



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FACED)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO E PRÁXIS DO(A) EDUCADOR(A) FRENTE AOS
DESAFIOS AMAZÔNICOS - MESTRADO ACADÊMICO

LORHENA ALVES PEREIRA

**REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE E A EDUCAÇÃO
FÍSICA: uma política em discussão**

MANAUS – AM
2021

LORHENA ALVES PEREIRA

**REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE E A EDUCAÇÃO
FÍSICA: uma política em discussão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de concentração: Educação. **Linha de Pesquisa:** Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos.

ORIENTADOR: PROF. DR. JOÃO LUIZ DA COSTA BARROS

MANAUS – AM
2021

Ficha Catalográfica

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

P436r Pereira, Lorhena Alves
Referencial Curricular Amazonense e a Educação Física : uma política em discussão / Lorhena Alves Pereira . 2021
173 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: João Luiz da Costa Barros
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Referencial Curricular Amazonense. 3. Política Pública Educacional. 4. Formação Docente. 5. Educação Física. I. Barros, João Luiz da Costa. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

Ata da Defesa Pública da Dissertação de Mestrado da discente **Lorhena Alves Pereira**, intitulada "REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POLÍTICA EM DISCUSSÃO" realizada em 30 de julho de 2021.

Aos trinta dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e um, às 09:00 horas, horário de Manaus/AM, por videoconferência, via aplicativo *Google Meet*, realizou-se a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado da discente **Lorhena Alves Pereira**, intitulada "REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE E A EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA POLÍTICA EM DISCUSSÃO". A Banca Examinadora foi composta pelos Professores Doutores: Prof. Dr. **João Luiz da Costa Barros** - (Presidente/Orientador) – Universidade Federal do Amazonas, Prof.ª Dr.ª **Suely Aparecida Do Nascimento Mascarenhas** – (Membro Titular) - Universidade Federal do Amazonas e Prof.ª Dr.ª **Telma Adriana Pacífico Martineli** - (Membro Titular) – Universidade Estadual de Maringá - UEM. O presidente deu início à sessão, convidando os membros da Banca Examinadora e a mestranda, **Lorhena Alves Pereira**, a se pronunciarem e, em seguida, assumiu a direção do trabalho, informando sobre os procedimentos do exame. A palavra foi dada então à mestranda para apresentação dos resultados de seu estudo. Após a apresentação, o presidente passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para seus questionamentos e arguição à candidata. Em seguida, a mestranda respondeu às perguntas, acatando as sugestões formuladas. Após, a Banca Examinadora se reuniu para deliberação, divulgando a seguir o resultado de sua avaliação: a Dissertação da Mestranda **Lorhena Alves Pereira**, foi **aprovada com louvor pela unanimidade da banca avaliadora e indicada para ampla publicação**. A sessão foi encerrada às 11 horas e 30 minutos, e eu, Samuel Guimarães da Silva, Técnico-Administrativo em Educação, lotado na Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, lavrei a presente ata que, após conferência virtual, vai assinada por mim, pela Banca Examinadora e pela discente **Lorhena Alves Pereira**.



Documento assinado eletronicamente por **João Luiz da Costa Barros, Professor do Magistério Superior**, em 30/07/2021, às 11:43, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Samuel Guimarães da Silva, Assistente em Administração**, em 30/07/2021, às 11:51, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lorhena Alves Pereira, Usuário Externo**, em 02/08/2021, às 22:35, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Telma Adriana Pacífico Martineli, Usuário Externo**, em 03/08/2021, às 13:20, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Professor do Magistério Superior**, em 03/08/2021, às 15:17, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0628873** e o código CRC **4CCA0430**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, pelo dom da vida e com ele, a capacidade de raciocínio, as emoções e os sentimentos, a persistência, a dedicação e as frustrações que me fizeram percorrer esta trilha extraordinária até aqui. Amo a vida e o que ela me proporciona!

Aos meus pais, Cissa e Mauro, por serem fonte de amor, força e fé em todos os momentos da minha vida, mesmo distantes geograficamente. Amo vocês!

À minha irmã Laurien e a meu sobrinho Davi, por sempre estarem ao meu lado, independente das distâncias geográficas. Amo vocês!

Aos meus amigos, especialmente a Marlon, João, Lorena, Dominique Rocha, Dominique Vilhena, Rafael e Marcos Rafael (*in memoriam*) por serem meus pontos de apoio quando a trilha parecia não ter sentido. Amo vocês!

A você, Luana, pela compreensão e paciência diante da sensibilidade exacerbada em momentos de dúvidas no decorrer desta produção. Temos muito a compartilhar ainda. Amo você!

Agradeço a João Luiz da Costa Barros, meu orientador, parceiro neste decorrer de produção e construção do conhecimento, tornando-se também um grande amigo. A sua postura ética e humana me inspira diariamente e me fazem acreditar num trabalho comprometido e apaixonado!

A todos os professores que acreditaram em mim ao longo desses anos de vida escolar e acadêmica, sem vocês e sua base tudo o que construí e venho construindo não teria sentido nem forma de ser!

Aos colegas da turma de Mestrado 2019/2: Andréa, Alessandro, Artemison, Bruna, Cassandra, Claudiney, David, Dariany, Érica, Everton, Fernanda, Geane, Geresa, Janderson, Jane, Jorge, Karolayne, Laura, Luzia, Leonel, Merianne, Morgana, Nágila, Natália, Patrícia, Rosana, Rosinei, Sebastião e Sinara, e aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas por fazerem parte desta trilha.

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, através do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFAM, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela oportunidade de cursar um Mestrado com enfoque nos desafios amazônicos. Viva ao ensino público de qualidade! Viva à Amazônia e sua diversidade cultural! Viva aos povos originários!

À Universidade Estadual de Maringá – UEM, pela possibilidade de cursar uma disciplina que embasou de forma significativa o desenvolvimento da minha pesquisa. Viva à mobilidade acadêmica!

À Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas – SEDUC/AM, pela oportunidade ímpar em ofertar o financiamento do Mestrado aos professores da rede estadual de ensino. Viva à educação pública e de qualidade!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, pela concessão de 16 cotas de bolsa de estudos para o financiamento da pesquisa. Este suporte financeiro auxiliou-me no planejamento, desenvolvimento, aquisição de materiais e divulgação da pesquisa. Viva ao financiamento público da pesquisa científica!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares – GEPEFRI/FEFF/UFAM e seus membros: João Luiz da Costa Barros, Ida Amorim, Goreth Vasconcelos, Marta Patrícia, Sarah Ellen, Hellen Rodrigues, Marnilde Farias, Edson Leite, Rayanne Estumano, Bruno Dias, Valdenira Almeida e Christianne Farias, agradeço pela recepção e pelo espaço para discutir aspectos importantes de minha pesquisa, bem como pude apreciar diversos momentos de construção de conhecimento em nossas reuniões. A construção do conhecimento é coletiva!

Aos professores Telma Martineli, Suely Mascarenhas, Victor de Oliveira e Leila Baptaglin por aceitarem participar da banca e contribuir com meu desenvolvimento acadêmico e profissional.

A todos que de alguma forma me apoiaram nos caminhos tomados em minha vida, muito obrigada!!

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Método materialista histórico e dialético	26
Figura 2. Fluxograma dos passos da PHC.....	27
Figura 3. Delineamento da pesquisa (2019-2020).....	31
Figura 4. Brasil a partir do Tratado de Tordesilhas e do Tratado de Madri.....	34
Figura 5. O seringal e o seringueiro	36
Figura 6. Logomarca de identificação dos ‘produtos’ produzidos na ZFM.....	38
Figura 7. Mapa da Amazônia Legal (2020).....	39
Figura 8. Rodovias da Amazônia	40
Figura 9. O Brasil Indígena	42
Figura 10. Felicidade Plena de crianças ribeirinhas em sua colação de grau em Carauari – AM (2020).....	46
Figura 11. A composição da Assembleia Constituinte (1987-1988).....	58
Figura 12. Memórias do movimento da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988).....	60
Figura 13. A estrutura da Constituição Federal de 1988 e o enfoque na Educação.....	61
Figura 14. A organização do Ensino segundo o artigo 211 da CF.....	66
Figura 15. Substitutivo Cid Saboia x Substitutivo Darcy Ribeiro.....	68
Figura 16. A estrutura da LDB 9.394/1996.....	69
Figura 17. O PNE e a intencionalidade de cada época.....	72
Figura 18. A articulação entre a CF 1988 e o PNE 2014-2024.....	72
Figura 19. A evolução do homem	84
Figura 20. A primeira turma de militares e civis diplomados em Educação Física no Brasil.....	90
Figura 21. Nuvem de palavras com o verbos que definem as habilidades no Ensino Fundamental	104
Figura 22. A estrutura da BNCC	111
Figura 23. As áreas de conhecimento e os níveis de ensino na BNCC	112
Figura 24. Sistematização dos elementos da dinâmica curricular, Coletivo de autores (1992, 2009, 2012).....	146
Figura 25. Sistematização de princípios curriculares para seleção e trato do conhecimento Coletivo de autores (1995) e Gama (2015)	147

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Total de trabalhos encontrados a partir dos descritores.....	48
Gráfico 2. Modalidades de trabalhos	48
Gráfico 3. Trabalhos por região.....	51
Gráfico 4. Incidência dos verbos dos objetivos dos trabalhos.....	52
Gráfico 5. Tipos de estudos e métodos dos trabalhos.....	53
Gráfico 6. Instituições com colaboradores no processo de construção do RCA	122
Gráfico 7. Os conteúdos do Ensino Fundamental I	128
Gráfico 8. Os conteúdos do Ensino Fundamental II.....	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. A SEDUC-AM	45
Quadro 2. A produção acadêmico-científica e de artigos sobre a Educação Física na BNCC49	
Quadro 3. Níveis de escolaridade no ensino fundamental de acordo com a faixa etária	78
Quadro 4. Possibilidades de organização do tempo no ensino fundamental de nove anos.....	79
Quadro 5. A legislação que fundamenta a determinação dos conteúdos para o ensino fundamental	81
Quadro 6. Tendências e ideias pedagógicas e a Educação Física	92
Quadro 7. Conteúdos dos Anos Iniciais	103
Quadro 8. Conteúdos dos Anos Iniciais	103
Quadro 9. A linha do tempo da construção da BNCC	106
Quadro 10. Os objetivos do Ensino Fundamental I na Educação Física.....	125
Quadro 11. Competências específicas da Educação Física no RCA.....	126
Quadro 12. Dados extraídos da aba “cursos para professores” da Plataforma Saber Mais ..	132
Quadro 13. Projetos da Coordenação de Educação Física previstos para 2019.....	141
Quadro 14. Proposta de planejamento em uma abordagem crítico-superadora.....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Matrículas no Amazonas (2020).....	43
Tabela 2. Outras informações sobre a Educação Básica no Amazonas	44

RESUMO

A presente dissertação está vinculada a Linha de Pesquisa Formação e Práxis do(a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas a partir do convênio entre a UFAM e a SEDUC/AM. Neste trabalho, abordamos como temática a implantação da BNCC (BRASIL, 2017a), tendo como norte o RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b) e, como as especificidades que tratam da Educação Física foram abordadas na elaboração desse documento. O problema central de pesquisa é: qual o enfoque governamental para a Educação Física no que tange o contexto de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular do ensino fundamental no Estado do Amazonas? Tendo como questões norteadoras do estudo: quais os antecedentes sócio-históricos e políticos do ensino fundamental no Brasil? Quais as implicações das mudanças curriculares para a disciplina de Educação Física no Amazonas? e, quais as implicações das reformas educacionais na profissionalização do docente de Educação Física? Sendo estabelecidos os seguintes objetivos: descrever e analisar como é tratada a Educação Física no ensino fundamental no documento da BNCC (2017a) e do RCA (2020a; 2020b), tendo em vista: estudar, através de uma revisão de literatura, a organização da educação brasileira e seus marcos legais e as diretrizes voltadas à disciplina de Educação Física no Brasil; identificar, através de análise documental, quais as temáticas mais recorrentes e analisar qual o enfoque da Educação Física nos documentos, e comparar como se definem as abordagens sobre a formação docente em Educação Física nos documentos. Em termos metodológicos, embasados em Gil (2002), Creswell (2007) e Triviños (2009), desenvolveu-se uma pesquisa exploratória de cunho qualitativo, aliada ao objetivo de descrever as características deste determinado evento e conhecer em profundidade as nuances do fenômeno em questão, no caso a implementação de uma nova política educacional, utilizando a combinação das pesquisas bibliográfica e documental, com base em Ludkë e André (2020) e, tendo como procedimento de coleta de dados segue o protocolo sugerido por André Cellard (2012) e como técnica de análise de dados, a Análise de Ciclo de Políticas, desenvolvida por Ball (1992; 1994; 2009; 2012). O recorte teórico-metodológico escolhido pretende utilizar categorias que possibilitem a compreensão da totalidade do objeto, fundamentado na perspectiva do materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels (NETTO, 2011), com enfoque na Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Saviani (2019) e colaboradores. Como resultados é possível afirmar a complexidade do fenômeno da formação docente no Brasil e, no Amazonas, há um enfoque governamental no sentido de reprodução de conteúdo, sendo a construção do RCA (2020a; 2020b) elaborada sem a participação efetiva de todos os atores do processo educativo, professores e professoras e educandos e educandas, e que, ainda, é possível aliar a organização do trabalho pedagógico à uma Abordagem Crítico-superadora como parte processo de desenvolvimento profissional do docente.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Referencial Curricular Amazonense. Política Pública Educacional. Formação Docente. Educação Física.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line Training and Praxis of the Educator Facing the Amazonian Challenges of the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas from the agreement between UFAM and SEDUC/AM. In this work, we address the implementation of the BNCC (BRASIL, 2017a), with the RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b) as a theme, and how the specifics that deal with Physical Education were addressed in the preparation of this document. The central research problem is: what is the governmental approach to Physical Education regarding the context of implementation of a National Common Curricular Base and Curricular Reference of elementary education in the State of Amazonas? Having as guiding questions of the study: what are the socio-historical and political background of elementary education in Brazil? What are the implications of curricular changes for Physical Education in Amazonas? And, what are the implications of educational reforms in the professionalization of Physical Education teachers? The following objectives were established: to describe and analyze how Physical Education is addressed in elementary education in the BNCC document (2017a) and the RCA (2020a; 2020b), in order to: study, through a literature review, the organization of Brazilian education and its legal frameworks and guidelines for Physical Education in Brazil; identify, through document analysis, which are the most recurrent themes and analyze the focus of Physical Education in the documents, and compare how the approaches on teacher training in Physical Education are defined in the documents. In methodological terms, based on Gil (2002), Creswell (2007) and Triviños (2009), an exploratory research of qualitative nature was developed, allied to the goal of describing the characteristics of this particular event and know in depth the nuances of the phenomenon in question, in this case the implementation of a new educational policy, using the combination of bibliographic and documentary research, based on Ludkë and André (2020) and, having as data collection procedure follows the protocol suggested by André Cellard (2012) and as data analysis technique, the Policy Cycle Analysis, developed by Ball (1992; 1994; 2009; 2012). The chosen theoretical-methodological approach intends to use categories that enable the understanding of the totality of the object, based on the perspective of historical-dialectical materialism, developed by Marx and Engels (NETTO, 2011), with a focus on Critical-Historical Pedagogy, developed by Saviani (2019) and collaborators. As results it is possible to affirm the complexity of the phenomenon of teacher training in Brazil and, in Amazonas, there is a governmental focus in the sense of reproduction of content, being the construction of the RCA (2020a; 2020b) elaborated without the effective participation of all the actors of the educational process, teachers and students, and that, still, it is possible to ally the organization of the pedagogical work to a Critical-supervisory Approach as part of the professional development process of the teacher.

