (Professor P6).

Ao ter contato com a fala dos professores, entendemos que um dos benefícios da utilização do CEM (2021), implícito nas falas anteriores, é contribuir para que as aulas de Educação Física sejam mais estruturadas, diminuindo, dessa forma, a prática do “rola-bola” e da repetição das aulas para séries diferentes. Encontramos nestes resultados semelhança com os encontrados por Barros (2014), em seu estudo envolvendo a percepção dos professores de Educação Física sobre o documento curricular do estado de São Paulo. O autor citado anteriormente afirma que a utilização da proposta curricular estimulou os professores a buscarem novos conhecimentos, melhorou a sua prática pedagógica e incentivou a inclusão de novas temáticas nas aulas.

De acordo com Barros (2014), apesar da falta de maior conhecimento teórico e metodológico por parte dos professores sobre os currículos, que pode e deve ser corrigido por meio de formações continuadas, estes são ferramentas que contribuem para a inovação pedagógica e, conseqüentemente, para o aumento da qualidade das aulas de Educação Física. Este entendimento é reforçado a partir da fala dos professores que participaram de nossa pesquisa, vejamos:

Todo dia eu aprendo com o currículo. É, tem coisas que sempre, tipo eu estudo, mas sempre tem algo a mais que eu posso estar agregando,

entendeu? Então, tipo, eu pesquiso, digamos, eu estou com uma dúvida, quero aprender uma atividade nova sobre esportes de taco, eu vou lá, pesquiso e consigo aprender coisas novas. Acho que todo dia eu aprendo com o currículo. Quando eu tenho que fazer um planejamento, que eu tento fazer algo diferente para meus alunos, e aí eu aprendo um pouquinho mais (Professor 4).

O currículo ele proporciona aos alunos é... várias vivências de vários esportes, e tudo depende do professor, né? O professor, ele tem que pesquisar como é que se diz... maneiras de tentar passar os esportes, as atividades do currículo de uma maneira é... fácil para os alunos, que eles consigam entender e compreender e possam levar para a vida, entendeu? Porque são muito variados, são danças, esportes, esportes de luta, esporte de taco, esportes rede. Então eu acredito que é a vivência, né? De vários conteúdos, vários... vários esportes, é várias modalidades, esportivas no caso, né? Então acredito que isso, acho que a vivência de várias... Vários tipos de esportes (Professor 4).

A segunda fala do professor 4 está inserida na categoria de variação dos objetos de conhecimento como um dos benefícios da utilização do CEM (2021). Neste sentido, lembramos que, segundo Darido e Rangel (2005), tradicionalmente, os professores de Educação Física organizam os conteúdos de suas aulas baseadas nas suas experiências e preferências pessoais. Uma, também tradicional, forma de organização apontada por Rosário e Darido (2012) é a distribuição dos esportes de quadra mais populares, futsal, basquete, vôlei e handebol, pelos quatro bimestres do ano letivo.

Dessa forma, concordamos com Barros (2014), quando aponta que, inicialmente, pode haver algum tipo de desconforto por parte dos professores na utilização do currículo por romper com os modelos tradicionais, posteriormente, o que se observa é uma percepção de limitação destes modelos e uma melhora no trabalho pedagógico do professor, potencializado pela busca por conhecimentos e meios de ministrar os objetos de conhecimentos propostos nos currículos.

Outra categoria de benefícios na utilização do CEM (2021) apontada pelos professores é a possibilidade de sistematização dos objetos de conhecimento ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Vejamos:

Bem eu vejo como benefício esse crescimento gradativo que o aluno pode ter se o professor utilizar de fato as referências que tem. Quando você começa a adaptar, mesmo com a falta de materiais, nós acabamos percebendo uma certa evolução dos alunos (Professor 2).

Sobre essa questão, Impolcetto e Darido (2011) afirmam que a sistematização de conhecimentos por anos de ensino pode auxiliar os professores no processo de ensino e aprendizagem ao oferecer opções e possibilidades para as aulas, além de contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Para Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), para ocorrer a sistematização dos conteúdos, alguns pontos devem ser levados em consideração, são eles: a necessidade de definição dos conteúdos a serem ensinados pelo componente curricular Educação Física e a organização desses conteúdos por anos escolares, levando em consideração o princípio da complexidade.

A definição dos conteúdos a serem ensinados no Ensino Fundamental – anos iniciais pode ser encontrada no CEM (2021) e isso auxilia os professores na sua organização, como observamos no Quadro anterior. No entanto, quando o assunto é sobre a sequência de conhecimentos proporcionados aos alunos, a opinião dos professores ficou bastante dividida. Podemos perceber esta divisão a partir da indagação feita aos professores se eles conseguiam observar uma sequência de conhecimentos, estimulada pelo CEM (2021) no decorrer dos anos. Mediante as respostas, foi possível elaborar as seguintes categorias apresentadas no quadro 10:

Quadro 10 - Auxílio na organização dos objetos de conhecimento e sequência nos conhecimentos ao longo do Ensino Fundamental – anos iniciais

Categoria	Subcategoria	Professor
Não percebe sequência nos conhecimentos ao longo do Ensino Fundamental – anos iniciais.	Repetição excessiva de objetos de conhecimento em séries diferentes.	1, 5 e 7
Percebe sequência nos conhecimentos ao longo do Ensino Fundamental – anos iniciais	Organiza os objetos de conhecimento ao longo das séries utilizando o princípio da complexidade.	2, 3, 4 e 6

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Como podemos observar, uma parte significativa de nossa amostra não consegue perceber a existência de uma sequência destes conhecimentos no

segmento, importante lembrar que este foi um dos pontos levantados por Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) para ser considerado em um processo de sistematização de conteúdos para a Educação Física. Vejamos o que falam os professores sobre o assunto:

*De uma série pra outra? Assim, é... primeiro, segundo... primeiro, segundo e terceiro ano, são muito parecidos, eu posso dizer até que são iguais, acho que muda ali no final do terceiro, nos últimos bimestres do terceiro ano que já vai entrar algumas coisas diferentes. Mas então assim, dessas, do segundo pro terceiro ano eu não vejo uma sequência não. Eu vejo a mesma coisa. É o mesmo conteúdo, a mesma habilidade, o mesmo objeto de conhecimento. Quando eu chego do quarto pro quinto ano, eu também não... até terceiro pro quarto também... danças de matriz indígena e africana são muito presentes no conteúdo, os esportes, eu não consigo ver uma sequência. Assim, tipo “Ah olha segundo aninho a gente vai trabalhar mais algumas habilidades, mais uma coordenação motora, mas... alguma coisa pra quando chegar no terceiro ano a gente trabalhar uma coisa que já precise...” não vejo isso. Nem do quarto e do quinto, eu vejo assim diferenças... a diferença do quarto e do quinto ano que eu me recorde agora do currículo são os esportes. No quarto eu trabalho alguns esportes e no quinto eu já trabalho outros, entendeu? Mas... de mais é a mesma coisa, danças de matriz indígena e africana, esportes de rede, esportes de taco, esportes de campo, iguais de um pro outro. Não vejo esse desenvolvimento não de um ano pro outro, confesso **(Professora 1)**.*

*Olha, me ajuda muito em saber qual conteúdo eu vou dar em cada ano, as vezes em cada bimestre. Eu mudo uma coisa ou outra nessa organização, me ajuda mesmo. Mas... é... alguns são a mesma coisa em séries diferentes, entende? Tipo, os conteúdos que é pra ser aplicado no 1º ano são os mesmos que é pra ser aplicado no 2º e no 3º ano também. Então assim, eu não vejo como isso poderia ser uma sequência se é a mesma coisa, sabe? No 4º e 5º tem algumas coisas diferentes mas muita coisa igual também **(Professor 5)**.*

*Então, é, eu acho que que não tem uma sequência meio lógica assim, sabe? São objetos de conhecimentos e a gente monta o currículo do jeito que a gente quer. O planejamento é do jeito que a gente quer, então pra ser sequência, acho que deveria ser um pouco... ter uma obrigatoriedade pra sequência e não tem. A gente pode ministrar qualquer coisa que a gente quiser que esteja lá. A gente pode pegar aquele conteúdo e jogar lá, entendeu? Tanto é que tem é aluno, turma minha, do terceiro e do quarto ano, que é a mesma... o mesmo conteúdo da do quinto também. O que muda é um pouco a variação, entendeu? Mas é o mesmo conteúdo, mesmo objeto de conhecimento. Então acho que essa sequência é, se tiver muito, muito mínima, sabe porque é a mesma coisa. Terceiro, quarto e quinto ano o que muda é acho que uma pequena variação só, mas é o mesmo conteúdo **(Professora 7)**.*

Durante nossa análise documental do CEM (2021) apresentada no capítulo anterior, chamamos atenção para a repetição dos conteúdos e habilidades, principalmente entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Ao ler as

respostas dos professores, podemos verificar que, além de também terem a mesma percepção, esta é a característica que reforça o entendimento por parte deles de não haver uma sequência de conhecimentos durante as séries.

De acordo com Freire e Scaglia (2009), um dos problemas mais graves que se perpetuam, ou perpetuavam, no componente curricular Educação Física é a falta de definição dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos com os alunos ao longo das séries, pois este problema gera dificuldade nos professores em saber o que ensinar em cada ano escolar. Entendemos, ao verificar a resposta dos professores quanto ao auxílio na organização dos objetos de conhecimento, que a questão da definição de conhecimentos ao longo das séries é problema está sendo superado e que, por esse ponto de vista, ter um currículo estruturado para a Educação Física tem se mostrado um avanço para a área.

No entanto, as dificuldades em saber o que ministrar em cada série do Ensino Fundamental – anos iniciais continuam, visto que o CEM (2021) apresenta objetos de conhecimento e habilidades iguais para séries diferentes, como relatam os professores deste estudo, logo, compreendemos as suas dificuldades. Uma melhor organização do CEM (2021) com relação às habilidades que devem ser desenvolvidas e os objetos de conhecimentos elencados, principalmente entre o 1º e o 3º ano, de forma que não seja apenas uma cópia da BNCC (2018), poderia minimizar o problema.

Outro ponto apontado por Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) na questão da sistematização curricular é a elaboração de propostas que auxiliem os professores no desenvolvimento de seus próprios currículos, ajustando-se às necessidades e interesses dos seus alunos e ao projeto político pedagógico da escola o que está proposto no documento de base. Em outras palavras, como foi elaborado, os professores têm acesso ao documento de base, no caso o CEM (2021), dando autonomia para organizar o que está descrito no documento, considerando o princípio da complexidade, e montar o seu currículo de forma que consigam observar uma sequência de conhecimentos ao longo das séries.

Apesar de também chamar a atenção para a semelhança dos objetos de conhecimento, o professor 6 afirmou que observa uma sequência nos conhecimentos

e podemos verificar, através de sua fala, que ele coloca em prática o que foi apontado por Boscatto, Impolcetto e Darido (2016), vejamos:

*Consigo sim, tem tipo assim, no quarto ano, porque como como são bem parecidos, né? A parte das unidades do quarto e do quinto ano. Então, quando eles vão para o quarto, é só um complemento, ele já vivenciaram, tipo assim um tênis de mesa. No quarto ano eu dou a base mesmo, a base, eles brincam mesmo com as raquetes adaptadas, habilidades lá de manipular né a raquete. Então, quando ele chega no quinto ano, eu já vou abranger, vamos dizer, as regras. Então eles já vão saber que aquele esporte, que muitos eles vêm do terceiro ano para o quarto, sem saber que aquilo ali é um esporte, né? Pra eles é só uma brincadeira, é um ping-pong que eles brincam na rua, mas aí a gente começa a mostrar pra eles que já passa a ser um esporte, né? E aí, então, no quarto ano, eles aprendem isso **e, se eu pegar a sorte de ser o professor deles no quinto**, aí eu vou seguir a mesma... as mesmas normas, as mesmas unidades, só que de uma forma mais avançada e de uma forma dizer, ó, a gente vai dar... vamos se dizer assim, a gente vai acrescentar mais do que a gente já viu o ano passado, entendeu? (**Professor 6**, grifo do autor).*

O professor 6 relata a forma como sistematiza os conhecimentos com base no que o CEM (2021) propõe, acrescentando profundidade e complexidade nos objetos de conhecimento entre uma série e outra. Nos chama a atenção o fato deste professor enfatizar que está sequência será cumprida apenas se for ele o professor da mesma turma no ano seguinte. Rosário e Darido (2005) afirmam que um dos benefícios trazidos pelos currículos estruturados para a Educação Física é facilitar tanto para o aluno, quanto para o professor, a mudança de turma ou de escolar, de modo que ambas as partes terão condições de continuar a conhecer/desenvolver determinado assunto na série ou escola seguinte.

Ainda com relação à sistematização dos conhecimentos e para conhecer mais da opinião dos professores sobre o CEM (2021), perguntamos a eles se estão satisfeitos com a quantidade de conteúdos elencados no documento. De forma unânime, mesmo entre quem observa uma sequência nos conteúdos, os professores afirmaram que consideram haver poucos objetos de conhecimento nas séries e que por esse motivo acabam repetindo a mesma aula durante o ano, fazendo com que se torne cansativo para os alunos.

A repetição de aulas e conteúdos durante os anos escolares é um dos motivos apontados por Paes (2002) para a evasão escolar. Apesar do autor afirmar que a evasão ocorre principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino

Médio e de sabermos por experiência na sala de aula que poucos alunos no Ensino Fundamental – anos iniciais não participam das aulas de Educação Física, acreditamos que este sentimento de ser algo repetitivo e com poucas novidades pode potencializar a aversão ao componente curricular nos segmentos seguintes.

Chamamos a atenção novamente para o fato de que esta também foi uma percepção nossa ao analisar o CEM (2021), dessa forma, acreditamos que esta opinião possa ser a mesma de mais professores da rede municipal de ensino de Manaus. A seguir, temos alguns trechos das respostas dos professores sobre a quantidade de objetos de conhecimento no CEM (2021):

Eu acho pouco conteúdo, porque a gente tem que repetir conteúdo. Assim é, chega uma fase que tu já deu tudo, entendeu? Já ministrou tudo que tu tinha para ministrar, não tem mais nada, então eu tenho que ficar repetindo. Então, na minha visão é pouco, entendeu? Podia ser incrementado um pouco mais ou mais variações, como eu te falei mais específico, entendeu? Essa seria a minha opinião (Professora 7).

Então é uma coisa assim também que eu não gosto muito, eu tenho poucos conteúdos, poucos... poucos.... pra um ano de trabalho. Então as vezes eu fico ali, mais de mês, meses, naquele mesmo coisa entendeu? (Professora 1).

Olha eu to satisfeito com a quantidade, mas eu acho que tem pouco, ele está separado por turmas né, por séries no caso né, e tem determinadas séries que apresentam poucos objetos de conhecimento e a gente acaba repetindo (Professor 2).

Entendemos, apoiados por Daólio (2002) e Neira (2018), que o CEM (2021) deveria levar em consideração as especificidades de nossa cidade e o que é realizado pelos professores de Educação Física que estão na escola. Por isso, perguntamos aos professores quais objetos de conhecimento são ministrados em suas aulas e não estão dispostos no currículo, tais respostas iremos apresentar na seção seguinte.

Como último questionamento nesta temática, pedimos aos professores que dessem sugestões sobre o que poderia melhorar no (2021). Dessa forma, deixamos os professores a vontade para sugerir as melhorias que entendessem como positivas, a fim de elaborarmos as categorias de acordo com as sugestões. Alguns professores deram mais de uma sugestão, o que consideramos de grande valia para o nosso estudo, com isso, estes professores foram citados em categorias diferentes, como podemos observar a seguir no quadro 11.

Quadro 11 – Sugestões de melhorias no CEM (2021)

Categoria	Subcategoria	Professor
Sugestões quanto à organização do CEM (2021)	Apresentar uma sequência de conhecimentos.	1, 5 e 7
	Aumentar a quantidade de objetos de conhecimentos.	1 e 3
	Apresentar mais características regionais e locais.	2 e 5
Sugestões quanto à base teoria e metodológica do CEM (2021)	Inserção de aspectos da abordagem desenvolvimentista da Educação Física.	1 e 4
	Inserção de aspectos da abordagem da psicomotricidade da Educação Física.	
Sugestão quanto à utilização do CEM (2021)	Proporcionar autonomia para o professor.	6

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

A primeira categoria apresentada no Quadro 11 contém subcategorias que foram discutidas anteriormente, dessa forma, iremos nos debruçar inicialmente sobre sugestão dos professores 1 e 4, que falaram sobre a questão das abordagens da Educação Física. De acordo com a nossa análise documental, a base teórica, a orientação metodológica, os objetos de conhecimento e as habilidades elencadas no CEM (2021) nos permitem compreender este documento com base na abordagem construtivista da Educação Física.

Tomemos como exemplo de nossa afirmação a habilidade proposta para o desenvolvimento do objeto de conhecimento Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional no 2º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais que diz: “Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura

popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas” (CEM, 2021, p.324).

Esta, entre outras habilidades do documento, propõe ao professor que ultrapasse a dimensão procedimental do objeto de conhecimento e converge para o que defende Freire (1989), ao afirmar que, através das habilidades motoras aprendidas, é possível adquirir, além de outras habilidades motoras mais complexas, habilidades não motoras, como as intelectuais e sociais, em um processo chamado pelo autor de educação pelo movimento.

Apesar do CEM (2021), em nossa visão, estar indo no sentido da abordagem construtivista e em direção à chamada educação integral, ou educação de corpo inteiro (Freire, 1989), os professores estão sugerindo outra direção para o currículo de Educação Física em Manaus, como podemos verificar nas falas seguintes:

Levar em consideração a importância do desenvolvimento motor da criança nessa fase inicial, porque a gente trabalha com crianças é... em educação inicial mesmo né? Ano inicial, então é uma fase muito importante a nível de desenvolvimento, então eu acho que deveria ter esses objetivos mais claros, mais focados assim, poxa criança ali de 7 anos... vê o que ela tá desenvolvendo, quais as habilidades que ela precisa ter naquele momento né e inserir. Por exemplo eu não tenho psicomotricidade né, eu não tenho ali nada mais voltado pra coordenação motora fina, é claro que é, a gente como professor acaba trabalhando dentro né, do que tá no currículo, mas não tem. Tem jogos e brincadeiras, e é esse entendeu? O conteúdo. Jogos e brincadeiras, e aí lógico, o professor dentro de jogos e brincadeiras faz esse trabalho, mas assim não fica claro, não fica ali “olha vamo...” eu acho que deveria ter, acho que deveria ter mais objetivo nesse sentido de “olha a criança ali de 7 anos ela precisa desenvolver isso daqui, então vamo colocar aqui no currículo, pra que quando ela chegue no 3º ano ela esteja com isso desenvolvido e ela possa fazer esses outros trabalhos, esses outros movimentos, essas outras habilidades (Professora 1).

Acho que a implementação dos aspectos motores, né? Que a gente tem que trabalhar com eles? Trabalhar as capacidades físicas, que é que eu já faço, não é? Eu tento que implementar que é trabalhar a velocidade, flexibilidade, trabalho de força. Por mais que sejam crianças, dá para fazer adaptações para aqueles que trabalhem força. É no caso do quarto e quinto ano, principalmente. Flexibilidade, coordenação motora e é isso, cara, eu acho que implementando isso acho que o currículo vai ficar completo porque já tem uma vivência de esportes muito boa, né? Dentro do currículo (Professor 4).

Apesar de apenas estes dois sugerirem como melhoria para o CEM (2021) a inserção de aspectos das abordagens desenvolvimentista e da psicomotricidade, outros professores durante a entrevista também se referiram apenas com relação ao

saber fazer quando comentavam sobre os objetos de conhecimento do CEM (2021) e com uma visão ainda bastante esportivizada. Em nossa visão, este posicionamento dos professores deixa claro o seu pouco conhecimento sobre o CEM (2021), percebido também durante o primeiro tema desta entrevista e potencializado pela falta de formação específica sobre o documento.

Entendemos que, devido à falta de formação, o que ocasionou pouco conhecimento por parte dos discentes sobre o currículo, os professores ainda têm como concepção metodológica do documento curricular anterior para os anos iniciais do Ensino Fundamental, chamado de *Proposta Pedagógica*. Este documento tinha como base as abordagens desenvolvimentista e psicomotora da Educação Física como ponto principal de sua orientação teórica e metodológica, logo, acreditamos que não houve uma transição adequada mediada pela SEMED/Manaus entre os dois documentos, causando disparidade entre o que propõe o documento e as expectativas dos professores.

Com relação ao desenvolvimento das habilidades motoras, foco da sugestão dos professores, concordamos com Freire (1989) e defendemos que elas devem ser desenvolvidas com certeza, no entanto, é preciso estar claro que este desenvolvimento é seguido por outros desenvolvimentos, como o cognitivo, o afetivo e o social, que também merecem a atenção do professor.

A última categoria listada no Quadro 11 foi citada apenas pelo professor 6 e é relacionada à questão da autonomia do professor ao utilizar o CEM (2021). Autores como Branquinho (2011) e Freitas (2011) também encontraram em suas pesquisas resultados que vão nesta direção, com os professores pesquisados considerando negativa a adoção de um currículo oficial, pois entenderam que está prática limita o professor ao tornar inflexível a organização dos conteúdos. A justificativa também foi utilizada pelo professor 6 em nosso estudo, como podemos observar a seguir:

É como eu te falei, né? Naquela parte lá daquela da resposta é agregar o útil ao agradável, né? Eles te dão a cartilha você segue, beleza positivo, você planeja suas aulas, beleza positivo, porque tem a parte burocrática, né? Aqui dentro da rede, né, que a gente tem que cumprir. Mas uma forma interessante seria, por exemplo, quarto bimestre. Eu ter liberdade para trabalhar algo lá do primeiro bimestre com eles novamente ou então acrescentar algo a mais. Mas só que muita das vezes a gente é limitado dentro do currículo, porque tem um

certo planejamento que a gente tem que seguir, entendeu? [...]. [...] Mas uma coisa é de reflexão, assim que poderia melhorar é eu ter essa liberdade. Deu ter para apoio ou então seguir, tipo assim, ter um leque de coisas que eu posso trabalhar mesmo no quarto ano é... ou no quarto bimestre é sem ser específico, entendeu? Sem ser específico de buscar, poxa, não posso trabalhar mais porque eu já trabalhei, jogos e brincadeiras lá no primeiro bimestre, poxa, mas eu queria fazer uma brincadeira assim, inserir um jogo e uma brincadeira, agora nesse segmento aqui dentro de... assim eu não consigo, entendeu? Então é uma forma de ter essa movimentação (Professor 6).

A BNCC (2018) orienta que os objetos de conhecimento podem ser ministrados em qualquer série, desde que observadas as características e as necessidades dos alunos. No entanto, é comum que os assessores pedagógicos da SEMED/Manaus distribuam para os professores listagens, chamadas de *checklist*, com os objetos de conhecimento que devem ser ministrados em determinado período e condicionem o cumprimento desta lista à boa avaliação dos professores e da escola. Entendemos esta prática como prejudicial ao trabalho dos professores de Educação Física, pois realmente limita a sua autonomia.

A permissão para que assessores pedagógicos determinem a sequência de objetos de conteúdos que os professores devem ministrar em suas aulas é uma decisão política da SEMED/Manaus. Segundo Sacristán (2013) uma vez que são os professores que conhecem as necessidades dos alunos e as suas condições de trabalho, têm as suas concepções sobre o valor de cada conteúdo e o seu processo de ensino e aprendizagem, podem e devem também romper com a política imposta.

Dessa forma, o que percebemos é que a forma como os professores rompem com esta imposição é indicando os objetos de conhecimento listados no *checklist* dos assessores pedagógicos em seus planejamentos, ministrando os objetos de conhecimento que, na sua concepção, devem ser ministrados. Para exemplificar, vejamos o que o professor 6 relatou em determinado momento da entrevista:

[...]Eu não consigo, né? Seguir a todos na demanda bimestral. Eu aí como eu falei, eu busco escolher, por exemplo, se são 3, se são 3 objetos de conhecimento ou 4, né dentro do da unidade temática. Mano eu pego 2, entendeu? Eu escolho 2 ou então se é, por exemplo, dentro do bimestre são 4 unidades temáticas, por exemplo, dança, esporte... dança, esporte e ginástica, eu prefiro esportes, eu vou optar por aquilo que a gente domina, entendeu? E aí, se der, por exemplo, para cumprir, é, eu cumpro (Professor 6).

Em nossa visão, a ideia do *checklist* parte do princípio de que o currículo oficial, no caso o CEM (2021), se concretize em sua plenitude nas aulas de Educação Física, no entanto, desconsidera o contexto de cada escola e de cada turma, assim como a autonomia do professor. Em nossa análise e na visão de boa parte dos professores pesquisados, muitos objetos de conhecimentos listados no CEM (2021) se repetem excessivamente ao longo das séries e dos bimestres, dessa forma, é esperado que os professores elaborem as suas próprias sequências didáticas levando em consideração a necessidade de seus alunos, o princípio da complexidade e a sua interpretação pessoal de como e quais assuntos devem ser abordados.