Keywords: National Common Curricular Base, Referential Curricular Amazonense. Public Educational Policy. Teacher Training. Physical Education.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
1 – A PESQUISA COMO ARTESANATO INTELECTUAL	21
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	23
1.2 O ESTADO DO AMAZONAS E SEUS CONTEXTOS.....	32
1.3 UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DA ARTE.....	46
2 – DA EDUCAÇÃO, DO SISTEMA DE ENSINO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL.....	55
2.1 A CONSTITUIÇÃO DE 1988: A REFORMULAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO.....	56
2.2 A LDB Nº 9.394/1996: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	66
2.3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL.....	74
2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	83
2.5 A (CONTRA) REFORMA NO ENSINO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	104
3 – O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE, A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	118
3.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE	119
3.2 OS OBJETIVOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE.....	125
3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMAZONAS.....	129
3.4 EM DEFESA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PENSADA E RECONHECIDA SOCIALMENTE.....	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152

REFERÊNCIAS.....	156
-------------------------	------------

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“A transcendência é o sentido da vida, quem não se transcende, verdadeiramente não vive.”

(Manuel Sérgio)

Este texto contém pretensões moderadas, visto que aprecio a consideração sobre o que sabemos ser uma gota no oceano e, eu, sou principiante no entendimento desta gota. Minha aproximação com a Educação Física ocorre desde as minhas primeiras percepções e expressões de vida através da motricidade, sempre em busca da transcendência que meu corpo, meus sentidos e meu intelecto podiam oferecer, em busca de um sentido e profundidade no viver, corroborando com a assertiva de Manuel Sérgio que inicia este texto.

O reconhecimento da relevância do acesso a uma Educação de qualidade como parte do processo de desenvolvimento do ser humano, permeou o lar em que iniciei minha vida e ainda persevera em meu cotidiano. Meus pais, oriundos de cidades do interior do Estado do Pará, e pertencentes à classe trabalhadora, buscaram incentivar, dentro de suas possibilidades, o interesse pelo conhecimento em suas três filhas, oportunidade que não tiveram quando crianças devido à pobreza material.

Tal ausência provocou a migração de ambos do campo para a cidade, onde foram absorvidos pelo mercado de trabalho precocemente, de modo a adquirir recursos financeiros para atender às necessidades básicas que a vida cotidiana no capitalismo exige.

A leitura e a escrita, as formas de expressão através das Artes, o raciocínio matemático, o conhecimento sobre a história da humanidade em suas múltiplas dimensões, os aspectos constituintes do planeta em que habitamos, a afetividade, a espiritualidade e o lidar com a realidade social concreta, dentre tantos outros objetos de conhecimento, constituem e desenvolvem o foco de meu interesse, assim como a prática de atividades físicas, que considero indissociável deste processo de construção, desconstrução e reconstrução que é ser humano e a sua relação com a realidade.

Foram constantes e diversos os estímulos à prática de atividades físicas no ambiente familiar; através das vivências das práticas desportivas, nas brincadeiras de rua e da prática de Educação Física escolar, balizada em grande parte no paradigma da aptidão física e esportiva à época. O contato com as experiências, positivas e negativas, durante a prática de atividades físicas na infância e na adolescência, principalmente no âmbito da escola pública nas cidades

de Belém e Santarém, ambas no Estado do Pará, solidificou, em mim, o reconhecimento da Educação Física como conteúdo escolar de extrema importância para a vida toda.

As aulas de Educação Física foram essenciais para a superação de muitos dos desafios impostos pelo Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, que interferem em meu processo de aprendizagem, pois através da ludicidade e do movimento corporal, pude interiorizar disciplina, autocuidado, autoconhecimento e o entendimento de uma visão não fragmentada da vida e do conhecimento, onde faço parte do todo e o todo em mim também está presente.

Assim, ao terminar o ensino médio em 2007, deparei-me com a mais importante decisão dos poucos anos que vivera até ali e que comumente ainda perpassa as ideias de milhares de jovens brasileiros: decidir qual profissão deveria seguir após “terminar os estudos”. Portanto, a oportunidade de uma jovem mulher, oriunda da classe trabalhadora e com poucos recursos financeiros em cursar o nível superior em uma instituição pública e gratuita demandava análise e reflexão para auxiliar a decisão.

Admito, felizmente, que os saberes pré-profissionais foram determinantes ao correlacionar com as opções de cursos que estavam disponíveis. E no ano de 2008, aos 17 anos, ao concorrer à uma vaga no vestibular para Universidade do Estado do Pará (UEPA), no campus de Santarém, alcanço a aprovação para cursar Licenciatura Plena em Educação Física.

Durante os 4 anos da graduação pude viver intensamente, graças à vontade constante de aprender e fazer, diversas experiências formativas na área, como a participação em eventos locais, regionais e nacionais; projetos de pesquisa e extensão, desenvolvendo atividades de lazer para crianças em vulnerabilidade social e atuar na área de avaliação do desenvolvimento motor em crianças de comunidades quilombolas; assim como experienciar as possibilidades de atuação profissional na Educação Física, decidindo, então, permanecer no campo escolar, unificando as experiências vividas à vontade de atuação.

Após concluir a graduação, em 2012, concorri à uma vaga no Programa Segundo Tempo¹ como coordenadora de polo na cidade de Santarém, assumindo a responsabilidade pelo planejamento e execução de atividades esportivas para crianças em uma área periférica da cidade. No mesmo ano, pleiteei uma vaga através de um concurso público para o cargo de Professora de Educação Básica no Estado do Amazonas, na cidade de Manaus, assumindo o cargo como professora de Educação Física, onde atuo desde 2013.

¹ Criado em 2003, pelo Governo Federal, o Projeto Segundo Tempo é um programa desenvolvido pelo Ministério do Esporte com o objetivo de integrar o indivíduo à sociedade através da prática esportiva e de atividades complementares no turno oposto ao das aulas da escola.

Após a inserção na rede estadual de ensino do Amazonas, logo tive a oportunidade de assumir o cargo de Coordenação de Área de Biológicas na E.E. Maria Amélia do Espírito Santo, de 2014 a 2017, em que auxiliava os Professores e as Professoras com a preparação de material didático, elaboração de avaliação e suporte tecnológico, o que acabou por ser estendido a todo o corpo docente devido à redução de recursos humanos à época. E, também, auxiliava o corpo técnico e administrativo com a organização de diversos materiais que faziam parte da manutenção do cotidiano escolar.

Posteriormente, de 2017 a 2018, assumo o cargo de Professora Articuladora do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI/MEC da E.E. Maria Amélia do Espírito Santo, possibilitando, assim, ampliação nos conhecimentos teóricos e técnicos de administração escolar, atrelando as práticas de gerenciamento escolar à riquíssima vivência em sala de aula. Atualmente, desde 2018, sigo em dedicação exclusiva como professora de Educação Física do Ensino Médio desta escola e, também, da E.E. Prof.^a Leonilla Marinho, no Ensino Fundamental, nos 6º e 7º anos.

Em meio a tantas novas experiências, a busca do aperfeiçoamento pessoal e profissional não cessou. Em 2015, a partir de um convênio entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e a SEDUC/AM, à época Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, realizei uma pós-graduação, de nível *lato senso*, em Metodologia de Ensino da Educação Física, tendo pela primeira vez a oportunidade de entrar em contato direto com o ambiente acadêmico do Estado.

Ao tratar sobre o produto para aquisição do título de Especialista, prazerosamente, minha proposta de monografia tratava sobre um relato de experiência com enfoque na sistematização de conteúdos e como foi possível otimizar aos meus educandos do Ensino Médio a oferta às diversas experiências na Educação Física, aonde foi possível apresentar possibilidades de superação ao lidar com um currículo dinâmico e com a participação dos educandos e educandas no processo de construção dele.

Isto só foi possível devido à consciência das diversas possibilidades que o componente curricular Educação Física pode oferecer aos educandos e às educandas quando bem trabalhado e, também, pela consciência de minha responsabilidade social enquanto Professora (oriunda de escola pública e da classe trabalhadora) em possibilitar o acesso ao conhecimento de forma sistematizada e intencional sobre e com o corpo enquanto forma de pensar, sentir e agir no e com o mundo, o que fortalece ainda mais o interesse na área escolar da Educação Física.

Nesta perspectiva, procuro trabalhar com meus educandos e educandas a partir de uma proposta interdisciplinar, historicizando conteúdos e realizando uma abordagem de ensino

dentro de uma perspectiva crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2009; 2012), embasada na Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores, portanto, uma teoria crítica em que a Educação Física deve ser reconhecida socialmente.

Sendo o objeto de ensino desta a cultura corporal, que deve ser socialmente partilhada, valorizando as práticas corporais de movimento, legitimando, assim, a identidade dos atores do processo, crianças, adolescentes e adultos e buscando envolvê-los e sensibilizá-los com os problemas reais do mundo, motivando-os a encontrarem suas paixões e seu propósito. Uma proposta de trabalho que tem se mostrado prazerosa e construtiva ao longo dos anos, vide a necessidade de aliar conhecimentos do cotidiano com uma base teórica.

Em convênio entre SEDUC/AM e Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em 2019 foi lançado um edital especial com vagas remanescentes do ano de 2018 para o Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, em que Professores e Professoras poderiam concorrer às 17 vagas disponíveis.

Assim, decido assumir o desafio e o compromisso com a Educação, como forma de compartilhar o conhecimento que venho construindo nos últimos anos e buscar novas referências para alimentar a chama da construção deste, e concorro a uma vaga na Linha 3 de Pesquisa do Programa de Pós-graduação, intitulada “formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos”, sendo, com felicidade, aprovada.

Antes mesmo do ingresso no mestrado acadêmico, deparei-me com o delineamento de um legítimo problema de pesquisa: quais os fins devem atender a educação escolar? E, ainda, qual a contribuição da Educação Física para este nível de formação no Estado do Amazonas?

A experiência pessoal vivida nas instituições públicas de ensino, a minha qualificação profissional enquanto Professora de Educação Física do Ensino Fundamental, o cenário que envolve as políticas públicas educacionais de financiamento, a formação docente, avaliação e a reforma curricular na Região Norte e na Amazônia foram alguns dos pontos que nutriram este delineamento.

Em 2019, por exemplo, foi divulgado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do Estado do Amazonas para o Ensino Fundamental nos anos iniciais, 5,8 (INEP, 2019), e para os anos finais, 4,6 (INEP, 2019), tendo apresentado um crescimento contínuo, o que retrata o reflexo de ações e movimentos no setor político.

Um modelo de ação exitosa é o enfoque que a formação de professores passou a ter com a criação do ‘Programa Especial de Formação Docente’ (PEFD-UFAM), do ‘Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação’ (PROFORMAR-UEA) e o ‘Programa Qualificar’, em parceria com a UEA e UFAM, e a idealização e execução do projeto ‘Centro

de Mídias de Educação do Amazonas’, desenvolvido atualmente pelo Governo do Estado. Tais ações culminaram na ampliação gradativa de oferta de cursos de formação de professores no Estado, como De Souza *et al.* (2019) apresentam em seu estudo. Contudo, ainda é um cenário distante de alcançar 100% dos Professores e Professoras da rede, considerando a dimensão geográfica do Estado.

Outro fator está no âmbito do financiamento da educação, como o ‘Programa de Aceleração do Desenvolvimento da Educação do Amazonas’ (PADEAM), que tem enfoque na captação de recursos de diversas áreas, a exemplo do investimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID na educação dos amazonenses. E através do Fundo Nacional da Educação Básica – FUNDEB, fundo redistributivo que garante recursos ao Estado para investimentos na educação, possibilitando assim construções de escolas, formação de professores, merenda escolar de qualidade; atendendo principalmente às crianças e os jovens oriundos de família da classe trabalhadora.

Em 2019 inicia-se também o movimento de implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a) para o ensino fundamental, através da elaboração e implementação do Referencial Curricular Amazonense – RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b). Os relatórios apontaram que “a articulação com as redes de ensino e o planejamento das formações em 2019 já estão acontecendo a fim de garantir a verdadeira aplicação do Referencial pelo professor em sala de aula” (CONSED, 2019a).

Além destas pontos que geraram a oportunidade do projeto de pesquisa, existe a motivação pessoal desta pesquisadora, sendo licenciada em Educação Física e que teve como gênese de inquietação a elaboração de sua monografia de especialização, descrevendo a necessidade de sistematização e as possibilidades de diversificação de conteúdos, para além da monocultura de determinada modalidade esportiva durante suas aulas, e admiradora incontestável das possibilidades que a Educação Física escolar ainda tem a contribuir ao cenário geral da Educação e sua práxis.

Como um incentivo a mais que ratifica a importância da pesquisa, observou-se que este é pioneiro ao abordar sobre as práticas pedagógicas e a reforma educacional na área da Educação Física dentro do contexto amazonense, além de suscitar sobre a necessidade de ampliar a pesquisa acadêmica na área, o que pode incentivar outros pesquisadores a explorarem mais o tema, assim como os demais interessados no desenvolvimento da Educação amazonense.

Tendo estes dados como referência inicial, que considero necessários e essenciais conhecer enquanto parte da formação contínua do Professor e da Professora que atuam na rede pública de ensino; no decorrer dos estudos no Mestrado, bem como a importante participação

no Grupo de Estudos em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares (GEPEFRI), o delineamento da pesquisa tomou forma e a presente dissertação é apresentada com o objetivo de elucidar aos leitores, sejam eles Professores e Professoras de todos os níveis de ensino ou leitores com interesse na temática, as decisões tomadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Devido à Pandemia de COVID-19 que assolou o mundo e já fez mais de 500 mil vítimas no Brasil, até o presente momento de finalização deste texto, e porventura, a suspensão de atividades presenciais nas escolas da rede pública estadual de ensino do Amazonas em 2020, houve a necessidade de readequação do projeto de pesquisa, assumindo-se que a indefinição da situação afetaria diretamente a estabilidade do calendário para coleta de dados em campo e visando, também, a segurança sanitária.

Além disso, o redimensionamento contemplou a manutenção do desenvolvimento da pesquisa, como explicarei a seguir, permanecendo a complexidade do estudo do fenômeno, buscando também atender às etapas do cronograma estabelecido no projeto de pesquisa e as mudanças no calendário.

Enquanto problemática do estudo temos o seguinte: qual o enfoque governamental para a Educação Física no que tange o contexto de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular do ensino fundamental no Estado do Amazonas? Sendo estas as perguntas norteadoras: Quais os antecedentes sócio-históricos e políticos do ensino fundamental e da Educação Física no Brasil? Quais as implicações das mudanças curriculares para a disciplina de Educação Física no Amazonas? Quais as implicações das reformas educacionais na profissionalização do docente de Educação Física?