De forma geral, respondendo ao nosso primeiro objetivo específico, entendemos que os professores de Educação Física percebem o CEM (2021) como um documento que os auxilia em suas aulas, ajudando na definição dos objetivos de cada aula e na organização dos objetos de conhecimento ao longo dos anos e bimestres, possibilitando que o aluno tenha vivências variadas das diversas práticas da cultura corporal de movimento. No entanto, se dividem quanto à percepção de uma sistematização dos objetos dos conhecimentos proporcionada pelo CEM (2021), com praticamente metade de nossos participantes afirmando que os objetos de conhecimento elencados no currículo se repetem excessivamente ao longo do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Como sugestões para melhoria do CEM (2021), os professores apontaram que o documento deve estar mais próximo do contexto local e regional, apresentar maior quantidade e maior variedade de objetos de conhecimento, proporcionar maior autonomia e se basear em diferentes abordagens da Educação Física, como a desenvolvimentista e da psicomotricidade. Entendemos que estes dados reforçam que, apesar de bem aceito pelos professores, se faz necessária a revisão de alguns aspectos do CEM (2021), assim como um plano de trabalho coordenado pela SEMED/Manaus para maior compreensão por parte dos professores sobre o documento curricular em vigor.

5.2.3 Utilização do Currículo Escolar Municipal (2021)

O último tema de nossa entrevista abordou questões relacionadas à utilização do CEM (2021) pelos professores. Desse modo, nossa intenção foi responder ao nosso segundo objetivo específico e identificar os objetos de conhecimento que os professores ministram e não estão listados no Currículo Escolar Municipal (2021), assim como quais não são ministrados, quais são modificados ou adaptados e os motivos destas escolhas. Assim, será possível saber quanto do currículo oficial se transforma em currículo real, ou seja, aquele que de fato se concretiza no chão da escola, como aponta Sacristán (2017).

Iniciamos esta parte final da entrevista perguntando quais dificuldades os professores encontram para ministrar os objetos de conhecimento encontrados no Currículo Escolar Municipal (2021). Dessa forma, o Quadro 12 mostra as categorias que surgiram baseadas em suas respostas :

Quadro 12 – Dificuldades para ministrar os objetos de conhecimento listados no CEM (2021)

Quadro

Categoria	Subcategorias	Professores
Falta de material	Necessidade de fazer adaptações no material pedagógico e no espaço para a realização das aulas.	1, 3 e 4
Estrutura física precária		2 e 6
Planejamento de atividades práticas	Por falta de conhecimento, alguns objetos de conhecimento são abordados apenas de forma teórica.	4, 5 e 7

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

As duas primeiras categorias formuladas a partir das respostas dos professores são, infelizmente, contextos vivenciados por muitos professores de Educação Física em nosso país. No capítulo seguinte, referente à análise das observações das aulas dos professores, iniciamos com a apresentação de um perfil das condições de trabalho oferecidas aos participantes de nosso estudo, no entanto, iremos adiantar,

nesse momento, algumas dessas informações e contextualizá-las com a fala dos professores.

Dos sete professores que participaram de nossa pesquisa, quatro não tinham quadra para a realização das aulas de Educação Física, assim, as aulas eram realizadas em espaços improvisados, como refeitórios, pátios ou áreas verdes. Outra dificuldade recorrente foi a falta de material, neste ponto os professores apontaram os objetos de conhecimento mais prejudicados por esta situação, vejamos:

A dificuldade as vezes é material, por exemplo de um conteúdo bem específico, Ginástica, que é o que mais tem dificuldade porque realmente não tem. Agora, acho que tem umas duas semanas, o nosso diretor comprou colchonete pra escola, mas é a coisa mais perto que a gente chega de material. Aí a gente trabalha aquela confecção a gente usa, a gente mostra alguns vídeos né, faz o uso da sala do telecentro pra mostrar alguns vídeos e tudo, mas fazer com que eles vivenciem realmente é mais complicado porque não tem material (Professora 1).

A dificuldade, às vezes, é não ter material. A falta de material, por exemplo, vou dar exemplo do tênis de mesa. Não temos mesa de tênis de mesa. Então a gente tem que improvisar para trabalhar esse conteúdo de tênis de mesa, que no caso eu usei as mesas lá do refeitório. Então é difícil, porque às vezes eu tinha que esperar a hora da merenda acabar, como eu te falei. As aulas são 50 minutos. Aí eu perdía 20 minutos da aula porque eu tinha que esperar acabar pra eu poder utilizar aquele espaço lá, né? (Professora 3).

Ah sim, tem, principalmente nos objetos de conhecimento dos esportes de rede. Tem uma certa dificuldade por causa, como eu te falei, da limitação do espaço. Nem toda escola tem quadra. Então, como você viu aqui a realidade da nossa escola, a gente dá aula no auditório, né? E o auditório, o teto ele é baixo, então por exemplo, os esportes de rede, eu preciso adaptar, mas não é uma forma confortável para o aluno. Ele tem que vivenciar mesmo num espaço maior, né? Então eu vejo uma certa, vamos dizer, dificuldade dentro dos objetos de conhecimento, alguns esportes, principalmente de rede né? Os de rede e os de invasão também, porque você viu que a nossa quadra aqui, Eu meio que adaptei uma quadra dentro do auditório, entendeu? (Professor 6).

A escassez de materiais e a infraestrutura precária para a realização das aulas também foram apontadas por outros autores (Arruda, 2014; Barros, 2014; Marques, 2014) como fatores negativos para a concretização das propostas curriculares nas aulas de Educação Física. De acordo com Barros (2014), estas situações fazem com que exista um volume considerável de objetos de conhecimentos ministrados apenas de forma teórica. Concordamos com o autor ao verificar as respostas dos professores,

que sinalizaram a ginástica, as lutas, o tênis de mesa, como exemplos de objetos de conhecimento que sentem maior dificuldade em fazer com que os alunos vivenciem.

Os verbos experimentar e fruir estão presentes em grande parte das habilidades listadas no CEM (2021) para serem desenvolvidas com os alunos, sendo encontrados em todos os objetos de conhecimento, como pudemos verificar a partir de nossa análise documental. Nesse sentido, a partir do relato dos professores, entendemos que tais habilidades não estão sendo trabalhadas adequadamente por falta de material e/ou infraestrutura necessária.

A realização de aulas predominantemente teóricas e a dificuldade de promover atividades práticas também foram apontadas pelos professores 4, 5 e 7 como uma das dificuldades para ministrar os objetos de conhecimento elencados no CEM (2021), no entanto, o motivo apresentado pelos professores não foi a questão material ou de infraestrutura, mas, sim, a falta de conhecimento sobre estes objetos de conhecimento. Para exemplificar, trouxemos um trecho da fala do professor 4:

Cara, eu tenho dificuldade com dança, mas acho que é uma dificuldade que várias pessoas têm, né? A gente já até fez reunião sobre isso, mas é mais mesmo, é mais pelo... pela dificuldade de tipo assim, eu não tenho muita coordenação para dançar. Óbvio que eu tenho bases, né? Da faculdade e eu tenho que fazer pesquisas para fazer atividade com os alunos, né? Que eu consiga passar para eles de uma forma legal digamos assim. Mas acho que a minha principal de dificuldade é com dança (Professor 4).

Antes de nos debruçarmos nas dificuldades relatadas pelo professor 4, iremos apresentar mais alguns dados coletados através da entrevista. Em nossa segunda pergunta, indagamos especificamente sobre quais objetos de conhecimento eles não conseguiam ministrar devido às dificuldades relatadas no primeiro questionamento. Dessa forma, foi possível elaborar o Quadro 13 com os objetos listados no CEM (2021) que não são ministrados ou ministrados de forma insatisfatória, vejamos:

Quadro 13 – Utilização dos objetos de conhecimento listados no CEM (2021) pelos professores de Educação Física

Quadro

Categoria	Subcategoria	Professor
Ministra todos os objetos de conhecimento listados no CEM (2021)	Mesmo com dificuldades, realiza adaptações de e consegue ministrar os objetos de conhecimento de forma satisfatória.	3 e 7
Ministra alguns objetos de conhecimento listados no CEM (2021) de forma insatisfatória	Dança e peteca.	4
	Ginástica	1
Não consegue ministrar alguns objetos de conhecimento	Lutas e dança	2, 5 e 6

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Podemos observar que apenas dois professores pesquisados conseguem ministrar todos os objetos de conhecimento listados no CEM (2021) de forma satisfatória, enquanto os outros cinco professores ministram de forma insatisfatória, ou adaptam materiais e locais, como vimos anteriormente, ou deixam de ministrar alguns dos objetos de conhecimento por conta destas dificuldades, acarretando prejuízos aos alunos que não poderão vivenciar determinada prática da cultura corporal de movimento.

Os objetos de conhecimento citados como não ministrados ou ministrados de forma insatisfatória foram dança, lutas, ginástica e peteca. Notamos que nenhum objeto de conhecimento da área temática Esportes foi citado como não ministrado, ou ministrado de forma insatisfatória, logo, entendemos este fato como uma consequência da tradição esportivista na Educação Física escolar apontada por

Darido e Rangel (2005), que faz com que os professores consigam adaptar e ministrar com mais facilidades aulas relacionadas ao tema esporte.

Além disso, entendemos que os objetos de conhecimento não deixam de ser ministrados, ou são ministrados de forma insatisfatória, apenas por conta da questão material ou de infraestrutura, há também o componente de falta de conhecimento por parte dos professores em abordar certos temas nas suas aulas, como foi apontado no Quadro 12. O caso do professor 6 exemplifica esta situação de forma bastante clara, ao ser perguntado quais dificuldades existiam para ministrar os objetos de conhecimento, o professor respondeu que seria a infraestrutura inadequada e citou alguns esportes, vejamos:

Principalmente nos objetos de conhecimento dos esportes de rede tem uma certa dificuldade por causa, como eu te falei, da limitação do espaço. Nem toda escola tem quadra. Então, como você viu aqui a realidade da nossa escola, a gente dá aula no auditório, né? E o auditório, o teto ele é baixo, então por exemplo, os esportes de rede eu preciso adaptar, mas não é uma forma confortável para o aluno. Ele tem que vivenciar, mesmo num espaço maior, né? Então eu vejo uma certa, vamos dizer, dificuldade dentro dos objetos de conhecimento, alguns esportes, principalmente de rede né? Os de rede e os de invasão também, porque você viu que a nossa quadra aqui, eu meio que adaptei uma quadra dentro do auditório, entendeu? Então eles têm uma certa limitação para chutar mais forte uma hora ou outra, entendeu? Eles têm uma certa limitação pra dar, vamos se dizer assim, o melhor deles, dentro da aula de Educação Física né? Então eu vejo dessa forma, mas dá para fazer, mas a dificuldade é o ambiente, tipo assim, tem que tomar cuidado com as lâmpadas, tem que tomar cuidado com o teto com, né? Então eu vejo dessa forma desses objetos de conhecimento, alguns esportes e, principalmente os de como é que eu posso dizer os de rede, né? Precisa altura vamos se dizer assim (Professor 6).

A dificuldade relatada pelo professor 6 e a adaptação feita no auditório para as aulas de Educação Física não o impedem de ministrar satisfatoriamente a imensa maioria dos objetos de conhecimento relacionados no CEM (2021), inclusive os esportes citados. No entanto, ao ser questionado sobre qual objeto de conhecimento não consegue ministrar, o professor cita a dança e relata o motivo principal. Vejamos o relato do professor 4 e dos outros professores que seguem na mesma direção.

O que eu não consigo ministrar é a parte de dança, né? É as danças no caso eu não consigo. Já tentei, eu busco, entendeu? Eu fico até a parte teórica, vamos dizer assim. Agora, a parte prática, eu tenho uma certa limitação. A dança é uma unidade temática e também os objetos de conhecimento dentro delas é que eu não consigo porque... né? Mas há tipo assim, há uma resistência tanto dos alunos como da minha parte (Professor 4).

O que eu não consigo é Lutas, eu não consigo ministrar Lutas. Por falta de materiais e aqui na Leste II um certo receio deles confundirem Lutas com brigas, mas claro que tem que manter a disciplina, é sempre citado a parte teórica, mas a parte prática eu tenho muita dificuldade. O objeto de conhecimento referente a Lutas, você tem que ter um certo cuidado na Leste II, eles têm uma outra vivência, eles têm uma outra realidade. Então você utilizar por exemplo Lutas, você vai adaptar com força, não vai fazer tanta prática, mas uma certa teórica. Você pode até adaptar ela com uma prática, mas não tão... algo que leve eles a uma visão agressiva. Até mesmo porque Lutas quer dizer um esporte né que você tem que ter uma disciplina, mas alguns acabam voltando pra briga (Professor 2).

Um objeto de conhecimento que eu não ministro, apesar de colocar no meu planejamento são as Lutas. Cara eu prefiro não fazer porque eles confundem muito com briga, daí machucam o outro aluno e vai me dar problema, entendeu? Um monte de alunos já pratica lutas fora da escola então eu prefiro não entrar muito nesse assunto aí (Professor 5).

Ao analisar a resposta dos professores, entendemos mais uma vez que os professores desconhecem o CEM (2021) e por isso não sabem o que este documento aponta para ser trabalhado em cada objeto de conhecimento. O professor 4 afirma que há uma resistência, tanto do lado dele, quanto dos alunos, em abordar o tema dança. Esta resistência está prevista no documento curricular, inclusive uma das habilidades solicitadas para ser desenvolvidas em todos os anos no objeto de conhecimento dança é “identificar situações de injustiça e preconceitos geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las” (Manaus, 2021, p. 347).

Da mesma forma, os professores 2 e 5 afirmam que não ministram os objetos de conhecimento lutas por esta prática corporal ser confundida com briga. Da mesma forma, o CEM (2021) se antecipa e solicita, através das habilidades para este objeto de conhecimento, que se reconheça a diferença entre lutas e brigas. Barros (2014) aponta que quanto maior a compreensão dos professores sobre as propostas curriculares disponibilizadas, maiores serão os seus esforços para superar as dificuldades.

Concordamos com o autor citado anteriormente e acrescentamos que, se os professores estivessem cientes dos temas que precisariam abordar tanto nas lutas, quanto nas danças, as dificuldades seriam menores, visto que são superadas quando os professores abordam objetos de conhecimento da área temática Esportes. Não isentamos a responsabilidade do professor em buscar conhecimento e estudar o

documento, no entanto, novamente entendemos que a falta de uma formação adequada sobre o CEM (2021) acarreta problemas e prejuízos principalmente aos alunos, que poderiam ser evitados.

Também observamos com preocupação a fala da professora 7, que afirmou, no primeiro questionamento, que alguns objetos de conhecimento são abordados apenas de forma teórica e, na segunda pergunta, que todos os objetos de conhecimento são ministrados de forma satisfatória. Entendemos esta prática da professora como incoerente com relação ao que está sendo solicitado no CEM (2021), pois os verbos mais utilizados nas habilidades para se referir aos objetos de conhecimento são experimentar e fruir.

Nesse sentido, ao abordar apenas de forma teórica determinados assuntos, entendemos que estas habilidades não serão trabalhadas. A professora não especificou quais objetos de conhecimento são trabalhados dessa forma, apenas relatou que o motivo disso acontecer é também falta de conhecimento sobre a prática e sobre estes objetos de conhecimento.

Como entendemos que as propostas curriculares devem refletir as características locais e regionais, nossa última indagação aos professores na entrevista foi para saber quais objetos de conhecimentos são ministrados por eles, mas não estão listados no CEM (2021). Assim, foi possível elaborar o Quadro 14 dividindo as respostas nas seguintes categorias:

Quadro 14 - Objetos de conhecimento ministrados pelos professores que não constam no CEM (2021)

Categoria	Subcategoria	Professores
Ministra objetos de conhecimento que não estão no CEM (2021)	Coordenação motora fina; lateralidade.	1, 3,4 e 5
	Habilidades motoras básicas.	2
	Xadrez.	6

Não ministra objetos de conhecimento que não estão no CEM (2021)	Procura seguir apenas o que está orientado no documento.	7
--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Podemos observar que a maioria dos professores inclui, em suas aulas, temas ligados às abordagens desenvolvimentista e da psicomotricidade da Educação Física com a inclusão do trabalho com as habilidades motoras básicas, coordenação motora fina, lateralidade, entre outros. Entendemos esta situação como mais uma demonstração de desconhecimento por parte dos professores do documento curricular que utilizam, pois o CEM (2021) traz como proposta metodológica para a Educação Física o conceito de educação integral tendo como base teórica Maurício (2009), que afirma que a educação integral:

Reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente (2009 p. 54-55).

Dessa forma, proporcionar aos alunos uma educação integral requer que o professor oportunize a prática das atividades da cultura corporal de movimento com os objetivos de desenvolver as habilidades elencadas na Base Nacional Comum Curricular (2018) e no Currículo Escolar Municipal (2021) (Manaus, 2021). Sendo assim, entendemos que, ao ministrar os objetos de conhecimento, tendo como ponto de referência as habilidades solicitadas no CEM (2021), está implícito que a coordenação motora, a lateralidade e outros aspectos do desenvolvimento psicomotor estão sendo trabalhados, não sendo necessário realizar um trabalho separado.

Por exemplo, ministrando o objeto de conhecimento ginástica geral, proposto para o 1º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais, e desenvolvendo a habilidade EF12EF09 – “Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal” (Manaus, 2021, p. 304), já está sendo trabalhada toda a parte psicomotora, podendo alcançar os aspectos cognitivo, afetivo e social do aluno ao considerar este objeto de conhecimento na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal.

Em nossa visão, ao ter como foco apenas o saber fazer, os professores demonstram, além de desconhecimento sobre a proposta teórica e metodológica do currículo atual, que a sua prática pedagógica está ainda bastante ligada à *Proposta Pedagógica Anos Iniciais* (2014), que tinha como orientação do desenvolvimento das habilidades psicomotoras de forma isolada, o que reforça nossa observação da necessidade de uma formação continuada com os professores de Educação Física sobre o CEM (2021).

O Xadrez, mencionado pelo professor 6, não é elencado como um dos objetos de conhecimento a serem ministrados nas aulas de Educação Física no CEM (2021). A menção mais próxima que encontramos em nossa análise é no objeto de conhecimento brincadeiras e populares do Brasil e do mundo, que traz como exemplo a prática dos jogos de tabuleiro. A própria SEMED/Manaus tem como uma das suas ações o Projeto Xadrez na Escola, no entanto, o documento curricular elaborado pela secretaria não traz este esporte no seu rol de temas a serem abordados no decorrer das aulas, deixando até mesmo o professor 6 confuso, como podemos ver a seguir:

Thiago, eu coloquei xadrez. Xadrez ele está dentro de esportes, né? Dentro da unidade de temática esporte, mas só que quando a gente vai ver o currículo, pode pesquisar, a gente não entende o xadrez, a gente não vê o xadrez lá como o esporte. Não sei, a gente não sabe se é um esporte de tabuleiro ou um jogo e brincadeira na unidade de temática ou se ele é um esporte, né? Pra gente da Educação Física, a gente entende como um esporte. Então eu trabalho ele, o xadrez, como o esporte na escola, assim como qualquer outro desporto, né? Mas só que dentro do currículo não tá, eu não vejo ele assim pra gente trabalhar. Dizendo a secretaria que ela vai trabalhar em cima disso, né? Tanto que teve a última formação pra inserir justamente o projeto de xadrez na escola. Só que o xadrez ele é algo que eu vejo também que ele é um esporte interessante pra agregar pros outros também, principalmente numa concentração, um esporte de concentração. Eu vejo que dentro desses objetos que eu ministro na sala de aula que não estão contemplados, é esse daí, que eu não vejo o xadrez. Eu fico às vezes sem entender se o xadrez ele é um esporte. Se dentro da Secretaria, na cartilha, eles colocam como esporte ou se eles colocam como jogo de tabuleiro em jogos e brincadeiras. Eu não consigo identificar ainda, entendeu? (Professor 6).

Entendemos que este tipo de incoerência poderia ser evitado caso a SEMED/Manaus, durante o processo de elaboração do CEM (2021), estivesse com as atenções voltadas para o que é desenvolvido na secretaria e pelos professores dentro das escolas nas aulas de Educação Física. Todavia, a impressão que temos,

como apontado anteriormente em nossa análise documental, é que o documento elaborado foi limitado a uma reprodução do que já constava na BNCC (2018).

Em geral, os professores afirmaram que as dificuldades em ministrar os objetos de conhecimento do CEM (2021) estão relacionadas à falta de material e infraestrutura adequada. No entanto, ao investigar quais são esses objetos de conhecimento não ministrados pelos professores, identificamos que são principalmente as lutas, danças e ginástica. Dessa forma, a partir da análise minuciosa de suas falas durante a entrevista, foi possível perceber que, apesar da falta de materiais e estrutura física dificultar o trabalho, o que os impede realmente de ministrar estes objetos de conhecimento é a falta de conhecimento e preparo sobre o que e como abordar em cada um deles.

Como se revelou durante a entrevista, os professores desconhecem quais são as habilidades solicitadas para serem desenvolvidas em cada um destes objetos de conhecimento pelo CEM (2021), logo, estas práticas corporais acabam sendo suprimidas da vivência dos alunos. Entendemos que através de formações sobre o documento é possível que os professores percebam, por exemplo, que ministrar o objeto de conhecimento lutas não significa apenas reproduzir os movimentos das diversas lutas existentes, limitado na dimensão procedimental, mas que é necessário que os alunos conheçam a história das diversas lutas, saibam a diferença entre o que é luta e briga e, também, o que é esperado em termos de comportamento dos praticantes de lutas com relação à sociedade e ao adversário. Dessa forma, o mesmo objeto de conhecimento estaria sendo ministrado em sua dimensão conceitual, procedimental e atitudinal.

Identificamos também que o que entra no lugar, a partir da supressão dos objetos de conhecimento citados anteriormente, são trabalhos de coordenação motora, lateralidade e outros temas baseados na abordagem desenvolvimentista e da psicomotricidade. Em nossa visão, o CEM (2021) tem como base teórica o desenvolvimento integral do aluno, de forma que o trabalho compartimentalizado, como relatado pelos professores, não encontra respaldo na orientação proposta no documento.

5.3 OS PROFESSORES EM AÇÃO: Análise das observações

Para atingirmos em sua totalidade o nosso primeiro objetivo específico, que era verificar como os professores estão sistematizando e ministrando os objetos de conhecimento elencados no CEM (2021), consideramos que, além das informações obtidas através da entrevista, seria necessário estarmos presentes nas aulas de Educação Física dos participantes de nossa pesquisa, dessa forma, utilizamos também como instrumento de coleta de dados a observação do tipo não participante. Durante nossa observação, não houve interferência ou participação nossa em nenhum aspecto, nos posicionávamos como um espectador que está fora da cena dos acontecimentos, de modo que o professor também se sentisse à vontade para conduzir a sua aula.

Os dados coletados foram registrados em nosso diário de bordo, com as observações sendo anotadas durante e, também, posteriormente ao momento da aula. Para orientar nossa atenção durante o período da observação, listamos alguns pontos que consideramos serem os mais relevantes para responder ao nosso objetivo, sendo eles: conteúdo ministrado, estratégias utilizadas, material disponível, local da aula, sequência de conhecimentos entre uma série e outra e a utilização do lúdico nas atividades desenvolvidas.

Foram observadas três aulas de cada professor participante de nossa pesquisa, totalizando 21 aulas observadas durante este momento da coleta de dados. Para melhor entendimento, organizamos o Quadro 15 com as informações gerais das aulas observadas de cada professor.

Quadro 15 - Características organizacionais, práticas e metodológicas das aulas observadas

Professor	Local de realização das aulas	Turmas atendidas durante a observação	Objeto de conhecimento planejado	Frequência semanal e duração das aulas	Dimensão dos objetos de conhecimento abordados
1	Quadra	2º ano (duas aulas) e 4º ano	Ginástica geral (2º ano) e badminton (4º ano).	Uma vez na semana com duração de 2h.	2º ano – procedimental.

					4º ano – conceitual/procedimental.
2	Refeitório	5º anos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, e lutas do contexto comunitário e regional	Uma vez na semana com duração de 2h.	Conceitual/procedimental.
3	Quadra	1º; 2º e 3º ano	Esportes de marca.	Duas vezes na semana com duração de 1h.	Procedimental.
4	Refeitório	1º; 2º e 3º ano	Esportes de invasão – basquete.	Duas vezes na semana com duração de 1h.	Procedimental.
5	Quadra	5º anos	Lutas do contexto comunitário e regional	Uma vez na semana com duração de 2h.	Conceitual/abandono do trabalho docente.
6	Auditório	5º anos	Atletismo.	Uma vez na semana com duração de 2h	Conceitual/procedimental.
7	Pátio da escola	3º, 4º e 5º	Lutas de matriz indígena (3º ano); brincadeiras e jogos de matriz africana (4º ano), e lutas do contexto comunitário e regional (5º ano).	Uma vez na semana com duração de 2h	Conceitual/procedimental.