Dentre os objetivos desta dissertação, o objetivo geral consiste em analisar como é tratada a Educação Física no ensino fundamental nos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b). E como objetivos específicos: 1) Interpretar, através de uma revisão de literatura, a organização da educação brasileira e seus marcos legais e as diretrizes voltadas à disciplina de Educação Física no Brasil, especificamente no ensino fundamental, para nos situarmos temporalmente até o contexto de implantação dos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b); 2) Identificar, através de análise documental, qual o enfoque da Educação Física nos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b); 3) Compreender os pressupostos, concepções e orientações subjacentes que versam sobre o tema da formação docente em Educação Física a partir de ação da BNCC e do RCA.

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como Qualitativa Indireta e Exploratória, embasados nos preceitos teóricos de procedimento de Gil (2002), Creswell (2007), Ludkë e

André (2020) e Triviños (2011), tendo como Método o Materialismo histórico-dialético de Marx e Engels com enfoque na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2019). Como procedimento de coletas de dados utilizou-se o Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006), e a Pesquisa Bibliográfica e Documental - Ludkë e André (2020).

Sobre a análise dos dados, por se tratar de Análise Documental, utilizou-se os procedimentos definidos por André Cellard (2012): a) Contexto histórico: Cenário político, econômico e social em que os documentos foram produzidos; b) Autores: Profissionais e pessoas envolvidas na elaboração do documento em diferentes ocasiões; c) Interesses: Órgãos institucionais, profissionais da educação e sociedade; d) Confiabilidade: Grau de fidelidade de uma informação em relação ao texto base; e) Conceito-chave: Educação Física; e a Análise do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball e colaboradores (1992) e Mainardes (2006) - três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Na seção 1, são apresentados os aspectos metodológicos, características do lócus de ação da reforma curricular, o Estado Amazonas, e um panorama da produção acadêmico-científica sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física.

Na seção 2, buscamos interpretar, através de uma revisão de literatura, a organização da educação brasileira e seus marcos legais e as diretrizes voltadas à disciplina de Educação Física no Brasil, especificamente no ensino fundamental, para nos situarmos temporalmente até o contexto de implantação dos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b).

Na Seção 3, que visou compreender os pressupostos, concepções e orientações subjacentes que versam sobre o tema da formação docente em Educação Física a partir de ação da BNCC (BRASIL, 2017a) e do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b), apoio-me em Ludkë e André (2020, p. 53) quando dizem que “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento de coleta de dados”.

Após, são apresentadas as considerações finais, as referências e os anexos. É importante mencionar que a proposta apresentada não pretende ser linear, ao contrário, pretendemos compreender o movimento do objeto, sem perder de vista os ensinamentos marxianos de que o momento da pesquisa difere do momento de sua exposição. Nesse sentido, o caminho traçado é uma orientação conceitual e programática não sendo, por isso, engessada. Estimo a todos e todas uma excelente leitura e reflexão!

1 - A PESQUISA COMO ARTESANATO INTELECTUAL

“O conhecimento é uma escolha tanto de um modo de vida quanto de uma carreira; quer o saiba ou não, o trabalhador intelectual forma-se a si próprio à medida que trabalha para o aperfeiçoamento de seu ofício.”

(Charles Wright Mills, 2009, p. 22)

No decorrer de minha trajetória no contexto da construção do conhecimento, considero a busca por correlações entre os elementos um movimento necessário para a realização de uma análise detalhada daquilo que me propus estudar e entender.

Com a devida instrumentalização e um nível de consciência que nos motiva a seguir na caminhada, passamos a reconhecer a necessidade da determinação de procedimentos específicos antes de iniciarmos qualquer análise aprofundada. Tais determinações práticas consistem em elaborar um plano de ação, com introdução, desenvolvimento e conclusão, ou seja, deve ser intencional, com objetivos e/ou metas a serem alcançados.

A capacidade de planejamento e/ou o processo de planificação é uma função executiva do cérebro humano e está vinculada ao processo de tomada de decisão (pessoais e/ou sociais); isto é, fatores neuroquímicos e fatores sociais, culturais, étnicos, etc., devem ser considerados (DAMÁSIO, 2012), pois as tomadas de decisão de quem planeja possuem uma intencionalidade, explícita ou não, afetando os sujeitos envolvidos na ação, seja de forma direta ou indireta.

Logo, creio ser impossível existir neutralidade nas ações que são planejadas pelos seres humanos. E, no que corresponde à Educação, aprendemos com Paulo Freire, patrono da Educação no Brasil, que a neutralidade na Educação é um mito, “que leva à negação da natureza política do processo educativo” (FREIRE, 1989, p. 15).

Saliento, ainda, que um plano de atividades elaborado por um Professor ou uma Professora que atua na Educação Básica possui, em sua estrutura, mais semelhanças do que diferenças quando correlacionado a um projeto de pesquisa de Mestrado ou Doutorado ou a um plano de curso de um Professor ou uma Professora do nível superior: ambos são nossos instrumentos de trabalho, onde inserimos informações sobre objetivos, atividades, público-alvo. Portanto, feito com atenção e contendo sua devida intencionalidade registrada (espera-se).

Ao ponderar sobre o trabalho, que se faz presente na vida do homem e da mulher há centenas de milhares de anos, concordo com Friedrich Engels sobre a definição deste, “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (1990, p. 4). O apagamento das fronteiras entre trabalho intelectual e manual, que foi se desdobrando na virada do século XIX e prosseguiu no século XX, ocorre com o progresso técnico e o surgimento de uma nova matriz tecnológica que promoveu o avanço da subsunção do trabalho, que segundo Bolaño,

[...] significa que o trabalhador perdeu a sua autonomia e o controle que tinha sobre o processo de produção, cuja estrutura e ritmo passam a ser ditados pela máquina. Esta condensa o conhecimento que o capital extraiu do trabalhador artesanal no período da manufatura e desenvolveu, com o apoio das ciências. Assim, é a máquina que passa a usar o trabalhador - e não mais o contrário - e o capitalismo pode expandir-se, revolucionando o modo de produção (2002, p. 2).

O artesanato foi a principal forma de trabalho manual afetado pelo avanço do progresso tecnológico. Está ligado ao surgimento do homem, com registros que datam do período neolítico, cerca de 6000 a.C., em que a matéria-prima vegetal e/ou animal disponível é transformada em artefatos que supriam as necessidades do cotidiano. Os povos originários da América, em destaque para as populações da Amazônia, detinham no artesanato ou etnoarte a produção de artefatos que expressavam as características estéticas e/ou artísticas de cada povo, assim como a oralidade, a corporeidade e a cosmovisão (MACHADO, 2016; RIBEIRO, 2016).

Ao associar o conhecimento empírico com o conhecimento científico, em Humanidades, o termo “artesanato intelectual” foi utilizado por Charles Wright Mills (2009), ao “ver o trabalho de pesquisa como um ofício ressalta a importância da dimensão existencial na formação do pesquisador” (p. 13), onde se unem “experiência pessoal e reflexão profissional” (2009, p. 14), evitando normas de procedimento rígidas que levem a um “fetichismo do método e da técnica” (p. 14).

Gondim e Lima (2010) apresentam esta possibilidade de visualizar a produção de uma dissertação ou tese como uma atividade artesanal, por ser a pesquisa um ato criador, “no sentido de permitir, mesmo ao mais comum dos mortais, acesso à produção do saber” (p. 21). Ao apontarem as características de um bom pesquisador ou boa pesquisadora, temos o seguinte destaque feito pelos autores: “o gosto pelo trabalho acadêmico, a curiosidade e a disciplina. É preciso, em primeiro-lugar, que o aluno *goste* do trabalho intelectual e que se disponha a adquirir o gosto pela pesquisa, não sendo necessário, entretanto, apreciar todos os aspectos da pesquisa” (GONDIM; LIMA, 2010, p. 20).

Deste modo, ao assumir a responsabilidade da comunicação científica e a tentativa de cultivar os bons hábitos que correspondem ao trabalho de boa pesquisadora e Professora, esta seção foi elaborada a partir da intenção de colaborar com o debate do estudo e pesquisa sobre as políticas públicas educacionais, principalmente sobre a formação docente na Região Norte e em especial no Estado do Amazonas.

Serão descritos os passos dados e as decisões tomadas no percurso metodológico a fim de apresentar, de forma intencional e didática, que o processo de criação de trabalho intelectual demanda a mesma reflexão e criatividade que precisamos possuir para produzir um artefato, pois, concordando com Freire, “decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco” (1996, p. 93).

Além disto, abordaremos o contexto do Estado do Amazonas, para oportunizar espaço, voz e presença sobre o lócus de ação da política pública educacional que é a reforma curricular com o nome de Referencial Curricular Amazonense (AMAZONAS, 2020a; 2020b).

E, finalizando a seção, e não a discussão, apresentaremos o Estado da Arte sobre a produção acadêmico científica sobre a reforma curricular Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017a) e a Educação Física no Brasil.

1.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Destaco que o processo de delineamento não ocorreu de forma linear, posto que o fluxo de pensamento de cada pesquisador ou pesquisadora é diferenciado, mas foi justamente através deste movimento dinâmico que pude aproximar-me do que pretendia no projeto de pesquisa.

Considero como ponto de partida deste delineamento a linha de pesquisa em que estou alocada, “formação e práxis do(a) educadora(a) frente aos desafios amazônicos”, a minha formação em Licenciatura em Educação Física e a vivência e atuação na Educação Básica, bem como o delineamento do problema que já fora citado nas considerações iniciais: quais os fins devem atender a educação escolar? E, ainda, qual a contribuição da Educação Física para este tipo de formação no Estado do Amazonas?

O papel do orientador é essencial para que o pesquisador em ascensão possa obter referências para uma melhor condução do trabalho. Após apresentar tais pontos, fui recomendada por meu orientador a realizar um levantamento denominado de ‘**Estado da Arte**’, que será descrito na subseção 1.3, o que foi determinante na escolha do meu objeto de estudo.

Foi a partir deste levantamento que pude afunilar os temas, através do uso de descritores, e assim, definir o objeto de estudo desta pesquisa: BNCC e Educação Física.

Sendo assim, o presente estudo busca compreender as contradições e mediações existentes na reforma curricular, através da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) no estado do Amazonas, utilizando como norte o Referencial Curricular Amazonense – RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b) e as novas diretrizes propostas para a Educação Física no Ensino Fundamental, analisando tanto os objetivos e os conteúdos propostos no documento quanto o objetivo da formação docente e os possíveis reflexos desta reforma curricular para a prática profissional dos Professores e das Professoras nos mais diversos e adversos contextos de intervenção social das escolas amazonenses.

Esta pesquisa está integrada a um projeto guarda-chuva do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e suas Relações Interdisciplinares - GEPEFRI e que tem vínculo com Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq, que aborda estudos sobre corporeidade, educação básica e ensino superior, compreendendo o conhecimento como um campo de conexão entre as diversas possibilidades interpretativas, evidenciando que as noções de rizoma e de corporeidade viabilizam múltiplas produções de sentidos, significados e saberes diversos, os quais podem ser estudados e pesquisados nos processos pedagógicos e educacionais na Amazônia.

Sobre o tema, seguem algumas definições. A BNCC (BRASIL, 2017a) determina as aprendizagens essenciais que todos os alunos brasileiros têm o direito de desenvolver ao longo da Educação Básica. Previsto em Lei, no Artigo 210 da Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), é um documento técnico, construído a partir de outros documentos curriculares, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013). A BNCC (BRASIL, 2017a) tornou-se referência obrigatória para os currículos das redes públicas e particulares de todo país a partir de sua homologação em 2017 e sua efetivação em 2020, iniciando pelo Ensino Infantil e Ensino Fundamental.

O RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b), documento elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas a partir da proposta da BNCC (BRASIL, 2017a), tem o intuito de servir como norte para que as instituições de ensino municipais, estaduais e privadas se adequem às mudanças de implantação da BNCC (BRASIL, 2017a). Com base nesse documento, as escolas desenvolverão as suas especificidades, mudanças de estrutura curricular e novos projetos pedagógicos.

Para além dos documentos técnicos e partindo de uma reflexão crítica, a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica deve propor a reflexão sobre as necessidades atuais de ensino e a superação de uma visão fragmentada de homem, dada a sua

complexidade, que envolve a necessidade de estudos biológicos, sociológicos, antropológicos, filosóficos, psicológicos e políticos, focando numa abordagem multidimensional, e que deve ser elaborada historicamente e de forma intencional.

Tais movimentos também são imprescindíveis na formação docente, buscando assim promover a transformação da sociedade, proporcionando uma educação que auxilie na superação das desigualdades sociais, articulando o mundo do trabalho com a realização da cidadania, auxiliando na construção de uma sociedade justa e igualitária.

Apresentados os seguintes pressupostos e acreditando que a formação e a prática docente, enquanto instrumentos de transformação e justiça social, perpassam também pela compreensão da estrutura da educação por meio da política educacional, dado o recorte temporal.

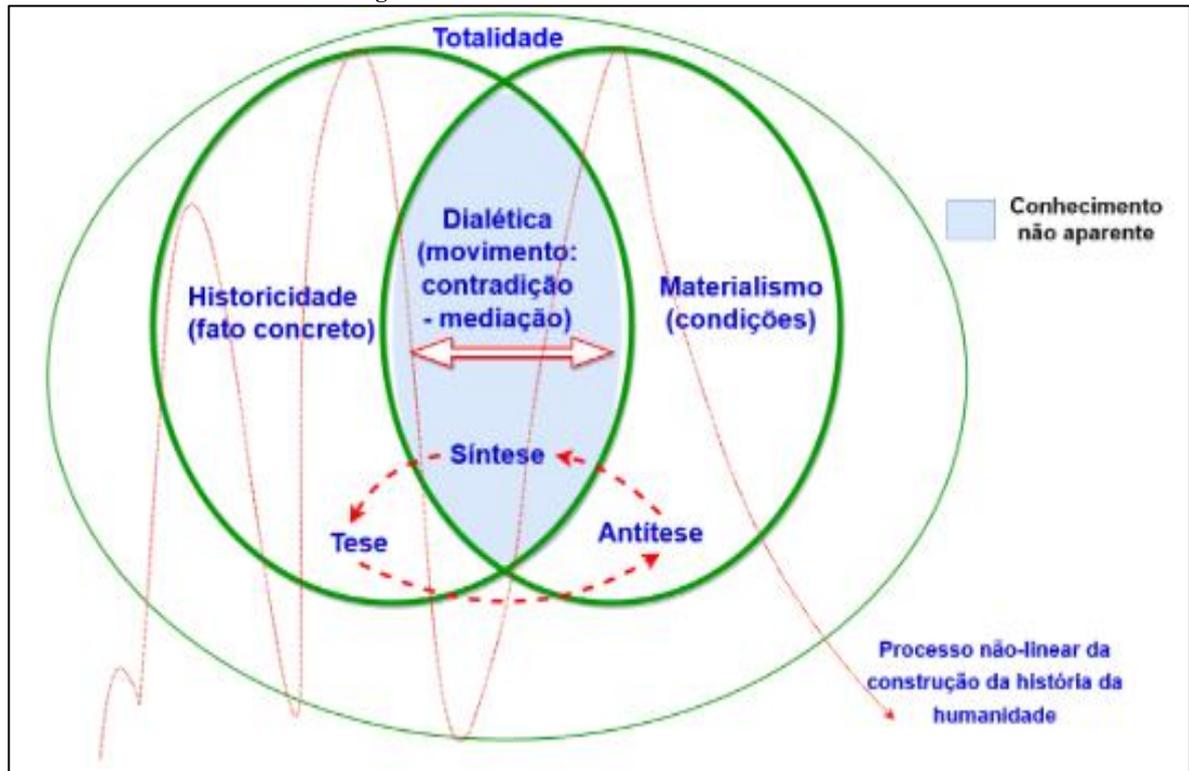
Tenho em vista que partir da investigação científica e crítica de documentos que norteiam a implementação de políticas na esfera da educação, mas também atentando para a realidade da volatilidade da gestão de políticas públicas no Brasil, que usualmente são políticas pontuais enquanto determinado grupo político estiver no poder, pode vir a contribuir com seu desenvolvimento e ação, buscando o máximo de informação com a máxima pertinência, concordando com a assertiva de Triviños (2011, p. 14) ao definir a finalidade da pesquisa educacional em países como o Brasil: “[...] servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos”.