Fonte: elaborado pelo autor, 2024.

Dos professores observados, apenas três possuíam quadra para ministrar suas aulas, os outros quatro professores ministravam em locais improvisados, como o refeitório da escola, auditório ou o pátio de entrada da escola. Esta situação, além da falta de material, dificultava a realização das aulas de Educação Física e, também, o trabalho com alguns objetos de conhecimentos listados no CEM (2021), conforme os

professores relataram durante as entrevistas. Os professores 2 e 3, por exemplo, ministravam suas aulas no refeitório da escola e, em alguns momentos, eram obrigados a interrompê-las devido ao lanche de outras turmas.

Como observado no Quadro anterior, a carga horária do componente curricular Educação Física é de duas horas semanais, podendo ser ministrada em apenas uma aula na semana ou ser dividida em duas aulas semanais com duração de uma hora cada. A organização da frequência semanal fica a critério de cada escola, no entanto, em nosso estudo, a maioria dos professores participantes ministrava apenas uma aula de Educação Física na semana, com duração de duas horas.

Com apenas um encontro com os alunos na semana, os professores organizavam a aula em dois momentos, o primeiro em sala, e o segundo momento na quadra ou no local destinado para as aulas de Educação Física, cada um com uma hora de duração. Os professores 3 e 4 tinham duas aulas na semana com duração de uma hora e organizavam as mesmas para acontecer sempre fora da sala de aula, seja na quadra (professora 3), ou no refeitório (professor 4).

O Quadro 14 também apresenta os objetos de conhecimento que foram planejados para serem ministrados nas aulas. Com relação a este item, pudemos comprovar através da observação o que os professores 2 e 5 haviam nos informado durante a entrevista sobre a área temática lutas. Os professores afirmaram que não ministram nenhum assunto relacionado a este tema por conta do receio que estimulasse a violência entre os alunos, por isso, mesmo incluindo em seus planejamentos por uma questão burocrática, procuram substituí-los por outros objetos de conhecimento listados no CEM (2021). Sendo assim, as lutas foram substituídas por atletismo, no caso do professor 2, e por jogos e brincadeiras populares do Brasil e do mundo, nas aulas do professor 5.

Importante destacar que o objeto de conhecimento escolhido pelo professor 2 para substituir o objeto de conhecimento relacionado às lutas não está proposto no CEM (2021) para a turma do 5º ano. O mesmo ocorreu com os objetos de conhecimento programados nas aulas do professor 4, que ministrou o objeto de conhecimento basquete para as turmas de 1º a 3º ano, enquanto, no documento curricular, estava previsto para o 4º ano e, também, nas aulas do professor 6, que

ministrou atletismo para o 5º, previsto inicialmente como esportes de marca para as turmas de 1º a 3º ano.

Como falado anteriormente e embasado tanto por autores (Sacristán, 2013), quanto por documentos oficiais (BNCC, 2018), os professores têm autonomia para organizar os objetos de conhecimento da forma que entenderem ser melhor para seus alunos. Apesar disso, entendemos que, na questão da substituição de um objeto de conhecimento por outro, como nos casos dos professores 2 e 5, há prejuízo para os alunos, pois não irão conhecer e/ou vivenciar uma das práticas corporais que fazer parte da cultura corporal de movimento, além de aumentar a distância entre o currículo oficial e o currículo real.

Durante o período de coleta de dados, tivemos a oportunidade de observar aulas para todas as séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para o 5º ano com quase metade das aulas observadas. Os objetos de conhecimento ministrados durante as aulas foram variados, sendo a dança a única área temática não abordada durante o nosso período de coleta de dados. Dessa forma, foi possível coletar um conjunto rico de informações que, para melhor organização, serão apresentados a seguir em três categorias de análise.

5.3.1 Os objetos de conhecimento propostos pelo CEM (2021) e as dimensões dos conteúdos

Com relação à dimensão dos conteúdos apresentada em Zaballa (1998), os objetos de conhecimento foram ministrados em duas dimensões, a saber: conceitual e procedimental. O primeiro momento da aula dos professores 1,2,5,6 e 7, que ocorria em sala de aula, era utilizado para apresentar pequenos textos, fazer indagações aos alunos, propor discussões, enviar ou corrigir atividades no caderno e explicar, de forma teórica e conceitual, o tema da aula. Nesse momento, os professores estavam abordando o objeto de conhecimento proposto para a aula em sua dimensão conceitual, ou seja, saber sobre o fazer.

O segundo momento da aula era realizado fora de sala, seja na quadra, seja em outro local destinado para este fim, e os objetos de conhecimento eram

ministrados na sua dimensão procedimental, sob a ótica do saber fazer. Assim, os professores proporcionavam vivências práticas dos objetos de conhecimento ministrados naquela aula através de variadas estratégias relacionadas aos assuntos abordados em sala de aula.

A organização relatada acima foi observada nas aulas dos professores 2, 5, 6 e 7. Com relação à professora 1, mantinha-se o mesmo padrão de aula para o 4º ano, no entanto, nas aulas observadas para o 2º ano, o primeiro momento da aula era utilizado para que os alunos fossem ao banheiro e trocassem de roupa. Também eram distribuídos quebra-cabeças e brinquedos de montar para passar o tempo até chegar o momento de ir para a quadra, dessa forma, para estas turmas, os objetos de conhecimento eram ministrados apenas em sua dimensão procedimental e sem conexão entre o momento em sala e o momento em quadra.

Como afirmado anteriormente, as aulas dos professores 3 e 4 eram ministradas sempre nos espaços fora da sala de aula com os objetos de conhecimento sendo ensinados apenas na sua dimensão procedimental. Concordamos com Darido (2019) que o espaço físico não deve ser fator determinante para abordar um conteúdo de forma teórica ou prática, de modo que, dependendo do assunto estudado, a aula na sala pode ser realizada de forma prática, assim como uma aula na quadra pode ser predominantemente teórica.

No entanto, o observado foi que o objetivo dos professores era proporcionar aos alunos conhecimentos relacionais ao saber fazer. Na aula da professora 3, por exemplo, o objeto de conhecimento ministrado foi esportes de marca. Durante a aula, a professora fez diversas atividades de corridas, com e sem barreiras, corridas individuais e, também, em equipes com bastões para simular o revezamento. Além das corridas, a professora também realizou desafios de salto em altura e salto em distância. Em nenhum momento durante as atividades, a professora explicou aos alunos o motivo de estarem realizando aquelas atividades, que estavam relacionadas às provas do atletismo, ou mesmo o nome das provas simuladas durante a aula.

Apesar de observarmos que o professor 5 ministrava os objetos de conhecimento em sua dimensão conceitual e procedimental, o assunto ministrado em sala de aula não tinha relação com o que estava sendo abordado na quadra. Na rotina

definida pelo professor, o momento em sala era destinado a copiar e discutir textos ou responder às questões relacionadas aos aspectos biológicos.

Nas aulas que acompanhamos, os alunos estavam estudando sobre o exame biométrico, índice de massa corporal e fatores que influenciam no peso e na altura, enquanto, na quadra, o professor distribuía os materiais disponíveis e deixava os alunos à vontade para escolher a atividade que desejavam participar, em uma aula que podemos classificar como “rola-bola” ou ainda, conforme González (2019), de abandono do trabalho docente e desinvestimento pedagógico.

De acordo com Barros (2014), mesmo com documentos curriculares e materiais didáticos disponíveis, os professores de Educação Física ainda encontram dificuldades em abordar os temas propostos na perspectiva do saber sobre o fazer, saber fazer e saber ser, ou seja, em sua dimensão conceitual, procedimental e atitudinal. Em geral, Barros (2014) afirma que, assim como observamos nitidamente na aula do professor 5, a aula de Educação Física ocorre em dois momentos distintos sem conexão entre eles, sendo um em sala, e outro em quadra.

Dessa forma, sob a ótica das afirmações de Barros (2014), consideramos que encontrar quatro professores de Educação Física que conseguem relacionar o assunto ministrado em sala com o que ocorre na quadra como um avanço proporcionado pela organização curricular elaborada para a Educação Física. Os professores 1, 2, 6 e 7, mesmo sem se conhecerem, estabeleceram rotinas semelhantes para as suas aulas com o objetivo de abordar os objetos de conhecimento do CEM (2021) nas dimensões conceituais e procedimentais. Entendemos que a padronização da rotina das aulas observadas é consequência da utilização de um documento curricular comum, no caso o CEM (2021), que, ao orientar a prática pedagógica dos professores, cria as condições para que as aulas sejam organizadas de modo semelhante.

Durante as aulas observadas, os professores não trabalharam os objetos de conhecimento ministrados em sua dimensão atitudinal, ou seja, na perspectiva do saber ser. Com relação a este dado, Freire et al (2010) afirma que a questão ética e a preocupação com os valores estão presentes no discurso dos educadores, no entanto, são tratadas de maneira superficial durante as aulas, como pudemos

constatar durante a nossa observação. Os valores éticos e morais geralmente não aparecem de forma explícita nos planejamentos das aulas, sendo abordados apenas em situações específicas, em um recorte disciplinar (Freire et al, 2010).

Dessa forma, supomos que, se houvesse algum tipo de conflito entre os alunos durante as aulas observadas, seria o momento em que os professores reuniriam a turma e tratariam sobre aspectos relacionados à convivência humana e questões comportamentais, no entanto, não teria relação nenhuma com o objeto de conhecimento ministrado. Assim, concordamos com Darido (2004) ao afirmar que a dimensão atitudinal deve ser abordada de forma intencional, tratando de atitudes e valores nas e para as práticas corporais, devendo, conseqüentemente, também ser incorporadas em outros aspectos da vida do aluno.

O Currículo Escolar Municipal (2021) solicita, através das habilidades, que os objetos de conhecimento também sejam abordados em sua dimensão conceitual. Podemos citar como exemplo a habilidade *reconhecer a diferença entre lutas e brigas*, proposta para o objeto de conhecimento lutas do contexto comunitário e regional, ou ainda a habilidade *identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las*, para a área temática danças e, por fim, a habilidade *valorizar a importância do patrimônio histórico cultural*, indicada para o objeto de conhecimento brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, todos para o 5º do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Desse modo, Freire (2010) afirma que os valores e atitudes gerais devem ser trabalhados em todas as áreas da escola, contribuindo para o desenvolvimento completo do aluno. No entanto, a autora afirma que é preciso que os professores levem em consideração a especificidade dos conteúdos da Educação Física para que sejam ministrados em sua dimensão atitudinal também dentro do contexto específico da área.

5.3.2 Estratégias utilizadas para ministrar os objetos de conhecimento elencados no CEM (2021)

A segunda categoria de análise formulada a partir de nossas observações foi relacionada às estratégias utilizadas pelos professores de Educação Física para ministrar os objetos de conhecimento propostos pelo CEM (2021). Assim, utilizamos como referência González (2019), que afirma que há três grandes categorias quando olhamos para as atuações dos professores de Educação Física na escola, sendo elas: práticas inovadoras, práticas tradicionais e abandono do trabalho docente.

De acordo com González (2019), as práticas inovadoras são caracterizadas pelo empenho do professor em ministrar conteúdos específicos da Educação Física, utilizando estratégias que vão além da repetição de gestos técnicos/motores e indo na direção de fazer com que o aluno compreenda as práticas da cultura corporal. Ainda segundo o autor, as práticas tradicionais podem ser entendidas como aquelas em que o esporte está no centro da aula, na perspectiva de esporte de rendimento, ou de desenvolvimento da aptidão física.

As práticas caracterizadas por abandono de trabalho docente são aquelas em que o professor não apresenta em suas aulas objetivos maiores do que simplesmente ocupar e passar o tempo dos alunos. Em geral, a atuação do professor se resume a gerenciar o material esportivo e fiscalizar o comportamento e a localização dos alunos. Em alguns momentos, pode também ser o árbitro de alguma partida que estiver sendo realizada durante a aula. Aqui trataremos esta prática como abandono do trabalho docente, no entanto, é popularmente conhecido como aula “rola-bola” (González, 2019).

A partir das categorias elaboradas por González (2019), classificamos as estratégias dos professores 1, 2, 3, 6 e 7 como práticas inovadoras, fazendo a ressalva de que os professores ministram os objetos de conhecimentos na sua dimensão conceitual e procedimental, não levando em consideração a dimensão atitudinal. No caso da professora 3, os objetos de conhecimento são ministrados apenas na dimensão procedimental. No entanto, para classificarmos dessa forma, levamos em consideração as estratégias utilizadas para ministrar os objetos de conhecimento

propostos no CEM (2021) e a integração que os professores fazem entre o primeiro momento na sala de aula e o segundo momento em quadra ou em outro espaço destinado para a aula.

A professora 7, por exemplo, ministrou para o 3º ano o objeto de conhecimento lutas de matriz indígena. Durante a sua aula, a professora apresentou para os alunos a luta indígena chamada Huka-Huka através de vídeos que explicavam como acontecia a luta, além do seu significado para o povo indígena que a pratica. Em seguida, levou os alunos para fora da sala, explicou as regras e realizou a luta Huka-Huka seguindo ao máximo todo o ritual que a acompanha. Os alunos ficaram em círculos, bateram palmas, escolheram seu adversário e realizaram a luta, enquanto a professora novamente enfatiza o que significava cada momento.

A professora 3, apesar de ministrar os esportes de marca apenas em sua dimensão procedimental, não limitou as suas atividades à repetição de gestos técnicos. A ênfase da aula estava no brincar, nos desafios propostos, em um momento que consideramos que as crianças estavam tendo uma vivência lúdica. Através das brincadeiras propostas, a professora fez com que os alunos realizassem saltos variados, corressem de diversas formas e lançassem implementos. Consideramos que, se houvesse explicações da professora do porquê estavam correndo, pulando e lançando, os alunos compreenderiam melhor o objeto de conhecimento proposto, mas entendemos que a aula da professora rompe com as práticas tradicionais do ensino dos esportes.

Observamos que os professores que tiveram as suas estratégias classificadas como práticas renovadoras procuravam propor atividades lúdicas e dinâmicas, em que todos ou a maioria dos alunos estivessem inseridos ao mesmo tempo, seja executando, seja incentivando, seja cantando. Apesar das observações iniciais que fizemos sobre a não consideração da dimensão atitudinal, entendemos que as estratégias utilizadas por estes professores justificam classificá-las como práticas inovadoras por ir além do ensino tradicional das práticas da cultura corporal de movimento.

As estratégias adotadas pelo professor 5 foram classificadas como abandono do trabalho docente, ou “rola-bola”. Como falamos anteriormente, o professor 5 havia

nos informado que não ministrava os objetos de conhecimento da área temática lutas, mesmo constando no seu planejamento para aquele período, e que seriam substituídos por outros que estavam previstos para o mesmo bimestre. Após o momento em sala de aula, quando foram abordados temas sobre o exame biométrico, o professor levou os alunos para a quadra e informou que, a cada objeto de conhecimento ministrado durante o ano, é liberado o acesso aos alunos aos materiais referentes ao mesmo.

Sendo assim, o professor afirmou que iniciou o ano ministrando, para o 5º ano, o objeto de conhecimento brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo e, nesse momento, liberou o acesso às cordas, bolas de borracha, cones e outros materiais pedagógicos para que os alunos pudessem brincar com a atividade de seu interesse. O objeto de conhecimento seguinte ministrado pelo professor foi futsal, dessa forma, o professor distribuiu para os alunos bolas de futsal, referentes ao objeto de conhecimento previsto e, também, distribuiu os materiais referentes ao objeto de conhecimento ministrado anteriormente, no caso, as cordas, bolas de borracha, entre outros materiais, e assim foi durante o ano letivo.

Realizamos nossa observação no 4º bimestre, dessa forma, segundo o professor, a maioria dos objetos de conhecimento já havia sido ministrada, com exceção das lutas que constavam no planejamento. Ao chegarmos na quadra, observamos que o objeto de conhecimento lutas não foi substituído, e, sim, incorporado à sua rotina habitual com todos os objetos de conhecimento. Foram distribuídos aos alunos todos os materiais disponíveis e, para representar o objeto de conhecimento, o professor reservou um espaço da quadra e montou um pequeno tatame com os emborrachados disponíveis para os alunos praticarem a luta de seu interesse, e o professor ficou observando e fiscalizando a turma próximo à arquibancada.

O resultado de toda essa ação foi que o tatame ficou vazio durante toda a aula, com exceção dos minutos iniciais quando um grupo de alunos executou algumas cambalhotas e rolamentos. Consideramos incoerente que o professor tenha afirmado durante a entrevista que não ministrava o objeto de conhecimento lutas por conta do

receio da violência e de acidentes, disponibilizando, em suas aulas, um tatame para os alunos praticarem ou brincarem de luta sem maior supervisão.

Por conta das características das aulas observadas, classificamos a estratégia utilizada pelo professor como abandono de trabalho pedagógico, ou "rola-bola", pois apresenta diversos elementos listados por Gonzáles (2019) que remetem a esta categoria, como a possibilidade dos alunos escolherem o que quiserem, com a ausência de consequências para os alunos que ficam apenas sentados, conversando, sem a intenção do professor passar algum ensinamento ou informação durante a aula.

Em nossa análise, as estratégias utilizadas pelo professor 4 durante as aulas observadas podem ser classificadas como práticas tradicionais por trazer como objetivo principal o ensino do gesto técnico esportivo e do desenvolvimento da aptidão física. Durante a entrevista, o professor 4 havia sugerido como melhoria ao CEM (2021) que o documento incluísse como objeto de conhecimento o desenvolvimento das capacidades físicas, dos aspectos motores e das habilidades esportivas e afirmou que já realiza este trabalho em suas aulas.

Durante nossa observação, o professor 4 ministrou o objeto de conhecimento basquete para as turmas de 1º a 3º. Pudemos comprovar que o professor realiza o trabalho que afirmou durante a entrevista, no entanto, as aulas são organizadas de acordo com a tendência esportivista da Educação Física, sobre a qual abordamos anteriormente em nosso estudo. Os alunos eram organizados em fila e as atividades propostas eram no sentido de repetir os gestos técnicos do basquete, assemelhando-se a uma sessão de treinamento esportivo. Dessa forma, os alunos executaram os fundamentos do basquete, como dribles, passes e arremessos. Não havia, por parte do professor, preocupação de trazer aspectos lúdicos para a aula e, com pouco material disponível, formaram-se longas filas, fazendo com que houvesse longa espera até o aluno ter a oportunidade de realizar novamente o exercício, o que os deixava entediados.

Após analisar o CEM (2021) e verificar suas propostas teóricas e metodológicas, entendemos que as estratégias utilizadas pelo professor 4 não encontram respaldo no documento curricular municipal. Entretanto, acreditamos ser necessário levar em consideração que este professor, assim como os demais da

pesquisa, teve nenhuma formação sobre o que propõe e quais são os objetivos do CEM (2021). Voltando mais uma vez para a nossa entrevista, o professor 4 afirmou que o seu conhecimento atual acerca do CEM (2021) é reduzido aos objetos de conhecimento elencados no documento, assim, a forma de ministrá-los e as estratégias utilizadas são construídas de forma empírica e com os conhecimentos adquiridos durante a faculdade.

Compreendemos que, mesmo nas aulas classificadas como práticas inovadoras, há lacunas, como a falta de um trabalho com os objetos de conhecimento em todas as suas dimensões, dificuldades e até desistência em ministrar determinados objetos de conhecimento e estratégias que seguem na direção oposta ao que propõe o CEM (2021), que a SEMED/Manaus deve ser debruçar e criar maneiras de superá-las.

5.3.3 A sistematização dos objetos de conhecimento propostos pelo CEM (2021) nas aulas de Educação Física

Durante o período de observações, tivemos a oportunidade de estarmos presentes em aulas de Educação Física de todas as séries do Ensino Fundamental – anos iniciais, dessa forma, nossa última categoria de análise está relacionada à forma com que os professores organizavam sequencialmente a sua prática pedagógica a partir dos objetos de conhecimento propostos pelo CEM (2021) ao longo das diferentes séries. Sistematizar os objetos de conhecimento significa organizá-los de forma coerente em cada série e nível de ensino, de modo que possibilite ao professor dar continuidade nos temas propostos no decorrer dos anos (Kawashima *et al.*, 2009).

No CEM (2021), tendo como base na BNCC (2018), os objetos de conhecimento das áreas temáticas brincadeiras e jogos, danças e lutas estão organizados de acordo com a sua ocorrência social e geográfica, iniciando com as esferas sociais mais próximas e familiares até as menos familiares. Podemos tomar como exemplo a área temática brincadeiras e jogos, que traz como objeto de conhecimento para o 1º ano *brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional* e, para o 5º ano, *brincadeiras e jogos populares do*

Brasil e do mundo. No caso da área temática ginásticas, os objetos de conhecimento são organizados com base na diversidade e na característica dessas práticas, enquanto os objetos de conhecimento da área temática esportes são agrupados de acordo com as suas características e lógica interna (Neira, 2018).

Com isso, pudemos verificar que, a partir do 3º ano, os professores conseguem aplicar, em suas aulas, a ideia de sistematização trazida por Kawashima *et al.*(2009), com os conhecimentos sequenciados ao longo das séries. A professora 7, por exemplo, ministrou para a sua turma de 3º ano o objeto de conhecimento *lutas de matriz indígena* e, para a sua turma de 5º, o objeto de conhecimento *lutas do contexto comunitário e regional*.

Apesar de se tratar da mesma aula temática, as aulas foram totalmente diferentes, com as turmas de 3º aprendendo e praticando a luta Huka-Huka com todos os seus significados e rituais, enquanto, na aula para a turma do 5º ano, a proposta foi apresentar exemplos de lutas praticadas na nossa região e em nosso país e agrupá-las de acordo com o contato permitido. Assim, a professora promoveu um circuito de atividades para o 5º ano que trazia características das lutas apresentadas em sala, como jiu-jitsu, boxe, *wrestling* e esgrima.

De forma contrária, observamos que as aulas para as turmas de 1º a 3º ano são organizadas e planejadas de forma igual, com pouquíssimas mudanças, mesmo que aplicadas em séries diferentes. O professor 4, por exemplo, ministrou a mesma aula para as suas turmas de 1º, 2º e 3º ano, utilizando o objeto de conhecimento basquete. A mudança feita pelo professor foi mínima, com a inclusão de mais uma atividade e aumento da distância na atividade de arremesso para a turma de 3º ano. O mesmo ocorreu com a professora 3, que ministrou o objeto de conhecimento esportes de marca para as turmas do 1º ao 3º ano, utilizando a mesma aula, com as mesmas atividades, para séries diferentes.

Interessante perceber que os dois professores afirmaram, durante a entrevista, e podemos constatar no Quadro 9, que organizam os objetos de conhecimento ao longo das séries, inserindo complexidade aos temas a partir da sequência de conhecimentos proposta pelo CEM (2021). No entanto, a sequência relatada não foi

verificada, uma vez que eram ministradas as mesmas aulas para turmas de séries diferentes.

Em nossa análise documental, havíamos afirmado que os objetos de conhecimento e as habilidades solicitadas, principalmente do 1º ao 3º, se repetiam e, ao longo da entrevista, os professores também manifestaram opiniões nesse sentido. Entendemos que, se o CEM (2021) propõe o mesmo objeto de conhecimento com as mesmas habilidades sendo solicitadas ainda que para séries diferentes, como acontece do 1º ao 3º ano, a consequência é que os professores ministrem aulas iguais. Como a partir do 3º até o 5º os objetos de conhecimento e as habilidades propostas são diferentes, os professores planejam e ministram aulas também diferentes e conseguem dar sequência aos mesmos ao longo das séries.

Em geral, a partir de nossas observações, consideramos que os professores ministram os objetos de conhecimento na sua dimensão conceitual e procedimental e não levam em consideração a dimensão atitudinal. Apesar desta questão, as estratégias utilizadas pela maioria dos professores observados podem ser classificadas como práticas inovadoras conforme González (2019), pois rompem com o ensino tradicional da Educação Física focado no ensino dos esportes em uma perspectiva do melhor rendimento. Verificamos também que a repetição excessiva de objetos de conhecimento e habilidades solicitadas pelo CEM (2021) do 1º ao 3º ano faz com que os professores ministrem aulas iguais, com os mesmos objetivos, para séries diferentes. Consideramos este um ponto do documento curricular que pode ser revisado e melhorado de forma a contribuir positivamente para a prática pedagógica do professor de Educação Física.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, tivemos a oportunidade de investigar como está ocorrendo a prática da Educação Física nas escolas municipais de Manaus, utilizando como perspectiva as propostas contidas no Currículo Escolar Municipal (2021), e trazer contribuições pertinentes sobre este documento e a forma como está sendo compreendido, interpretado e utilizado pelos professores em suas aulas. Durante este estudo, elaboramos, como produto educacional, uma proposta de planejamento

curricular para o 4º ano, utilizando como base teórica e metodológica a abordagem construtivista/interacionista da Educação Física, tendo como referência principal as ideias de Freire (1989, 2009).