Devido a minha vivência, encontrando sentido profissional e pessoal aliando teoria, método e responsabilidade de devolução ao que a sociedade investiu em mim, o método escolhido para o estabelecimento da pesquisa pressupõe uma visão totalizante do real, ou seja, por meio dela tenta-se perceber os diferentes elementos sociais (documentos norteadores, leis, políticas públicas, formação e profissionalização docente e prática pedagógica), como interligados a uma mesma totalidade (a Educação); tratando-se da análise dos fenômenos sociais e de seu processo histórico de construção na totalidade em que está inserido.

O agir e o pensar, mesmo que não nos demos conta disso, sempre implicam a percepção do todo, uma certa visão do conjunto das relações. Sendo assim, o estatuto epistemológico escolhido é o **materialismo histórico-dialético**, desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels, com enfoque na **pedagogia histórico-crítica** desenvolvida por Dermeval Saviani (2009; 2012; 2013; 2019) e colaboradores.

O método materialista histórico-dialético postula que apesar de o conhecimento ser construído pelo pensamento ele ainda assim é social e, quando o processo é feito de forma correta, um reflexo da realidade, como podemos visualizar na figura a seguir:

Figura 1. Método materialista histórico e dialético



Fonte: COSTA; SOUZA; THEREZA JÚNIOR (2021)

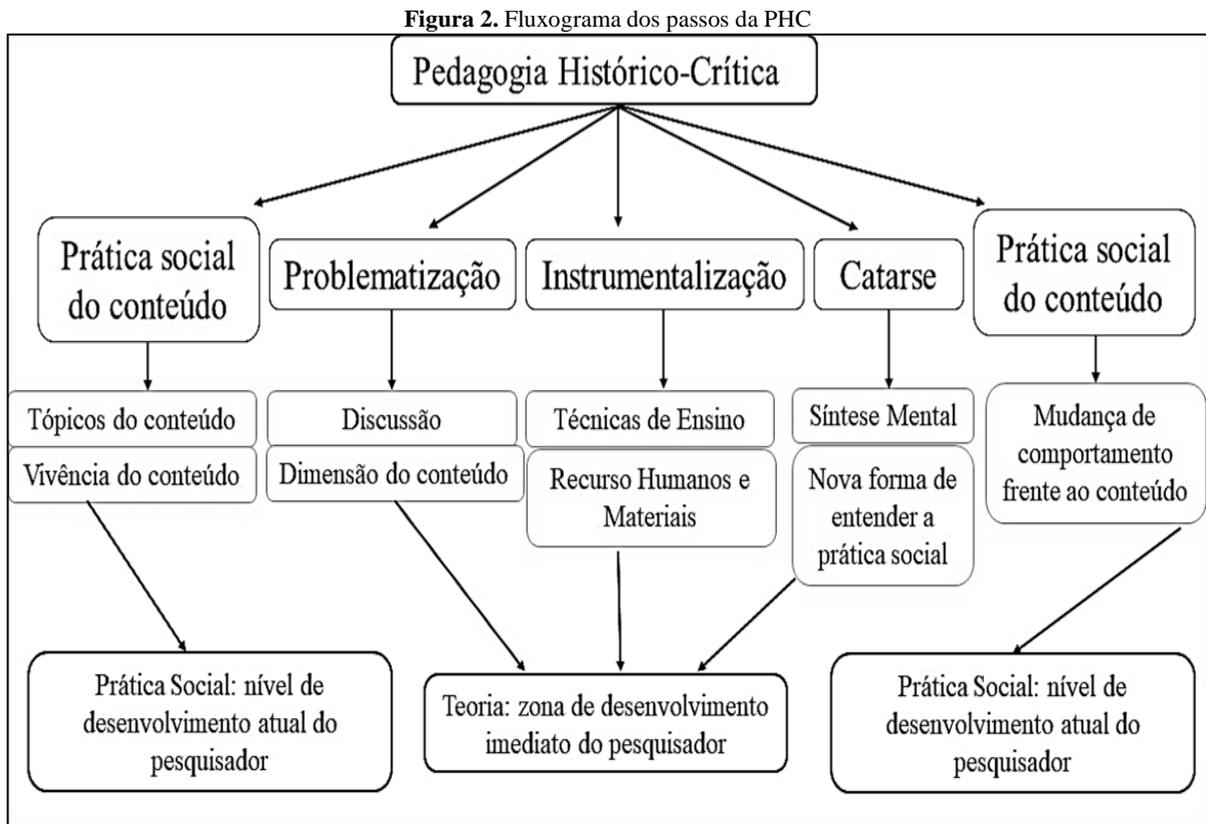
Sobre isso escrevem Marx e Engels (1999, p.94):

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

Netto (2011) esclarece que Marx não traz em seus escritos um conjunto de regras, porque o método não pode ser encarado como um conjunto de regras frias e prontas que se aplicam a qualquer objeto, pois “[...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador” (p. 52).

[...] observar alguns pressupostos para os pesquisadores desejosos em dinamizar a construção de seus objetos de pesquisa sob a ótica do materialismo histórico dialético: é a dinâmica e estrutura do objeto que comanda os procedimentos do pesquisador. O conselho tem validade para que se possa: “Alcançar a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa [sic] começa-se pelo real e pelo concreto” (NETTO, 2011, p. 22-42).

E a consciência da historicidade humana através do conhecimento dos elementos estruturais como a vida política, econômica e social é apontada por Saviani (2009) como um convite a perceber os caminhos da profissionalização docente, pois são aspectos constituintes que influenciam em sua cultura escolar e no pensar e agir que estão comprometidos com a sua transformação.



Fonte: Elaborado pelo pesquisadora (2021) a partir de Saviani (2019) e Gasparin (2002)

A escolha da abordagem Histórico-Crítica como parte do estatuto epistemológico parte do estabelecimento dos 5 passos não lineares desta, que apresentam-se na **Figura 2**. A Pedagogia Histórico-Crítica foi formulada por Demerval Saviani no final dos anos de 1960 e segue recebendo contribuições de diversos colaboradores nas diversas áreas de conhecimento que envolvem a Pedagogia, inclusive nos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Básico no Brasil. Ocorre, assim a proposição de um método de análise dos problemas educacionais brasileiros, em que “se propôs a aplicar a reflexão filosófica à problemática educativa do homem brasileiro” (2018, p. 34), aponta Whiby, ao realizar uma análise crítica do método de ensino.

Os passos propostos e a apresentação de forma didática deste tipo de abordagem, que são usados por Saviani no desenvolvimento de suas pesquisas apresentam-se como uma

possibilidade enriquecedora, não apenas no âmbito da pesquisa que aqui foi desenvolvida, mas também no campo de minha autoformação, gerando oportunidades de reflexão acerca das minhas práticas pedagógicas, “tentando refletir, compreender e inter-relacionar ideias e sentimentos que, antes, nunca haviam sido expressados e, muitas vezes, nem sequer percebidos” (DE ARAÚJO MORAES, 2004, p. 171), pois também concordo que “a formação está ligada à produção de sentidos sobre as vivências e sobre as experiências de vida, por isso não existe um modelo de formação” (p. 169).

Nesse aspecto, partindo da necessidade de vincular minha atual condição enquanto mestranda com minha área de atuação e o meu papel social enquanto Professora, dou início a esta jornada de pesquisa partindo da seguinte problematização: *Qual o enfoque governamental para a Educação Física no que tange o contexto de implantação de uma Base Nacional Comum Curricular e Referencial Curricular do ensino fundamental no Estado do Amazonas?* E tendo como questões norteadoras: Quais os antecedentes sócio-históricos e políticos do ensino fundamental no Brasil? Quais as implicações das mudanças curriculares para a disciplina de Educação Física no Amazonas? e, quais as implicações das reformas educacionais na profissionalização do docente de Educação Física?

Para responder tais questionamentos, foram estabelecidos os seguintes objetivos: **analisar como é tratada a Educação Física no ensino fundamental nos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b)**, tendo em vista: 1) *interpretar, através de uma revisão de literatura, a organização da educação brasileira e seus marcos legais e as diretrizes voltadas à disciplina de Educação Física no Brasil, especificamente no ensino fundamental, para nos situarmos temporalmente até o contexto de implantação dos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b);* 2) *identificar, através de análise documental, qual o enfoque da Educação Física nos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b);* 3) *compreender os pressupostos, concepções e orientações subjacentes que versam sobre o tema da formação docente em Educação Física a partir de ação da BNCC (BRASIL, 2017a) e do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b).*

Em termos metodológicos, embasados em Gil (2002), Creswell (2007) e Triviños (2011), desenvolveu-se uma **pesquisa indireta e exploratória de cunho qualitativo**, aliada ao objetivo de descrever as características deste determinado evento e conhecer em profundidade as nuances do fenômeno em questão, no caso a implementação de uma nova política educacional, a BNCC (BRASIL, 2017a) e o RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b), ambos do ensino fundamental, utilizando a combinação das **pesquisas bibliográfica e documental** e,

como técnica de **análise de dados, a Análise Documental** (CELLARD, 2012) e a **Análise de Ciclo de Políticas**, desenvolvida por Ball, Gold e Bowe (1992), assumindo que “o trabalho de análise de dados coletados [...] constitui-se em uma experiência ímpar para a formação do pesquisador” (GONDIM & LIMA, 2010, p. 16).

Com o objetivo de *interpretar, através de uma revisão de literatura, a organização da educação brasileira e seus marcos legais e as diretrizes voltadas à disciplina de Educação Física no Brasil, especificamente no ensino fundamental, para nos situarmos temporalmente até o contexto de implantação dos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e RCA (AMAZONAS, 2020a;2020b)*, propus que a pesquisa de dissertação de mestrado fosse estruturada em três seções.

Na seção 1, são apresentando os aspectos metodológicos, características do lócus de ação da reforma curricular, o estado Amazonas e um panorama do da produção acadêmico científica sobre a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física.

Na seção 2, busquei *interpretar, através de uma revisão de literatura, a organização da educação brasileira e seus marcos legais e as diretrizes voltadas à disciplina de Educação Física no Brasil, especificamente no ensino fundamental, para nos situarmos temporalmente até o contexto de implantação dos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b)*. Concordo com Creswell (2007) sobre a importância da revisão de literatura para o desenvolvimento da pesquisa, pois “ela fornece uma estrutura para estabelecer a importância do estudo e um indicador para comparar os resultados de um estudo com outros resultados”.

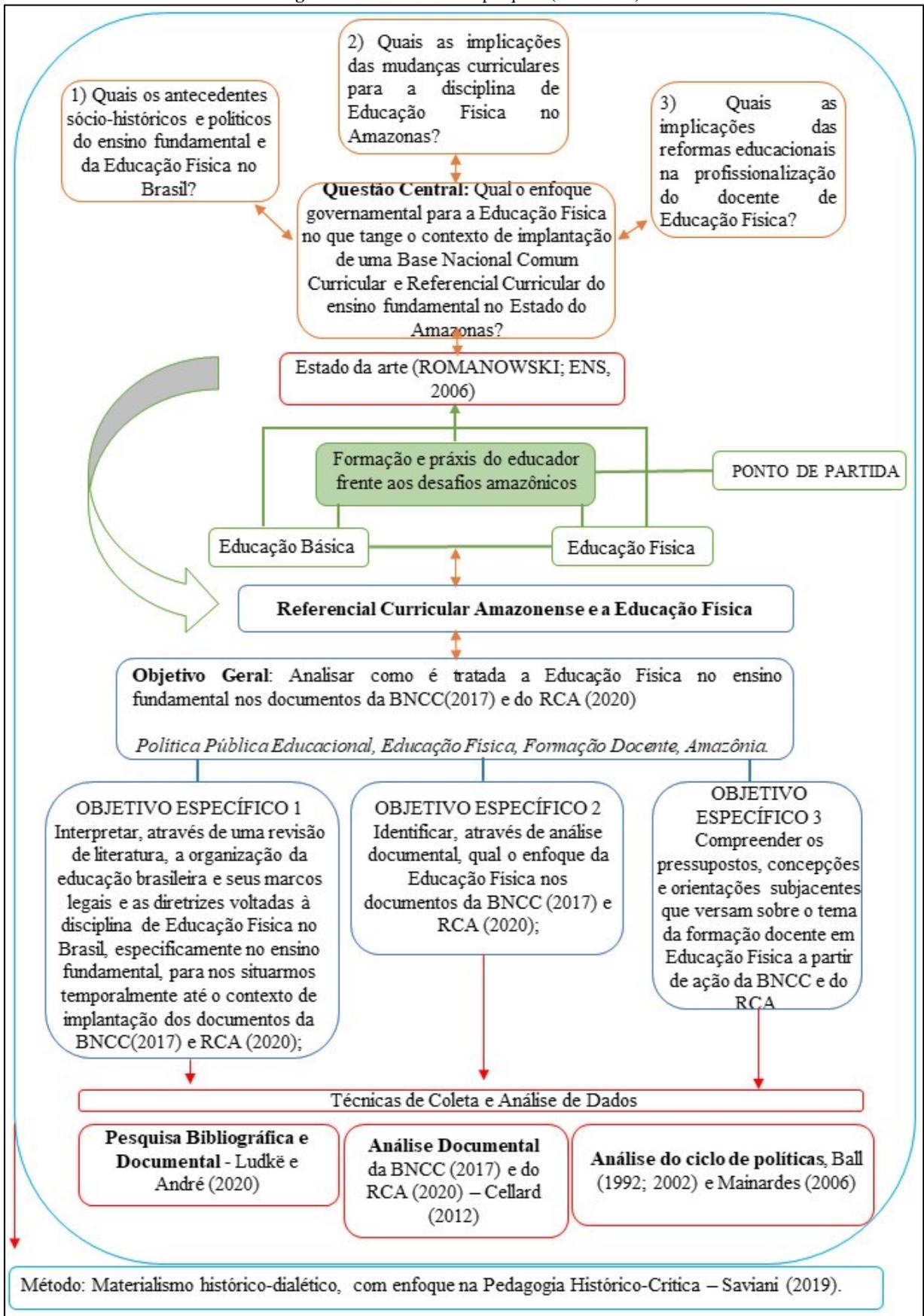
Sendo assim, foi desenvolvida com base em pesquisas bibliográficas, tendo como materiais de estudo artigos e obras disponíveis na Internet e em acervo pessoal e de bibliotecas. Foram realizadas duas leituras para a execução do trabalho, uma leitura exploratória e outra seletiva. A primeira deu-se por meio de uma leitura rápida com a coleta de material a ser estudado. Depois realizou-se a leitura seletiva, sendo feita a estabilização de categorias, dando ênfase ao que era relevante ao tema escolhido.