Entendemos que a elaboração deste produto educacional pode contribuir positivamente na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental – anos iniciais, sugestionando como organizar, de forma coerente, os objetos de conhecimento elencados no CEM (2021) para este ano de ensino e, considerando as habilidades solicitadas no documento, ministrá-los na dimensão conceitual, procedimental e atitudinal, com o objetivo de desenvolver e proporcionar aos alunos uma educação de corpo inteiro.

Compreendemos ser importante e necessário que o componente curricular Educação Física tenha seus saberes organizados e sistematizados através de propostas e documentos curriculares a nível nacional, estadual e municipal. A existência de um currículo organizado facilita para o professor planejar suas aulas, definir objetivos e diversificar as práticas da cultura corporal de movimento, auxiliando quanto à sequência de conhecimentos que serão levados aos alunos ao longo das séries.

Dessa forma, é possível diminuir o fenômeno existente na Educação Física que é a possibilidade de uma aula do 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais ser igual à aula do 9º ano do Ensino Fundamental – anos finais, que, por sua vez, é a mesma aula do 3º ano do Ensino Médio. Com o subsídio de um currículo organizado para auxiliar nos planejamentos, espera-se também a diminuição de aulas caracterizadas por desinvestimento pedagógico, ou popularmente conhecidas como “rola-bolas”. Com isso, consideramos tanto a Base Nacional Comum Curricular (2018) e o Currículo Escolar Municipal (2021), como as produções que enriquecem e fortalecem a área da Educação Física escolar.

No entanto, em nossa visão, apenas a elaboração, divulgação e distribuição destes documentos não são suficientes para atingir todos os pontos positivos citados anteriormente, é necessário um esforço no sentido de fazer com que os professores compreendam o documento na sua perspectiva teórica e metodológica, conheçam os seus objetivos e como podem utilizá-los no planejamento de suas aulas. Neste ponto,

nossa pesquisa revelou que os professores de Manaus não tiveram nenhum tipo de formação e apresentação do novo documento curricular que utilizariam, logo, o conhecimento que os professores possuem sobre o CEM (2021) foi adquirido de forma empírica através da sua utilização e pode ser considerado superficial, uma vez que está limitado a saber os objetos de conhecimento elencados no documento.

A sugestão dos professores de incorporar o desenvolvimento das habilidades motoras, lateralidade, coordenação motora, entre outros pontos, de forma isolada, também é indício da falta de conhecimento sobre o que é proposto no CEM (2021). Assim, entendemos ser necessário que a SEMED/Manaus organize ações formativas com o objetivo de fazer com que os professores compreendam as bases teóricas e metodológicas do documento curricular que estão utilizando.

Identificamos em nossa análise documental, assim como foi sinalizado pelos professores durante a entrevista, que os objetos de conhecimento e as habilidades elencadas no CEM (2021) se repetem excessivamente, principalmente entre o 1º e 3º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Entendemos que, se o CEM (2021) propõe objetos de conhecimento iguais, solicitando o desenvolvimento das mesmas habilidades, mas para séries diferentes, o resultado será também aulas iguais para séries diferentes, fato que foi observado em nosso estudo.

Os objetos de conhecimento e habilidades propostas no CEM (2021) no período entre o 1º e 3º ano são exatamente iguais aos que estão elencados na BNCC (2018). Em nosso entendimento, a base nacional deve ser utilizada como referência para a elaboração das propostas estaduais e municipais, que devem trazer, em seu conteúdo, elementos característicos da região onde foram originadas. Não identificamos, do 1º ao 3º ano, nenhuma sinalização no CEM (2021) que o distinguisse de uma espécie de cópia do BNCC (2018), por esse motivo e pela excessiva repetição de conteúdos, entendemos que o documento necessite de reformulação da organização dos objetos de conhecimento e habilidades nestas séries.

Percebemos também a necessidade de maiores características regionais elencadas no CEM (2021), sejam através dos objetos de conhecimento ou das habilidades solicitadas. Podemos dar o exemplo da falta do objeto de conhecimento xadrez, uma vez que a própria SEMED/Manaus organiza o projeto Xadrez na Escola,

levando a prática dessa modalidade para as escolas públicas municipais como atividade extraescolar. No entanto, o interesse em conhecer e praticar o xadrez poderia iniciar dentro das aulas de Educação Física através deste objeto de conhecimento, se estivesse explícito no CEM (2021). De acordo com o contexto atual, o xadrez só é ministrado caso o professor tenha interesse em adicionar, por conta própria, a modalidade em seus planos e, com todas as demandas da rotina escolar, esta inclusão ocorre poucas vezes. Em nosso estudo, apenas um professor afirmou que ministra especificamente o objeto de conhecimento xadrez.

Com relação aos objetos de conhecimento, estes são organizados pelos professores com base no que está proposto no CEM (2021), com poucas alterações ou inclusão de temas que não estão na proposta curricular, e ministrados apenas em sua dimensão conceitual e procedimental, enquanto a dimensão atitudinal não foi trabalhada durante as aulas observadas. Identificamos que, frequentemente, os objetos de conhecimento das áreas temáticas lutas e danças não são ministrados por conta da falta de conhecimento sobre o que deve ser desenvolvido, o que reforça o nosso entendimento da necessidade de ações formativas para maior compreensão do CEM (2021) por parte dos professores.

É necessário que outros estudos abordem a questão da relação entre a prática pedagógica e o documento curricular utilizado para compreendermos as dificuldades, necessidades e percepções dos professores sobre este processo. Nossa pesquisa se propôs não apenas a tecer as críticas necessárias ao CEM (2021) e ao seu processo de implantação, mas também à forma como está sendo utilizado pelos professores, apontando possíveis caminhos a serem percorridos. Portanto, através deste estudo e de nosso produto educacional, pretendemos fortalecer ainda mais a Educação Física dentro das escolas de Manaus.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, D. I. P; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF** - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- ALMEIDA, C. M.. **A brincadeira na educação infantil: o ato de brincar na prática pedagógica de uma professora de crianças de 4 anos**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasil.
- AMARAL, K. C.; ROJAS, J. S.; HAMMES, C. C.. A ludicidade no contexto escolar: a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas nas aulas de educação física. **ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**, v. 12, p. 01-15, 2018.
- AMAZONAS . Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense**. 666p. Manaus: 2020.
- ARAÚJO, J. S. **Formação continuada de professores de Educação Física em prevenção à obesidade infantil: uma proposta formativa de base frankliana**. Dissertação (Mestrado em Ensino) Instituto Federal do Amazonas, campus Manaus. Manaus, p. 206. 2023.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BACELAR, V. L. E. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador, EDUFBA, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições, 70, 2016.
- BARROS, J. L. C. **O brincar e as crianças indígenas Sateré-Mawe**. 2. Ed. Curitiba: CRV, 2022.
- BARROS, A. M.. **Os conteúdos e a prática pedagógica de educação física: análise do currículo do Estado de São Paulo**. 2014. 193f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- BARTHOLLO, Marcia Fernandes. A construção do conhecimento e o projeto político-pedagógico da educação física. **Pensar a prática**, v. 3, p. 53-64, 2000.
- Becker, F. Aprendizagem: concepções contraditórias. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v. 1, p. 53-73, 2008.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da educação física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar Ano IV**, v. 1, p. 681-701, 2018.

BESERRA, B. C.; BESERRA, G. S. L. A. **Os jogos e o lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental: a importância de se fazer um estudo teórico**. Belém: RFB Editora, 2021.

BIZERRA, E. T. C. **A ludicidade na relação ensino-aprendizagem: o papel do professor de uma escola de educação infantil de castanhal-PA**, 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Pará-UFPA, Castanhal, 2017.

BORTOLANZA, A. M. E.; CUNHA, N. M.; CORRÊA, C. O desenvolvimento da criança e a Atividade De Estudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: estudo teórico. **Educação em Análise**, v. 7, n. 1, p. 78-99, 2022.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C.. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física?. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999.

BRANQUINHO, R. S. **Currículos apostilados: o professor de educação física da escola pública do estado de São Paulo frente ao novo paradigma educacional**. 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos**. Brasília, 1998.

- CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, v. 17, p. e019022-e019022, 2019.
- CARLAN, P; KUNZ, E; FENSTERSEIFER, P. E. O Esporte como conteúdo da Educação Física Escolar: Estudo de Caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55–75, out.dez. 2012.
- CASTELLANI FILHO, L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- CELLARD, A. POUPART, J.; DESLAURIES, J. P.; GROULX, L. H.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- COLL, C.; POZO, J. I.; SARABIA, B.; VALLS, E. **Os Conteúdos na Reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DAMASCENO, L. G.; BIAZUSSI, R. M. Educação Física, Estado Novo e a militarização do corpo. **Motrivivência**, n. 3, p. 28-30, 1990.
- DAÓLIO, J. **A cultura da/na Educação Física**. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- DARIDO, S. C. Educação física escolar: o conteúdo e suas dimensões. **DARIDO, SC; MAITINO, EM Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação**, 2004.
- DARIDO, S. C; IMPOLCETTO, F. M; BARROSO, A. L. R.; RODRIGUES, H. A. **Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais**. Motriz, Rio Claro, v.16, n.2, p. 450 - 457, abr./jun., 2010.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar, Niterói**, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.
- DARIDO, S. C. Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar. **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica**, p. 28-45, 2019.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ÉRICLES, A. Novo currículo escolar é apresentado à rede municipal de ensino. **SEMED Manaus**, 2021. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/novo-curriculo-escolar-e-apresentado-a-rede-municipal-de-ensino/>. Acesso em: 16 de nov. de 2022.

ETO, J.; NEIRA, M. G. Centralização e descentralização: uma análise das políticas públicas de educação física. **Caderno de Publicações UNIVAG**, n. 2, 2005.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. Ed. São Paulo: Saraiva, 2006

FILIPE, F. A.; Silva, D. dos S; Costa, Á. de C. **Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. 2021, v. 29, n. 112

FREIRE, E. D. S.; VERENGUER, R. D. C. G.; SORIANO, J. B.; SANTOS, E. A. D.; PINTO, M. R. D. A. A dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física: conteúdos selecionados pelos professores. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 21, n. 2, p. 223-235, 2010.

FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2^o ed, 2009.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, T. P.. **Autonomia e identidade profissional de professores de educação física diante da proposta curricular do estado de São Paulo**. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 5^o edição. São Paulo: Atlas, 2007.

GASPAR, R. D; PETERS, L. L; MARTINS, M. S. **Uma experiência de narrativa de jogo 3D: Imaginária, real e virtual**. In: SCHLINDWEIN, M. L; LATERMAN, I; PETERS, L. L. A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola. Florianópolis, NUP, 2017.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. **Desafios da EFE: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, p. 130-148, 2019.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação física progressista**. Edições Loyola, 1991.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed. 2004.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S., C. Possibilidades para a sistematização do voleibol na Educação Física escolar. **Revista Brasileira Ciência e Movimento**, p. 90-100, 2011.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BNCC: AVANÇOS E DESAFIOS. **Corpoconsciência**, p. e15228-e15228, 2023.

JUNIOR, E. G.; LOVISOLO, H. R. A educação física e concepções higienistas sobre raça: uma rein-terpretação histórica da educação física brasileira dos anos de 1930. **Revista Portuguesa de Ciência e Desporto. Porto**, v. 5, n. 3, p. 322-328, 2005.

KAWASHIMA, L. B.; SOUZA, L. B.; FERREIRA, L. A.. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, p. 458-468, 2009.

KISHIMOTO, T. M.. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KUNZ, E. **Transformação Didático Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 9. Ed, 2020

LEITÃO, M. C.; SILVESTRE, M. R.; BEZERRA, M. S.; LACERDA, Y. Implicações sociais e autonomia em educação física escolar: uma abordagem construtivista do movimento. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 19, n. 3, p. 76-85, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, R. R.; LIMA, E. G.; BARRETO, E. M. G.; LIMA, R. R. Perspectiva construtivista da educação infantil e ensino fundamental na área de educação física. **Educere et Educare**. 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. C.. Ensinar, brincar e aprender. **APRENDER-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 15, 2015.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Currículo Escolar Municipal de Manaus. 2021. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-lanca-novocurriculo-escolar-municipal-de-manaus>. Acesso em: 15 jun. 2023.