Na Seção 3, que visou *compreender os pressupostos, concepções e orientações subjacentes que versam sobre o tema da formação docente em Educação Física a partir de ação da BNCC (BRASIL, 2017a) e do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b)*, apoio-me em Ludkë e André (2020, p. 53) quando dizem que “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento de coleta de dados”.

Para realizar a análise documental da BNCC (BRASIL, 2017a) e RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b), o procedimento de coleta de dados segue o protocolo sugerido por André Cellard (2012, p. 303), utilizando os seguintes elementos de análise: a) Contexto histórico: Cenário político, econômico e social em que os documentos foram produzidos; b) Autores: Profissionais e pessoas envolvidas na elaboração do documento em diferentes ocasiões; c) Interesses: Órgãos institucionais, profissionais da educação e sociedade; d) Confiabilidade: Grau de fidelidade de uma informação em relação ao texto base; e) Conceito-chave: Educação Física.

Posteriormente, ainda na Seção 3, o tratamento das informações terá como método a análise do ciclo de políticas, proposta por Bowe, Ball e Gold (1992) e Mainardes (2006), onde um ciclo contínuo é constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Em seguida serão feitas as considerações finais e apresentação da bibliografia utilizada. A **Figura 3** é apresentada como forma de ilustrar os passos e decisões tomadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Figura 3. Delineamento da pesquisa (2019-2020)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

1.2 O ESTADO DO AMAZONAS E SEUS CONTEXTOS

Buscar compreender o contexto da ordem social no Amazonas, através dos sistemas econômicos e a definição das políticas públicas estabelecidas para a Região Amazônica, pode ser visto como possibilidade de criar oportunidades de contínua reflexão da materialização de direitos em políticas públicas educacionais como parte indissociável do conceito de democracia, concordando com Wood (2003).

A história do Brasil pode ser subdividida em três períodos marcantes para a formação e a constituição do povo e seu ‘processo civilizatório’² (RIBEIRO, 2015): colonial (1500-1822), imperial (1822-1889) e republicano (1889-). Cada período contém especificidades e idiosincrasias que atenderam (e atendem?) às exigências da época vivida, mudanças essas que influenciaram no ideal de humanização da cultura ocidental e na formação deste homem, principalmente na Educação, como explica Severino:

Na cultura ocidental, a educação foi sempre vista como processo de formação humana. Essa formação significa a própria humanização do homem, que sempre foi concebido como um ente que não nasce pronto, que tem necessidade de cuidar de si mesmo como que buscando um estágio de maior humanidade, uma condição de maior perfeição em seu modo de ser humano. Portanto, a formação é processo do devir humano como devir humanizador, mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converte apenas com transformar... A ideia de formação é, pois, aquela do alcance de um modo de ser, mediante um devir, modo de ser que se caracterizaria por uma qualidade existencial marcada por um máximo possível de emancipação, pela condição de sujeito autônomo. Uma situação de plena humanidade. A educação não é apenas um processo institucional e instrucional, seu lado visível, mas fundamentalmente um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. Por isso, a interação docente é considerada mediação universal e insubstituível dessa formação, tendo-se em vista a condição da educabilidade do homem (SEVERINO, 2006, p. 2).

Ao realizar a análise do modelos político e econômico, do projeto societário e da organização escolar vigentes em cada período da formação do Estado Brasileiro (PRADO JÚNIOR, 1970; BAER, 2002; FRAGOSO *et al.*, 2000; PILLETI; PILLETI, 2018; COSTA, 1999; MATTOS, 1990; CARVALHO, 1997; CASTANHA, 2008; SALLES, 2012;

² Compreende-se aqui o período de chegada dos europeus a partir de 1500.

FRAGOSO; FLORENTINO, 1993; PRADO JUNIOR, 1996; SAVIANI, 2020; CURY, 2003, SKIDMORE, 2010; MENEZES, 1989; CARVALHO, 1978; PRADO JÚNIOR, 1994), para que fosse possível realizar as discussões propostas, obtivemos uma visualização geral sobre os objetivos da sociedade brasileira a partir da chegada dos europeus, e, assim, a visualização dos objetivos educacionais para cada época histórica, o sentido da educação. O sentido da educação que aqui utilizo é discutido por Luckesi (1994) e aponta para três tendências filosófico-políticas: “educação como redenção; educação como reprodução e educação como um meio de transformação da sociedade” (p. 37).

No período colonial, o qual o clero detinha controle sobre o ensino no Brasil, através dos jesuítas da Companhia de Jesus (SIQUEIRA, 2009; SAVIANI, 2020; PILLETI; PILLETI, 2018), o sentido pode ser tido enquanto Educação como redenção (LUCKESI, 1994). No período imperial, aos quais iniciam os decretos, leis e resoluções específicas para a Educação no Brasil, o sentido pode ser designado Educação como redenção e reprodução (LUCKESI, 1994). E no período republicano, que se segue em nossos dias, a Educação sofre com altos e baixos e nós brasileiros seguimos na luta por melhoras perenes, o sentido pode ser visto como Educação como reprodução e transformação (LUCKESI, 1994).

Foi possível desta análise apreender, portanto, que as propostas educacionais se ajustam à compreensão do sentido de Educação e ao direcionamento da ação dado pela sociedade, em suma, pela elite dirigente de cada época histórica vivida, nos âmbitos político e econômico: as reformas educacionais no Brasil têm em sua primazia a forte influência da Igreja e do Estado.

O Estado do Amazonas não foge à regra quando tratamos dessas influências. No século XVI, período de interiorização da expansão da colonização portuguesa, se objetivava “aprissonar os indígenas para vendê-los como escravos, procurar os metais preciosos e as drogas do sertão, estabelecer currais, para a prática da pecuária, e roçados, para a agricultura acessória, fundar aldeias para evangelizar os índios etc.”, [...] “explorar as drogas do sertão, principalmente nos vales dos rios amazônicos – essa função foi executada pelas missões religiosas através do uso da mão-de-obra indígena” (COSTA; FARIAS, 2009, p. 1).

Nessa epopéia, entradistas, bandeirantes e missionários transpuseram os limites territoriais portugueses na América e foram muito além dos marcos definidos para eles pelo Tratado de Tordesilhas. Essa expansão para além desse tratado obrigou a Portugal e a Espanha renegociarem os limites das suas possessões coloniais na América do Sul. Isso foi concretizado através da assinatura de novos tratados, a exemplo do Tratado de Madri (1750) e do Tratado de Santo Ildefonso (1777), que expandiram os domínios portugueses em detrimento dos espanhóis no subcontinente sul-americano (COSTA; FARIAS, 2009, p. 1).

O Tratado de Tordesilhas, na **Figura 4**, fora considerado “letra morta”, em detrimento do uso econômico e controle territorial que os portugueses detinham em prol de seu projeto geopolítico de ampliação do território. E, no que se trata da Amazônia, o estabelecimento de fortes e de missões religiosas serviu para que Portugal se estabelecesse na região, assegurando o seu controle sobre a sua maior parte. Caio Prado Júnior afirma:

No litoral norte, o Rio Amazonas foi estratégico, por sua extensão e ampla navegabilidade, até 2.000 km no interior em meio à floresta equatorial. Durante a União das duas Coroas de Portugal e Espanha (1580-1640), holandeses, franceses e ingleses, trataram de ocupar militarmente esta área. Para defender a Bacia Amazônica, as formas iniciais de ocupação foram pequenos fortes, sendo o primeiro deles na foz do Amazonas, em Belém (1616). Para assegurar a ocupação a longo prazo, bem como a pacificação e a lealdade das tribos aborígenes contra os holandeses, ingleses e franceses, os portugueses resolveram dividir a bacia entre ordens religiosas católicas. Seguiram assim os jesuítas espanhóis, que já haviam estabelecido um verdadeiro cordão estratégico ininterrupto de missões jesuítas no coração do continente, do Prata ao Alto Amazonas, no século XVI e primeira metade do século XVII (PRADO JÚNIOR apud BECKER; EGLER, 2003, p. 42-43).

Figura 4. Brasil a partir do Tratado de Tordesilhas e do Tratado de Madri



Fonte: GEOCITIES³

³ <http://www.geocities.com/bandeiras99/tordesilhas.html>

Desde o período que foi nomeada província e garantiu a sua autonomia do Estado do Pará, em 5 de setembro de 1850, os aspectos da vida política, social e econômica no Estado do Amazonas passaram por diversas mudanças (JOBIM, 1957).

Destaco dois momentos marcantes para correlacionar à presente discussão. O primeiro, o surto de crescimento com o “ciclo da borracha” (1870-1920), período em que Manaus tornou-se um dos centros da economia, juntamente com Belém no Estado do Pará, toda a borracha produzida nos seringais escoavam por seus portos.

As cidades serviam de entrepostos comerciais para compra e venda do látex, uma vez que na época a Amazônia detinha o monopólio do produto, já que não existia *havea brasiliensis* em nenhum outro lugar do mundo. Tal prosperidade econômica trouxe melhorias para as cidades e influenciou fortemente a elite da Província com os referenciais europeus da época, a chamada *Belle Époque*, “objetivando suas sincronias com o que era avaliado como moderno e civilizado” (SANTOS JÚNIOR, 2013, p. 2).

Ao mesmo tempo em que uma vida de luxo e riquezas era usufruída pela elite na capital, nas zonas periféricas da cidade e seringais a realidade era distinta. Santos Júnior (2013) apresenta em seu texto que alguns dos hábitos do cotidiano dos cidadãos à época foram proibidos com o advento da modernidade e civilidade (de forma unilateral), como cobrir a casa com palha, tomar banhos em rios, colher frutos das árvores, flertar ou namorar em via pública, reunir-se em grupo ou jogar futebol na rua. É possível visualizar nesse contexto a reorganização da sociedade com vistas a atender aos interesses vigentes, determinados pela elite dominante, como aponta o trecho a seguir.

As autoridades buscavam proteger as “boas famílias” da cidade do desconforto e da sensação de agressão e de medo frente ao contato com práticas e segmentos populares rotulados e condenados. Por isso, a presença de qualquer pobre urbano nos espaços públicos, nos quais estivessem concentradas elites, deveria ser vista como suspeita e – portanto – reprimida para que a “ordem” não fosse melindrada. (SANTOS JÚNIOR, p. 12, 2013)

Nos seringais, o fluxo migratório do Nordeste para o Norte foi intenso, influenciado tanto pela ocupação das áreas acreanas recém anexadas ao território brasileiro para exploração do látex, quanto pela grande seca que atingiu a região originária dos seringueiros e a resistência dos migrantes em se deslocar para a região Sul do país, pois viam a economia cafeeira como escravista, e tinham a Amazônia como um “novo Eldorado ante a perspectiva do enriquecimento rápido” (PAULA, 1980, p. 4).

A migração dos nordestinos foi vantajosa para os exploradores do látex, “além de menos dispendiosa que a imigração estrangeira, se considerarmos os custos de transporte e outros custos decorrentes da imigração” (PAULA, 1980, p. 4), visto que com a abolição da escravidão no Brasil, os produtores estavam em busca de mão de obra farta e de baixo custo.

Figura 5. O seringal e o seringueiro



Fonte: Arthur Cesar Ferreira Reis (1953)

Com a implantação de um sistema de economia da borracha, ocorre um grande crescimento econômico para a região, centralizado na pequena burguesia que ali se estabelecia (MATTOS, 2012) e que detinha o monopólio da borracha. Mas essa expansão só foi possível conservando e aprofundando os tradicionais traços de subordinação e dependência, reproduzindo a clássica situação colonial: o excedente gerado na extração do látex era todo

carreado para o exterior ou se cristalizou na suntuosidade dos teatros e monumentos, como outrora o ouro nas igrejas do barroco mineiro. (PAULA, 1980, p. 6)

Por mais facilidades que o capital monopolista encontrasse no Brasil, os estrangeiros ainda lidavam com um Estado Nação, não podendo dominar completamente a região. Assim os ingleses levaram sementes das seringueiras (PAULA, 1980), ao final do século XIX, ocorrendo pirataria genética para cultivo na Ásia, que se tornou uma grande produtora de borracha.

A borracha da Amazônia não resistiu à concorrência, causando o declínio da economia e gerando miséria social, só tendo uma recuperação durante a Segunda Guerra Mundial, alimentando e suprimindo a grande demanda mundial de borracha para as máquinas de guerra. Esse novo cenário, embasado na força de trabalho dos ditos “soldados da borracha”, inaugurou um novo modelo de escravidão no Brasil, destaca Mattos (2012).

Esses trabalhadores inauguraram o modelo de escravização contemporâneo, em que o trabalhador já deixava a sua terra com uma grande dívida por conta do deslocamento, alimentação, instalação, adiantamento de ferramentas de trabalho e remédios. Foi assim que o trabalho escravo se tornou uma presença constante nos castanhais, seringais e latifúndios da região, até hoje (p. 107).

O segundo momento que influenciou fortemente a estruturação dos elementos da vida dos amazonenses foi o processo de industrialização do Amazonas, com o estabelecimento da Zona Franca de Manaus (ZFM), através da Lei nº 3.173 (BRASIL, 1957), despontando em 1967 como produto da Política de Integração Nacional dos governos militares (1969-1974), “como uma área de livre comércio de importação, exportação e de incentivos fiscais especiais, com a finalidade de criar no interior da Amazônia um centro industrial, comercial e agropecuário” (ARAÚJO, p. 33, 2017).

Seráfico e Seráfico (2005) descrevem a criação da ZFM como um “processo de transformação de um modelo de desenvolvimento de capitalismo nacional em outro de capitalismo associado.” (p. 99).

A borracha natural estava sendo substituída por uma borracha sintética e o Estado do Amazonas estava órfão de políticas de desenvolvimento experimentadas pelas regiões do centro-sul do país, tal cenário não se mostrava favorável à economia do Estado e aos interesses das elites. A proposição de *porto franco*, posteriormente virando uma experimentação de zona franca de livre comércio, para solucionar os problemas da região, logo se mostrou como uma ação de

[...] duplo movimento do Estado militarista no sentido, de um lado, da implantação de uma área de “livre comércio, de importação e exportação e de incentivos fiscais

especiais” a partir da qual ele reafirma o compromisso do Brasil com o “sistema de mercado”, assegurando sua permanência como “área de influência” dos EUA no contexto da Guerra Fria; de outro lado, no sentido da criação das condições jurídico-políticas e de infraestrutura local necessárias à atração de investimentos estrangeiros num momento em que avança a descentralização industrial. (SERÁFICO; SERÁFICO, p. 103, 2005).

Figura 6. Logomarca de identificação dos ‘produtos’ produzidos na ZFM



Fonte: Google Imagens (2021)

A Política de Integração social e crescimento econômico com a criação da ZFM ocasionou um novo surto de desenvolvimento, promovendo novas oportunidades de investimento e lucratividade de empresas nacionais e estrangeiras, mas também permeou de conflitos as relações inter-regionais, aumentando a rivalidade corporativa e oportunizando “bolsões de miséria”. O crescimento econômico foi seguido por um crescimento populacional desenfreado, pressionando os serviços urbanos, promovendo invasões de áreas desocupada, onde migrantes estabeleceram residência, sem acesso à saneamento básico e infraestrutura, em total processo de exclusão social (ARAÚJO, 2017).

A estagnação econômica da região, devido ao término do pacto desenvolvimentista e reestruturação do capitalismo no Brasil nos anos 90, desvalorizou a força de trabalho local, “ocorreu uma retração no emprego formal, bem como ampliou o desemprego e o subproletariado no mercado de trabalho informal”, (SCHERER, 2004, p. 128), reinserido o Amazonas em um cenário de exploração de mão de obra, também visualizado no ciclo da borracha.

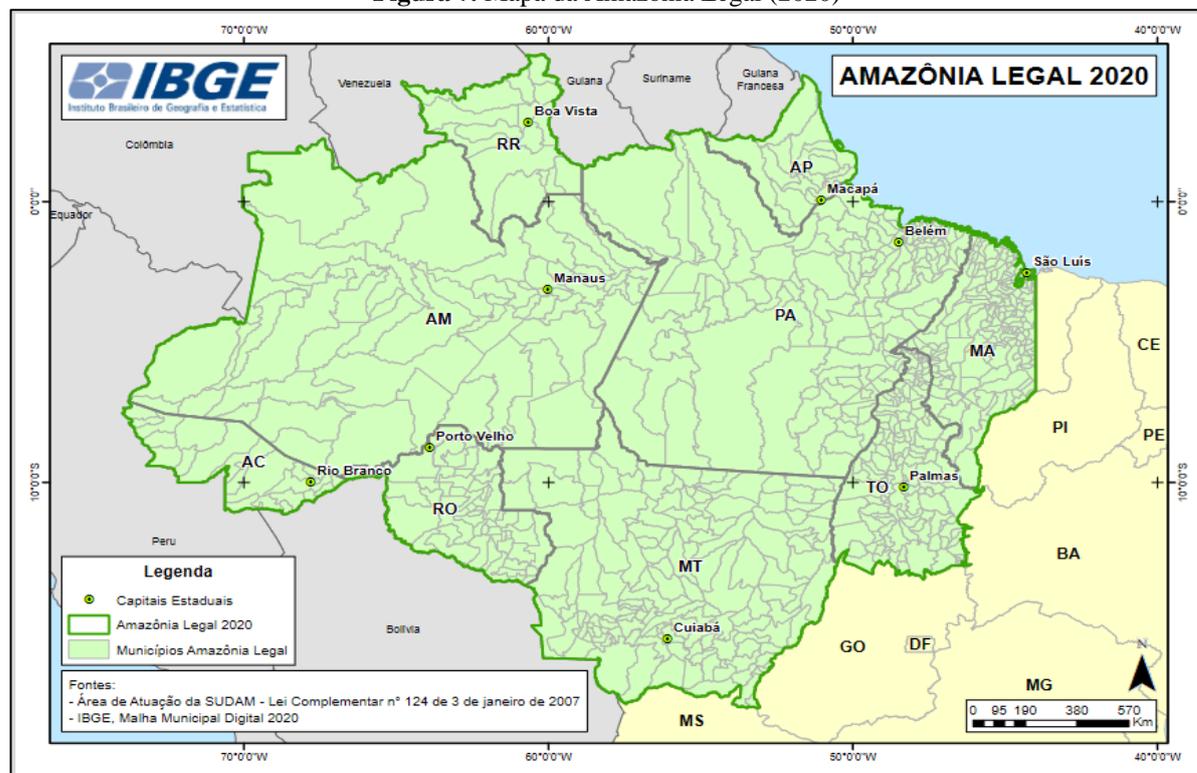
A exploração do trabalho pelo capital não tem limites e a base da transformação do dinheiro em capital é a existência de uma mercadoria cujo valor de uso possui a propriedade de

ser fonte de valor, fonte de mais-valia. Essa mercadoria é, no capitalismo, a força de trabalho. A sua transformação em mercadoria se acha condicionada pelo domínio da propriedade privada e pela exploração ao máximo do que ela pode produzir e gerar de lucratividade (MATTOS, 2012, p. 109).

Em ambos os cenários é possível visualizar a estruturação social e política a serviço do capital estrangeiro, com interesses em matéria prima abundante, no caso do látex, e em mão de obra farta e de baixo custo, por vezes descartável, realidade ainda presente no cotidiano dos amazonenses.

Tais fatos foram marcantes na estruturação da sociedade no Amazonas, com a presença constante de um sistema de exploração do amazônida, assemelhando-se à escravidão, elemento presente na gênese social do Brasil (MATTOS, 2012), corroborando com o que é apresentado por Antunes e Alves (2004), “formas de captura da subjetividade operária pelo capital, ou, mais precisamente, da sua subsunção à lógica do capital” (p. 344).

Figura 7. Mapa da Amazônia Legal (2020)



Fonte: IBGE (2021b)

Atualmente, o Estado do Amazonas é integrante da porção continental denominada de América do Sul e está localizado no Bioma Amazônia. É uma das 27 Unidades Federativas do Brasil e está situado na Região Norte do país, com capital em Manaus, sendo o maior Estado

em área territorial com 1.559.167,878 km² (18,30% do território brasileiro) e composto por 62 municípios, de acordo com dados do IBGE (2021a). Faz parte da Amazônia Legal (**Figura 7**), conceito político expresso no Art. 2º da Lei Complementar nº 124 de 03 de Janeiro de 2007 (BRASIL, 2007), que determina enfoques específicos na definição e desenvolvimento de políticas públicas para a área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM, que tem por objetivo “promover o desenvolvimento incluyente e sustentável de sua área de atuação e a integração competitiva da base produtiva regional na economia nacional e internacional”.

Figura 8. Rodovias da Amazônia



Fonte: Deborah Magalhães e Celso Costa/Portal Amazônia (2020)⁴

Devido às suas dimensões territoriais, as principais formas de acesso ao Estado se dão: por transporte hidroviário, meio mais utilizado pelos habitantes para deslocamento intermunicipal e interestadual, pois os rios amazonenses, afluentes do Rio Amazonas, são navegáveis em grande parte do ano; e por via aérea, que possui custos elevados de passagens e tem sua centralização em cidades populosas, como Parintins, com estimativa de 115.363 pessoas (IBGE, 2020), e na capital, Manaus.

⁴ <https://portalamazonia.com/noticias/cidades/rodovias-da-amazonia-conheca-as-estradas-que-integram-a-regiao>

A construção de estradas cortando a floresta não é viável, visto as longas distâncias e o grande impacto ambiental que seria causado com tal ação; sendo a BR-174, Manaus-Boa Vista, a BR-163, Manaus-Porto Velho e a BR-230, Transamazônica Pará-Amazonas as vias de rodagem que integram o Amazonas ao Brasil, como se ilustra na **Figura 8**.

O clima é equatorial úmido, com temperatura média de 26, 7°. A umidade relativa do ar fica em torno de 70% e o Estado possui apenas duas estações bem definidas: chuvosa (inverno) e seca ou menos chuvosa (verão). É no Estado do Amazonas que se encontram os pontos mais elevados do Brasil: o Pico da Neblina, com 3.014 metros de altitude, e o 31 de Março, com 2.992 m de altitude, ambos na fronteira com outros países.

Dados do IBGE (2020), apresentam uma estimativa de 4.207.714 pessoas residentes no território amazonense, sendo o 15º estado com maior índice populacional do Brasil. Na capital, Manaus, estima-se que residem 2.219.580 de pessoas, cerca de 52,75% da população, reflexo do fluxo migratório intenso devido à procura de emprego e renda por grande parte da população que aqui reside.

A Densidade Demográfica é de 2,23 hab./km (IBGE, 2010). Possui um Produto Interno Bruto (PIB) de aproximados R\$ 105.000.000.000,00, sendo considerada a 6ª economia do Brasil, com rendimento nominal mensal domiciliar per capita de R\$ 852,00 (IBGE, 2020), 33% abaixo do salário-mínimo atual (R\$ 1.100, 00).

Sobre seus índices; o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é, 0,733 (ATLAS BRASIL, 2017⁵; AMAZONAS, 2020c), considerado alto. O Índice de Gini do Amazonas é 0,568, sendo considerado o 4º pior resultado do Brasil. “A análise é baseada no índice de Gini, indicador mundial da desigualdade. Em uma escala em que varia de 0 (perfeita igualdade) a 1 (desigualdade máxima, situação em que um indivíduo receberia toda a renda de uma economia)” (G1 AM, 2020).

Sobre o saneamento básico e fornecimento de água encanada e outras condições de moradia,

[...] no Amazonas, em 2019, a proporção de 12,5% de pessoas residia em domicílios em que não havia banheiro exclusivo do imóvel. Além disso, a proporção de 2,7% das pessoas residia em casas cujas paredes externas eram construídas predominantemente com materiais não duráveis. (G1 AM, 2020, s/p).

⁵ <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>

A proporção de 3,6% tinha ônus excessivo com aluguel; 19,9% não tinham o documento de comprovação da propriedade; 19,2% tinham adensamento excessivo, e 40,2%, tinham ao menos uma inadequação nas condições de moradia.

Como resultados das marcantes modificações, Adams, Murrieta e Neves (2006), nos apresentam uma subdivisão da sociedade contemporânea amazonense em “sociedades urbanas” e “sociedades não-urbanas”. As sociedades não-urbanas são representadas pelos povos tradicionais, que são heterogêneos, tanto em seus modos de vida quanto no tipo de ofício que desempenham, diferente do que ocorre com as sociedades urbanas, em que predominam aspectos da reprodução social hegemônicos e influenciados pelo capital (LEFEBVRE, 1998).

Fazem partes das sociedades não-urbanas do Amazonas os povos indígenas, seringueiros, quilombolas, ribeirinhos, pescadores e pescadoras artesanais, agricultores familiares, piaçabeiros, peconheiros etc. São povos tradicionais que diversas vezes não tem sua identidade reconhecida em diversos campos das políticas públicas, na organização do trabalho como a Saúde e, principalmente, a Educação.

Desde 1991 realiza-se no Censo Demográfico a coleta de dados sobre os povos indígenas no Brasil. O Amazonas possui uma população de 183.514 mil indígenas: **a maior do país** (IBGE, 2010), onde registrou-se um crescimento nas populações desde o início das coletas.

Figura 9. O Brasil Indígena



Fonte: IBGE (2010)

No que tange à Educação no Amazonas, todos os níveis e modalidades de ensino são ofertados no Estado. Possui duas Universidades Públicas, Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas e um Instituto Federal, que ofertam cursos tecnológicos, de graduação plena e pós-graduações a nível *lato* e *strictu sensu*, com campi na capital e nas cidades do interior. Além de investimentos no ensino mediado por tecnologia para as cidades longínquas, modalidade que se tornou um recurso extremamente importante neste período de Pandemia de COVID-19. Tais instituições também são responsáveis pelas publicações acadêmico-científicas e cursos abertos às comunidades externa e interna, assim como a formação docente.

Sendo uma das nove Unidades Federativas que recebem recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica, o FUNDEB, o Amazonas, no ano de 2020, recebeu repasses aproximados em R\$ 1.091.985.484,69 (BRASIL, 2020). Estes recursos financeiros devem ser investidos em todas as séries e modalidades de ensino da Educação Básica, ensino regular, ensino especial, educação indígena, ensino técnico e ensino de tempo integral; em creches, pré-escola, ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio; do ensino regular das áreas urbanas e rurais.

Segundo os últimos dados divulgados pelo Censo Escolar (INEP, 2020), o Estado possui 5.308 escolas de Educação Básica, sendo as matrículas distribuídas assim (não se obteve os dados da educação indígena no documento acessado):

Tabela 1. Matrículas no Amazonas (2020)

Matrículas em creches	32.055 estudantes
Matrículas em pré-escolas	124.818 estudantes
Matrículas anos iniciais	402.362 estudantes
Matrículas anos finais	297.742 estudantes
Matrículas ensino médio	207.688 estudantes
Matrículas EJA	70.644 estudantes
Matrículas educação especial	20.939 estudantes

Fonte: Censo Escolar (INEP, 2020)

Na **Tabela 2**, é possível visualizarmos outros dados importante acerca da infraestrutura e serviços das escolas públicas do Estado do Amazonas:

Tabela 2. Outras informações sobre a Educação Básica no Amazonas

Alimentação	
Escolas que fornecem alimentação	94% (4.983 escolas)
Escolas que fornecem água filtrada	85% (4.519 escolas)
Serviços	
Água via rede pública	23% (1.205 escolas)
Energia via rede pública	66% (3.528 escolas)
Esgoto via rede pública	11% (607 escolas)
Coleta de lixo periódica	37% (1.946 escolas)
Dependências	
Biblioteca	25% (1.339 escolas)
Cozinha	76% (4.014 escolas)
Laboratório de informática	20% (1.073 escolas)
Laboratório de ciências	6% (325 escolas)
Quadra de esportes	16% (824 escolas)
Sala para leitura	7% (366 escolas)
Sala para a diretoria	39% (2.050 escolas)
Sala para os professores	36% (1.891 escolas)
Sala para atendimento especial	11% (568 escolas)
Sanitário dentro do prédio da escola	79% (4.217 escolas)
Sanitário fora do prédio da escola	0% (0 nenhuma)
Equipamentos	
Aparelho de DVD	28% (1.500 escolas)
Impressora	40% (2.101 escolas)
Antena parabólica	11% (602 escolas)
Máquina copiadora	18% (980 escolas)
Retroprojeter	1% (70 escolas)
Televisão	40% (2.116 escolas)
Tecnologia	
Internet	36% (1.890 escolas)
Banda larga	26% (1.395 escolas)
Acessibilidade	
Escolas com dependências acessíveis aos portadores de deficiência	29% (1.541 escolas)
Escolas com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência	18% (962 escolas)
Outros	
Funcionários em todas as escolas	35.476 funcionários
Escolas com organização por ciclos	43% (2.297 escolas)

Fonte: Elaborado a partir dos dados do Censo Escolar (INEP, 2020)

Devido à sua dimensão geográfica e seu baixo índice de densidade demográfica - com 2,23 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2010), e a elevada taxa de concentração populacional na capital, a rede estadual de educação pública, através da Secretária de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/AM, conta com uma estrutura organizacional que visa atender especificidades e demandas da rede de ensino.

A SEDUC/AM, segundo o Relatório de Transição de Governo (AMAZONAS, 2019), tem como missão “garantir o acesso, a permanência com sucesso na escola e o desenvolvimento da Educação Integral humanizada, por meio da gestão democrática e inovação educacional” (p. 2) e como visão “ser uma Secretaria de referência pela qualidade e excelência dos serviços educacionais prestados, transparência e compromisso com a gestão pública democrática e por ações de educação integral humanizada visando à formação cidadã do aluno” (p. 2).