MANAUS. **Proposta Pedagógica Anos Iniciais**. Secretaria Municipal de Manaus – SEMED, 2014. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/423914343/proposta-semed>. Acesso em: 15 set. 2023.

MARANI, L.; NETO, L. S.; FREIRE, E. S. O currículo da educação física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores. **Movimento**, v. 23, n. 1, p. 249-264, 2017.

MARCHELLI, P. S. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, 2014.

MARINHO, I. P. **História Geral da Educação Física**. São Paulo: CIA Brasil Editora, 1980.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MASSA, S. M. Ludicidade: da etimologia da palavra à complexidade do conceito. **Aprender-Caderno de filosofia e psicologia da educação**, n. 15, 2015.

MAURICIO, L. V. Políticas públicas, tempo, escola. *In*: COELHO, L. M. C. C. (Org.). **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP, 2009. p. 53-68.

MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. da. O. Brazil-Medico e as contribuições do pensamento médico-higienista para as bases científicas da educação física brasileira. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, p. 209-219, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTEIRO, R. A. C. A educação física no contexto da LDB 9394/96. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, p. 1167-1170, 2022.

MOREIRA, E. C. Características, importância e contribuições da ação de planejar para a educação física escolar. *In*: MOREIRA, E. C. (Org.). **Educação física escolar: desafios e propostas** 1. 2. ed. Jundiaí: Fontoura, 2009.

MOURÃO, Ida de F. de C. A.; AMORIM, M. L. de C.; ABBES, P. T.; LOPES, K. A. T.; SOARES, A. de A.; MIRANDA, A. dos A. O papel da Educação Física na escola segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, 2014.

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

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

PERES, R. S.; SANTOS, M. A. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**. v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. **A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes**. Motriz, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 167-178, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. 3. Ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a Educação Física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Rev. bras. Educ. Fis. Esp.** São Paulo, v.22, n.1, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.** [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.

SEVERINO, C. D; PORROZZI, R. A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. **Revista Práxis**, v. 2, n. 3, 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias**. 5. Ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2012.

SOARES, C. L.; Castellani Filho, L.; Taffarel, C. N. Z.; Varjal, E.; Escobar, M. O.; Bracht, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 2014.

TENÓRIO, K. M. R.; BEZERRA, B. B.; SOUZA JÚNIOR, M.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; MELO, M. S. T. D. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, p. 542-556, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, M. A.. Infância contemporânea: institucionalização e cerceamento. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 7, n. 2, p. 47-68, 2018.

WIGGERS, I.; OLIVEIRA, M.; FERREIRA, I. Infância e educação do corpo: as mídias diante das brincadeiras tradicionais. **Em aberto**, v. 31, n. 102, 2018.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **“A EDUCAÇÃO FÍSICA E O CURRÍCULO ESCOLAR MUNICIPAL DE MANAUS: DA ESTRUTURAÇÃO À SUA UTILIZAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR”**, cujo pesquisadora responsável é Thiago Medeiros de Souza Correa, com qual você pode entrar em contato pelo telefone (92)98120-9842, email: correathiago1@gmail.com; e com a colaboradora e orientadora Prof^a Dr^a Ida de Fátima de Castro Amorim, pelo telefone (92)98525-2115, email: ida.amorin@hotmail.com, ou no endereço Av. Rodrigo Otávio, 3000, Coroado, UFAM-Setor Sul- Mini Campus, Faculdade de Educação Física e Fisioterapia, Manaus-AM.

O objetivo geral do projeto é investigar a prática da Educação Física nas escolas públicas de Manaus sob a perspectiva do Currículo Escolar Municipal. Seus objetivos específicos são: Verificar como os objetos de conhecimento estruturados pelo CEM estão sendo sistematizados e ministrados pelos professores de Educação Física no Ensino Fundamental Anos Iniciais; Conhecer a percepção dos professores de Educação Física sobre o Currículo Escolar Municipal (CEM) da cidade de Manaus; Identificar quais objetos de conhecimento não constam no CEM e estão sendo ministrados pelos professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental Anos Iniciais;

O(A) Sr(a) está sendo convidado porque faz parte do corpo docente da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, da disciplina de Educação Física, que ministra aula para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, sob orientação local do Currículo Escolar Municipal. Portanto, compõe os critérios de inclusão da pesquisa. O(A) Sr(a). tem plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma para o tratamento que recebe nesta Instituição de ensino (conforme Item IV.3.d, da Res. CNS nº. 466 de 2012).

Caso aceite, sua participação consiste na participação de um entrevista semiestruturada, a qual possui perguntas definidas e outras que podem surgir ao longo da conversa, para maiores esclarecimentos. Esta etapa, caso explícita a sua autorização, será registrada por meio de gravação de áudio, para posterior análise. Esta gravação será de confidencialidade e privacidade total aos pesquisadores, com plena proteção da imagem pessoal “garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros” (item II.2.i, Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII). Caso aceite, também será realizada a observação do tipo não participante de 3 aulas suas de Educação Física. Na observação não participante o pesquisador toma contato com o objeto de pesquisa, mas sem integrar-se a ele. A observação das aulas será registrada em um diário de bordo do pesquisador.

De acordo com a resolução CNS 466/12, item V: “Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e gradações variadas”, e o item II.22 da mesma resolução define como “Risco da pesquisa – possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”. Os possíveis riscos de quedas, provenientes de desequilíbrios postural/corporal no momento da realização da entrevista, da quebra da cadeira ou escorregões na locomoção para o local da coleta, que podem resultar em

pequenos ou grandes arranhões, entorses, fraturas e até mesmo, danos (rasgar) na vestimenta do participante. A sala de coleta será ampla e livre de mobiliários, diminuindo significativamente os riscos de quedas e acidentes. Entretanto, ressaltamos que é de responsabilidade dos pesquisadores e da instituição participante, a prestação de assistência imediata, no próprio local da coleta, sem ônus de qualquer espécie ao participante e, se necessário, os pesquisadores a conduzirão à Unidade de Pronto Atendimento da Rede Pública mais próxima, acompanhando e permanecendo junto até a sua liberação, e se responsabilizarão pela assistência financeira ao participante; cobrirão os danos à vestimenta; gastos extras para transporte; alimentação, bem como assegurar as condições de acompanhamento, tratamento, assistência integral e orientação no caso de complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, no decorrer e após a realização da pesquisa. Estão assegurados o direito a indenizações e cobertura material para reparação de quaisquer danos proveniente desta pesquisa ao participante (conforme resolução CNS nº. 466 de 2012, itens III.2.o,IV.3.h, IV.4.c e V.6 e .7). Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: reflexão sobre o documento norteador da prática profissional dos professores de Educação Física proposto pela Secretaria de Educação de Manaus – SEMED, além de proporcionar o conhecimento sobre as estratégias utilizadas para colocar o currículo escolar municipal em prática.

Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. Garantimos ao(à) Sr(a), e seu acompanhante quando necessário, o ressarcimento das despesas devido sua participação na pesquisa, ainda que não previstas inicialmente. Caso necessário, será ressarcido em pecúnia. Também estão assegurados ao(à) Sr(a) o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante da pesquisa. Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo ao participante, pelo tempo que for necessário. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

O(A) Sr(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável Thiago Medeiros de Souza Correa a qualquer tempo para informação adicional nos telefones, emails e endereços disponibilizados no início do Termo. O(A) Sr(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus

(EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004, E-mail: cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Li e concordo em participar da pesquisa.

Manaus, ____/____/____

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

TEMA – Conhecimento sobre o currículo

Pergunta 1 – O Currículo Escolar Municipal foi implantado em 2021. Durante o seu processo de conhecimento sobre este documento teve algum tipo de formação através da secretaria por iniciativa da escola?

Pergunta 2 – E hoje, qual o conhecimento você tem sobre o Currículo Escolar Municipal?

TEMA – Reflexão sobre o currículo escolar municipal

Pergunta 1 – Quais benefícios você observa para as aulas de Educação Física com a utilização do Currículo Escolar Municipal?

Pergunta 2 – O Currículo Escolar Municipal de Manaus te auxilia na organização dos objetos de conhecimento fazendo com que você observe uma sequência de conhecimentos ao longo das séries?

Pergunta 3 – Na sua opinião o que poderia melhorar no Currículo Escolar Municipal?

TEMA – Utilização do Currículo Escolar Municipal

Pergunta 1 – Quais dificuldades você encontra para ministrar os objetos de conhecimento que estão listados no Currículo Escolar Municipal?

Pergunta 2 – Quais objetos de conhecimento listados no Currículo Escolar Municipal você não consegue ministrar devido estas dificuldades?

Pergunta 3 – Quais objetos de conhecimento você ministra nas suas aulas e não estão contemplados no Currículo Escolar Municipal?

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA DA SEMED/MANAUS AUTORIZANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

2023.18000.18128.0.007912 (VOLUME 1) - 2023.18000.18011.0.127808 (Página 24)




Subsecretaria de Gestão Educacional
Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.
CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa “A Educação Física e o Currículo Escolar Municipal de Manaus. Da estruturação à sua utilização no ambiente escolar”, conduzida pela Profa Dra. Ida de Fátima de Castro Amorim, realizada por Thiago Medeiros de Souza Corrêa, associada ao Curso de Mestrado em Educação Física, da Universidade Federal do Amazonas-UFAM

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Resalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

O Professor Doutor se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Obs. RESSALTAMOSQUE A PESQUISA SERÁ REALIZADA NA E. M. ENG. JOÃO ALBERTO DE MENEZES BRAGA, E.M. MARIA MADALENA CORREA, E.M. HELENA WALCOTT, E.M. PROF. JOSÉ WANDEMBERG RAMOS LETTE, E.M. ARISTÓPHANES BEZERRA DE CASTRO, E.M. LUIZ FREIRE DE OLIVEIRA, E.M. PAULO CEZAR NONATO

Manaus, 04 de julho de 2023.

<p style="text-align: center;">(Assinatura Digital) Zacarias Lopes de Lima Júnior Responsável pela Informação Assessor Pedagógico da Divisão de Ensino Fundamental/DEF</p>	<p style="text-align: center;">(Assinatura Digital) Josiane Costa e Silva Chefe da Divisão de Ensino Fundamental Portaria nº 0327/2023 – SEMED/GS</p>
<p style="text-align: center;">(Assinatura digital) Anália Ferreira Mar Neto Diretor do Departamento de Gestão Educacional / DEGE Portaria nº 1826/2022 – GS/SEMED</p>	<p style="text-align: center;">(Assinatura digital) Valquíria Ferreira Mar Júnior Subsecretário de Gestão Educacional</p>



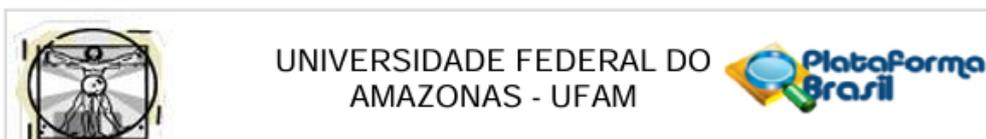
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: VALQUIRIA FERREIRA MAR JUNIOR EM 07/07/2023 11:50:04

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: JOSIANE COSTA E SILVA EM 07/07/2023 08:49:40

DOCUMENTO ASSINADO ELETRONICAMENTE POR MAIS 2 USUÁRIOS

VERIFIQUE A AUTENTIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://siged.manaus.am.gov.br/verificacao/assinado.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 18611821

Anexo B – Parecer aprovado pelo CEP/UFAM



Continuação do Parecer: 6.279.408

Básicas do Projeto	ETO_2083594.pdf	15:48:22		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Carta_Resposta.pdf	28/08/2023 15:47:52	THIAGO MEDEIROS DE SOUZA CORREA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta_de_Anuencia_SEMED.pdf	28/08/2023 15:47:20	THIAGO MEDEIROS DE SOUZA CORREA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Thiago_Medeiros.pdf	30/06/2023 14:40:27	THIAGO MEDEIROS DE SOUZA CORREA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/05/2023 15:44:41	THIAGO MEDEIROS DE SOUZA CORREA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Thiago_assinado.pdf	05/05/2023 15:38:00	THIAGO MEDEIROS DE SOUZA CORREA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 03 de Setembro de 2023

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador(a))