Quadro 1. A SEDUC-AM
Estrutura Organizacional – SEDUC-AM

1. Ouvidoria
2. Órgãos Colegiados
a) Conselho Estadual de Educação; b) Conselho Estadual de Educação Indígena; c) Conselho de Alimentação Escolar; d) Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação; e) Comissão Interna de Ética; f) Comissão de Regime Disciplinar do Magistério; g) Comissão de Tomada de Contas Especial
3. Órgãos de Assistência e Assessoramento
a) Gabinete: 1. Assessoria Jurídica; 2. Assessoria de Comunicação; 3. Assessoria Administrativa; b) Secretaria Executiva; c) Secretaria Executiva Adjunta da Capital: 1. Coordenadorias Distritais de Educação; 2. Centro Cultural Thiago de Mello; d) Secretaria Executiva Adjunta do Interior: 1. Coordenadorias Regionais de Educação e) Assessoria Estratégica
4. Órgãos de Atividades-Meio
a) Secretaria Executiva Adjunta de Gestão: 1. Departamento de Logística (Delog); 2. Departamento de Administração de Infraestrutura (Deinfra); 3. Departamento de Gestão Escolar (Degesc); b) Departamento de Planejamento e Gestão Financeira (DPGF); c) Departamento de Gestão de Pessoas (DGP)
5. Órgãos de Atividades-Fim
a) Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica 1. Departamento de Políticas e Programas Educacionais (Deppe) 2. Centro de Formação de Profissional “Padre José Anchieta” (Cepan) 3. Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam)

Fonte: AMAZONAS, Secretária de Estado de Educação. ⁶

Ao analisarmos alguns dos contextos do Estado do Amazonas, visualizou-se que algumas determinações influenciam diretamente na definição e na ação das políticas educacionais. Uma delas é a influência do capital estrangeiro na definição das políticas públicas, principalmente na economia, o que também interfere diretamente nas definições da estrutura curricular e métodos de ensino.

Os desafios inerentes à esta realidade são enfrentados, principalmente, pelos Professores e Professoras e outros trabalhadores da Educação que lutam cotidianamente para entender seus educandos e educandos, que muitas vezes não possuem o mínimo suporte para dar continuidade

⁶ <http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>

às suas atividades educacionais e buscam ver seus educandos e educandas para além de números expressos em avaliações e estatísticas.

Figura 10. Felicidade Plena de crianças ribeirinhas em sua colação de grau em Carauari – AM (2020)



Fonte: Laura Viviane (2020)

1.3 UM ESTUDO SOBRE O ESTADO DA ARTE

O presente levantamento tem como objetivo identificar quais as discussões desenvolvidas sobre a Educação Física na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) nos campos de divulgação acadêmico-científica no Brasil. Portanto, trata-se de um estudo de revisão sistemática da literatura, onde foram utilizados métodos sistemáticos e explícitos para a identificação, seleção e avaliação dos estudos (CORDEIRO *et al.*, 2007).

Os autores Rodrigues, Tavares e Garcia (2019), publicaram um estudo de revisão sistemática sobre o tema, onde identificaram as principais discussões acerca da BNCC e

Educação Física em artigos publicados entre 2015 e 2018, limitando-se a quatro periódicos e aos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE).

Ainda que seja um cenário inicial de ação desta política pública, estudos já foram desenvolvidos sobre Educação Física e BNCC, um dado importante que pudemos constatar através de um levantamento Banco de teses da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Estes estudos foram considerados relevantes para o desenvolvimento da minha pesquisa, especialmente na proposta de construção e estruturação de trabalho. Não encontrou-se nenhum resultado vinculado à proposta da pesquisa, a implantação da BNCC e as definições para a formação docente no Estado do Amazonas, dentro do marco temporal definido.

Como refinamento de resultados incluímos os trabalhos: defendidos a partir de 2015, ano em que a primeira versão vai à consulta pública e em que a sociedade tem participação iniciada em sua elaboração; pertencentes aos programas de pós-graduação em Educação e em Educação Física; incluídos na grande área de concentração da Educação; e que tinham em seu título e resumos os descritores supracitados; e como critérios de exclusão

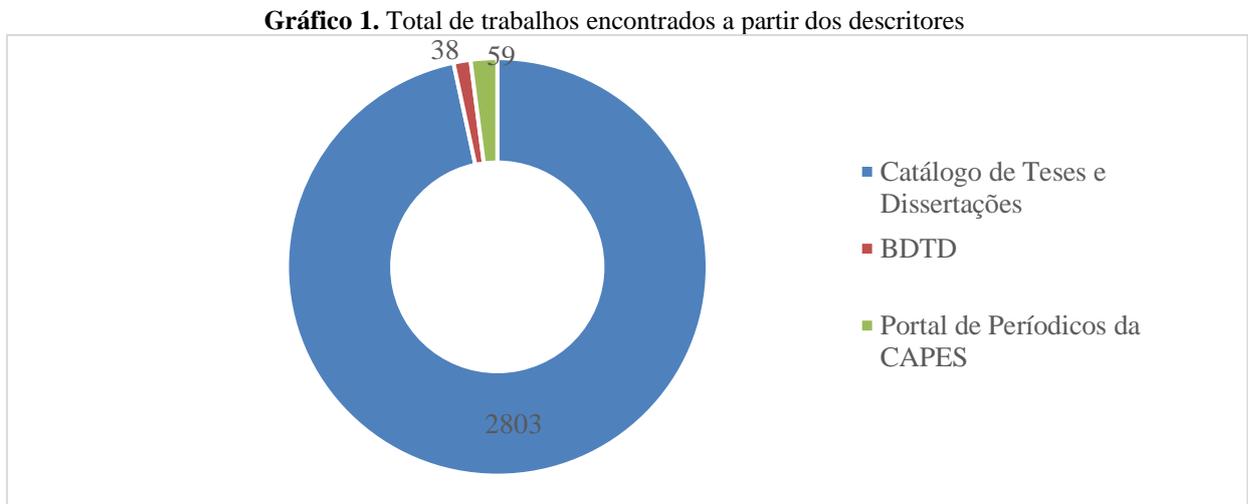
A pesquisa foi pautada em dois descritores: a) BNCC e b) Educação Física, utilizando o interstício a partir de 2015, ano em que a primeira versão vai à consulta pública e em que a sociedade tem participação iniciada em sua elaboração, a fim de obtermos um resultado dentro de um recorte temporal satisfatório, para averiguar quais foram as temáticas desenvolvidas relacionando as duas temáticas.

Tal pesquisa é denominada por Romanowski e Ens (2006) como ‘Estado da Arte’, que “possibilita a efetivação de balanço da pesquisa de uma determinada área” (p. 37).

O período de levantamento dessas teses e dissertações perdurou de março a dezembro de 2020, sendo encontrado 2803 textos na CAPES e 38 textos na BDTD. Partindo destes resultados, estabeleceu-se que as pesquisas deveriam ser pertencentes aos programas de pós-graduação em Educação e em Educação Física e áreas equivalentes; incluídos na grande área de concentração da Educação; adiante foram realizadas duas leituras seletivas; na 1ª leitura analisou-se os descritores constavam no título, resumo e nas palavras-chave; a 2ª leitura decorreu sobre os textos selecionados na etapa anterior e que estive inseridos no contexto do Ensino Fundamental.

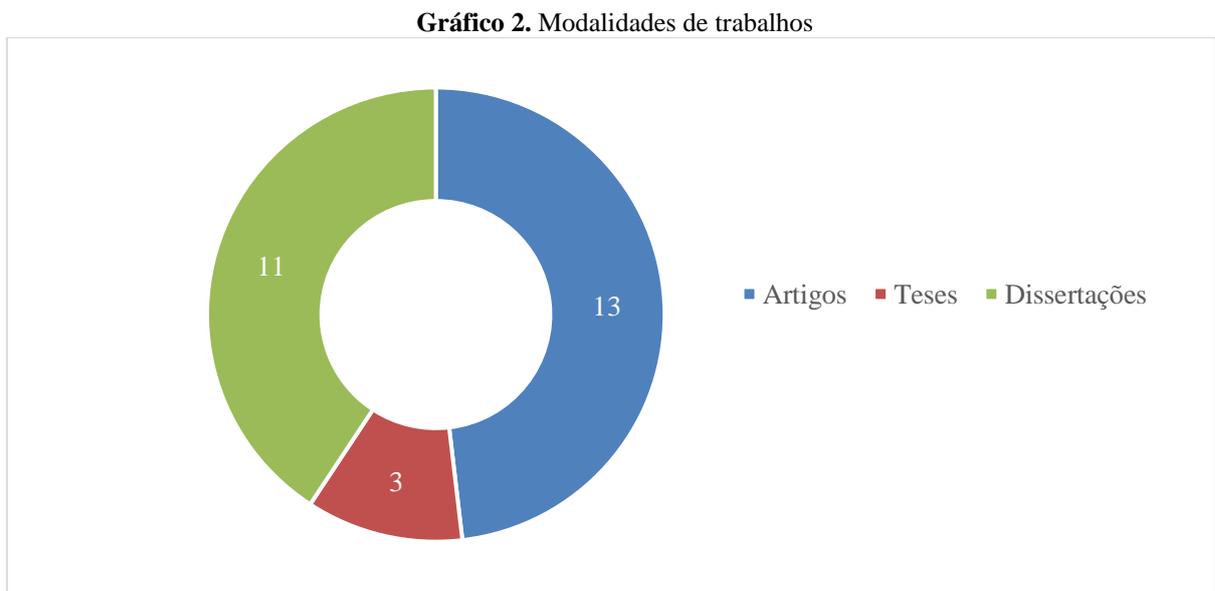
Também foi realizado um levantamento, de março de 2020 a fevereiro de 2021, no Portal de Periódicos da CAPES com foco nos artigos, utilizando os mesmos descritores,

encontrado 59 resultados, e a partir dos mesmos critérios do levantamento anterior, foram encontrados 13 artigos, correspondendo a 48,1% do total.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

As 11 Dissertações de Mestrado correspondem a 40,8% e as 3 Teses de Doutorado correspondem 11,1% do 27 trabalhos encontrados e que tinham relação com tema proposto nesta dissertação, a Educação Física na BNCC do Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

O **Quadro 2** foi elaborado contendo estes trabalhos e como referência para trabalhos futuros, abordando sobre as dinâmicas de movimento da construção, saberes docentes, práticas

pedagógicas e a legitimidade da Educação Física vinculada à proposta da BNCC (BRASIL, 2017a).

Quadro 2. A produção acadêmico-científica e de artigos sobre a Educação Física na BNCC

	Autoria	Ano	Título	Palavras-chave	Tipo
1	Marcos Garcia Neira; Marcílio Souza Júnior	2016	A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos	Currículo; Educação Física; Política Educacional	Artigo- Seção Temática
2	Telma Adriana Pacífico Martineli; Carlos Henrique; Keros Gustavo Mileski; Eliane Maria de Almeida	2016	A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos	BNCC, Educação Física, Concepções Pedagógicas	Artigo- Seção Temática
3	Dianne Cristina Souza de Sena; Wanessa Cristina Maranhão de Freitas Rodrigues; Jonas Morais Sobrinho; Matheus Jancy Bezerra Dantas; Christyan Giulliano de Lara Souza Silva	2016	A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação Física: um relato de experiência – Natal/RN	Base Nacional, Formação Continuada, Educação Física Escolar	Artigo- Seção Temática
4	Aneglyce Teodoro Rodrigues	2016	Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física	Educação Física Escolar, Currículo, Base Nacional Comum	Artigo- Seção Temática
5	Humberto Luís de Deus Inácio; Dayse Alisson Camara Cauper; Luzia Antônia de Paula Silva; Gleison Gomes de Moraes	2016	Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios - reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular	Educação Física, Ensino, Práticas corporais de aventura, Atividade Física	Artigo- Seção Temática
6	Juliano Daniel Boscatto; Fernanda Moreto Impolcetto; Suraya Cristina Darido	2016	A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?	Currículo formal, Cultura, Formação, Educação Física	Artigo- Seção Temática
7	Luiz Gustavo Bonatto Rufino; Samuel de Souza Neto	2016	Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino	Educação Física; formação; Currículo; Docência; Profissionalização	Artigo- Seção Temática
8	Sérgio Oliveira Dos Santos	2016	Educação do ser-motricio e a práxis criadora.	Motricidade humana; Educação; Práxis	Tese
9	Daniel Teixeira Maldonado; Felipe de Souza Jesus; Elisabete Dos Santos Freire; Luiz Sanches Neto	2017	A Brincadeira e o Jogo no Currículo da Educação Física	Atividade de Lazer; Jogos E Brinquedos; Currículo	Artigo Original

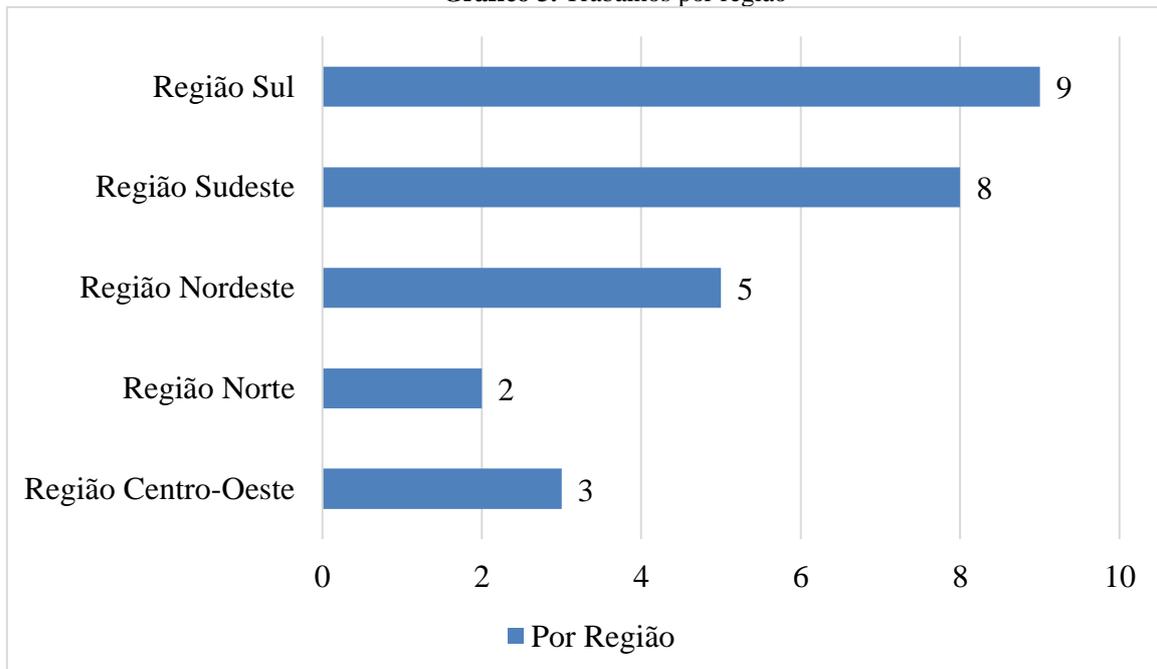
10	Victor de Souza França	2017	A Disciplina educação física nas reformas educacionais: discursos e relações de saber-poder (1971-2017).	Educação física Educação básica - Ensino médio Política educacional	Dissertação
11	Marcos Garcia Neira	2018	Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física	Educação Física; Currículo; Práticas corporais; Cultura	Artigo Original
12	Fábio Soares Da Costa; Andréia Mendes Dos Santos	2018	Educação física escolar somática	Educação Física - Ensino; Expressão Base Nacional Comum Curricular, Educação Infantil, Educação Física Corporal; Qualidade De Vida; Saúde; Educação	Tese
13	Déberson Ferreira de Almeida	2018	Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental	Educação física (Ensino fundamental); Currículo Educação e Estado; Brasil – História; Base Nacional Comum Curricular	Dissertação
14	Patrícia Menezes dos Santos	2018	Fundamentos da organização do trabalho pedagógico dos professores de educação física da rede municipal de Castanhal-PA.	Fundamentos; Organização do trabalho pedagógico; Educação física escolar	Tese
15	Carlos Alberto Fonseca	2018	O lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental	Lazer	Dissertação
16	Claube Camile Soares Lima	2018	Jogo, infância e educação física: conhecimento e especificidade	jogo; ensino; educação física, infância.	Dissertação
17	Marcelo Pertussatti	2018	Na roda do conhecimento: entre saberes da capoeira e saberes da escola	Educação; Saberes escolares; Capoeira; Currículo; Cultura popular	Dissertação
18	Ellen Grace Pinheiro	2018	A educação física escolar na base nacional comum curricular: dinâmicas de um movimento em construção	Educação física escolar; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Políticas educacionais	Dissertação
19	Dainan Lanes de Souza	2018	Educação Física na área das linguagens.	Educação Física. Linguagem.; Semiótica. Praxiologia Motriz; Pedagogia da Corporeidade.	Dissertação
20	José Auricélio Barbosa Maciel; Jocyana Cavalcante Da Silva Maciel; Aline Silvestre Mendes; Jocycle Cavalcante Da Silva	2019	Dialogando sobre o tema jogos populares no ensino fundamental 1	Jogos Populares. Educação Física. Ensino Fundamental 1	Artigo
21	Elizandro Ricardo Cássaro	2019	Atividades de aventura nos anos iniciais do ensino fundamental: Possibilidades e Desafios a partir da BNCC	Anos Iniciais do Ensino Fundamental Atividades de Aventura Interdisciplinaridade Ensino e aprendizagem	Dissertação
22	Denise Guimarães	2019	As danças indígenas na formação inicial em educação física: app didático para o 2º ciclo do ensino fundamental.	Danças indígenas Educação física escolar Formação docente Tecnologias da informação e comunicação	Dissertação

23	Sheylla Miris de Lima Santos	2019	Educação Física e narrativas midiáticas: mediação e saberes para além dos muros da escola?	Educação física; Narrativas midiáticas; Pedagogias culturais; BNCC	Dissertação
24	Renan Santos Furtado; Gustavo Henquire Oliveira Costa	2020	Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física	Educação Física; BNCC; Formação de professores.	Artigo
25	Dianne Cristina Souza de Sena, Miguel Herick Sousa de Lemos	2020	Parkour: propostas de aulas na educação física escolar	Educação física; ensino fundamental; parkour	Artigo
26	Adelina Lorensi Prietto; Maristela Da Silva Souza	2020	O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos	Educação física, Políticas educacionais, Educação básica	Artigo Original
27	Thomás Augusto Parente	2020	Pedagogia do esporte e voleibol: uma proposta de ensino por meio de material didático digital.	voleibol, pedagogia do esporte, educação física escolar, material didático digital, formação continuada.	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Um dos pontos que chamam a atenção dentre os resultados é: a concentração geográfica das produções.

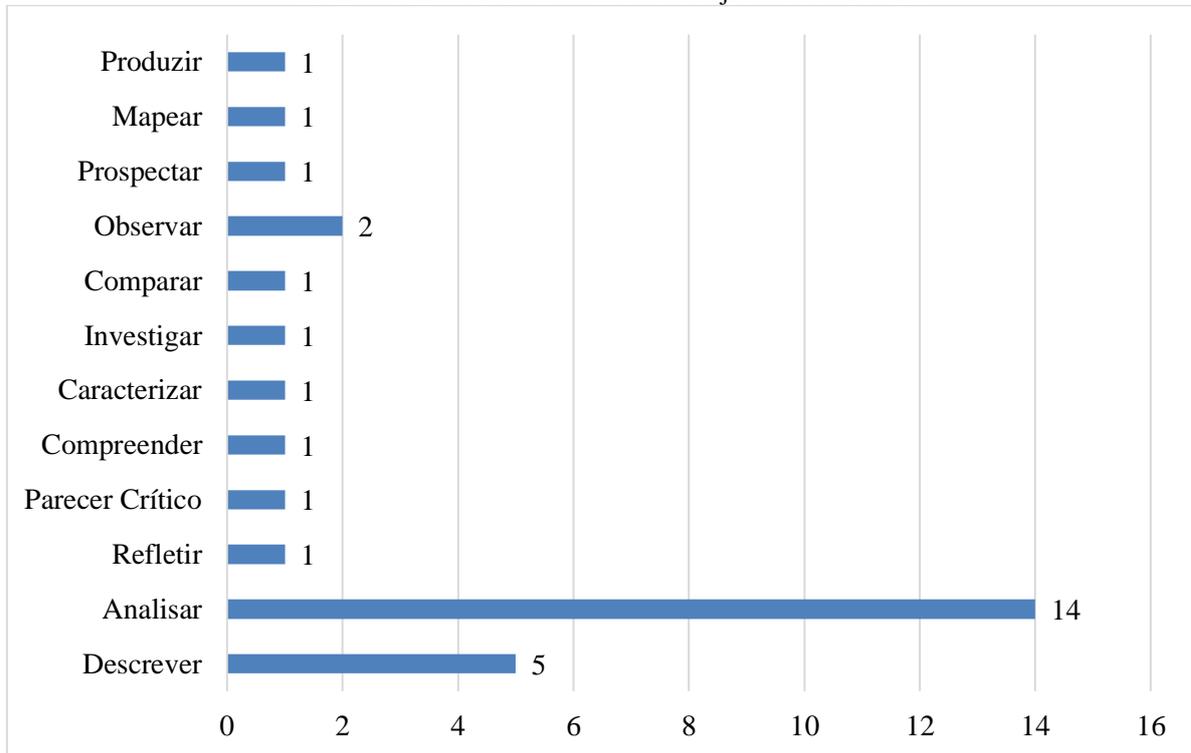
Gráfico 3. Trabalhos por região



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

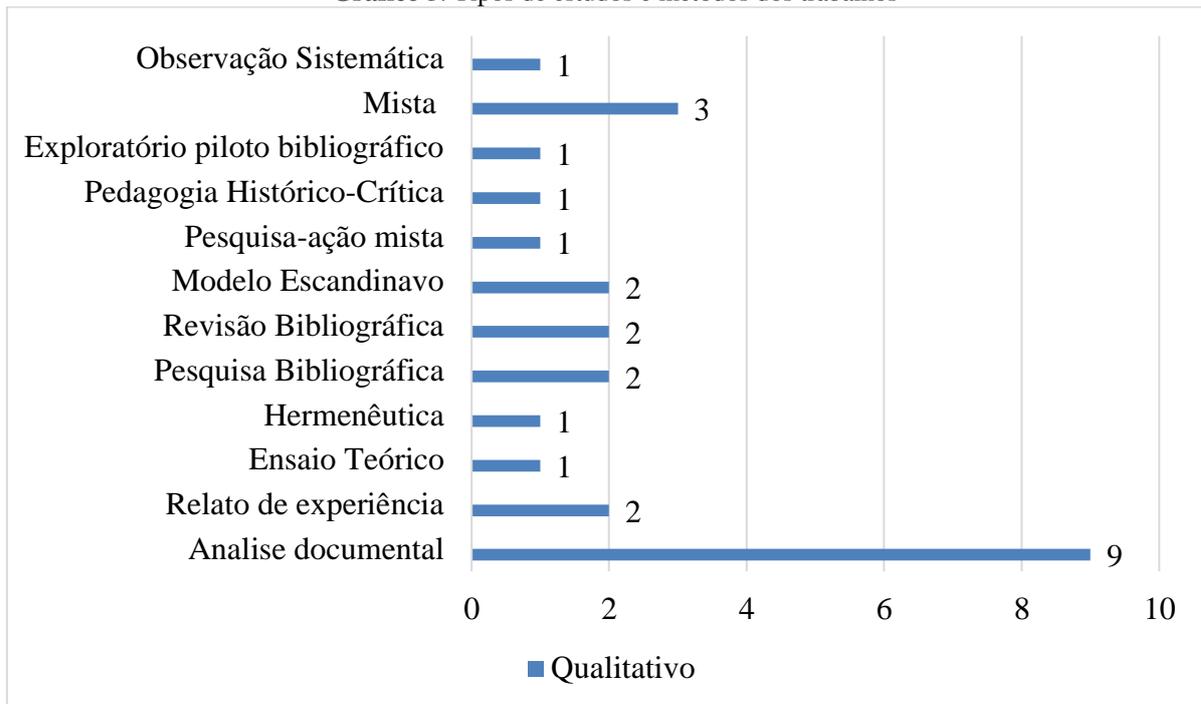
Dentre os objetivos dos trabalhos, objetivos gerais da pesquisa, pudemos encontrar a prevalência da análise e da descrição. A escolha destes verbos condiz com os tipos de pesquisas, exploratória e documental.

Gráfico 4. Incidência dos verbos dos objetivos dos trabalhos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Ao avaliar os tipos de estudos e métodos escolhidos, tivemos uma grata surpresa em visualizar as escolhas dos pesquisadores nos trabalhos elencados para este levantamento: a prevalência da abordagem qualitativa na pesquisa em Educação Física e BNCC, que possui diversos procedimentos de coleta e de análise dados. Tal escolha também representa, a meu ver, “um movimento no sentido de buscar compreender, de dentro, como se dão os processos de produção/reprodução cultural no universo dessas temáticas” (GOELLNER *et al*, 2010, p. 384).

Gráfico 5. Tipos de estudos e métodos dos trabalhos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

O campo de estudo na Educação Física escolar conta com muitas contribuições e possui uma base científica consolidada, portanto, os subsídios teóricos dão conta de realizar discussões aprofundadas sobre o tema, como podemos visualizar nas teses, dissertações e artigos encontrados, que apresentam qualificações que embasam as discussões, mas para que as discussões e os diálogos sejam desenvolvidos, é necessário que existam pessoas interessadas, Professores e Professoras que estejam dispostos a encarar o desafio do exercício da reflexão e produção de conhecimento.

A meu ver, para uma base comum que está sendo proposta desde 1988 e que foi aprovada em 2017, o cenário apresentado aponta para um início lento sobre os diálogos e debates da Educação Física na BNCC, o que corrobora com o estudo inicial de Rodrigues, Tavares e Garcia (2019), principalmente no que se trata sobre as pesquisas desenvolvidas na Amazônia, posto que só foram encontrados 2 trabalhos desenvolvidos no Pará.

E ainda mais preocupante é o alcance (ou falta dele) destes estudos aos Professores e Professoras atuantes no cotidiano escolar, emergindo uma questão incômoda: de que forma as universidades oportunizam essas discussões no chão da fábrica, visto que elas são as principais responsáveis pela produção acadêmico-científica do estado do Amazonas?

Porém, a realidade educacional do Brasil caminha para o lado oposto. Vivemos em um país em que os Professores e Professoras trabalham em condições precárias e com sobrecarga de trabalho e lado a lado com a violência social. Os Professores e as Professoras do Brasil

adoecem no corpo, na mente e na alma. Grande parte das escolas públicas não possuem estrutura adequada para a prática nas aulas de Educação Física, nem materiais didáticos (material esportivo é material didático!) que atendam a todos os alunos, quem vos escreve vivencia isso em seu cotidiano.

Talvez, pensar a partir de uma perspectiva embasada no diálogo devesse impregnar a consciência dos que põem em ação a política, os Professores e as Professoras: discutir com o coletivo destes para viabilizar formações de acordo com o interesse e disponibilidade, inserindo essa prática de forma gradual, superando a elitização de que quem tem formação é privilegiado, focando mais na importância do processo de formação como garantia de uma prática social e pedagógica na escola. A reorganização do tempo com o foco da produção material dentro do próprio espaço de trabalho. A construção do produto como processo educativo e, conseqüentemente, a produção do homem. A literatura, os pensadores, as produções acadêmicas nos apresentam diversas possibilidades.

Considerando as conquistas que obtivemos ao longo dessas décadas de luta social no Brasil, vejo um cenário possível e não mais utópico. Mas para que seja possível, a consciência, a luta e a revolução devem ser presentes no cotidiano da prática pedagógica. Resistir às imposições é luta. Articular conscientemente por uma educação mais voltada às necessidades dos educandos, oportunizando o acesso aos conhecimentos não contemplados em normativas prescritivas é luta. Questionar com fundamentos e argumentos é luta. Conhecer a estrutura das políticas educacionais e suas implicações na prática pedagógica é luta. Viver é lutar.

Pondero, então, que devemos pensar no futuro, mas manter os pés no presente. Ao refletir, “Afinal, o que é Educação Física?”, percebo que no âmbito escolar atual os rumos que estamos seguindo são duvidosos, pois ao aceitarmos a imposição de uma ‘Base Nacional Comum Curricular’ que reduziu a conteúdos pontuais um componente curricular riquíssimo como a Educação Física é, sem debater e questionar vias de superação e novas possibilidades condizentes com a realidade social das crianças que frequentam a escolas, questiono-me se estamos virando os indiferentes que Gramsci (2020) tanto odiava: estranhos à uma realidade, operantes passivos, inertes e apáticos.

2 – DA EDUCAÇÃO, DO SISTEMA DE ENSINO E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

(Florestan Fernandes, 1977, p. 5)

Esta epígrafe, retirada de um depoimento de Florestan Fernandes, nos oportuniza uma aproximação da acuidade necessária à compreensão de um fenômeno a partir da história vivida pelos homens e pelas mulheres, que são sujeitos em constante processo de humanização, autorrealização e crescimento, apropriando-me aqui da compreensão de Paulo Freire; e seres sociais repletos de possibilidades, capazes de construir o mundo e a si próprios através das sucessões e heranças de gerações na história, nas palavras de Karl Marx e Friedrich Engels (1999).

Especificamente, o fenômeno do qual trato é o *processo* educativo dos Professores e das Professoras de Educação Física da rede pública de ensino do Estado do Amazonas frente à atual Reforma Curricular no Ensino no Brasil. Partindo deste pressuposto, esta seção tem por objetivo interpretar, através de uma revisão de literatura, a organização da educação brasileira e seus marcos legais e as diretrizes voltadas à disciplina de Educação Física no Brasil, especificamente no ensino fundamental, para nos situarmos temporalmente até o contexto de implantação dos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b), com foco no ensino fundamental e “na compreensão rigorosa da sociedade em que vivemos” (NETTO, 2011, p. 11).

O estudo tem por marco temporal o período estabelecido a partir da redemocratização do Estado Brasileiro, com o fim do regime de ditadura civil-militar e a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, perpassando pela elaboração e promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) até o contexto de implementação dos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) no sistema educacional brasileiro, início do ano 2020.

Para realizar a **análise do contexto**, serão abordados alguns aspectos de ordem sócio-histórica, política e econômica, que estão entrelaçados ao movimento de democratização da Educação e no estabelecimento de seus objetivos e princípios, sobretudo às definições para o Ensino Fundamental vigentes atualmente.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DE 1988: A REFORMULAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO

Antes de iniciar uma discussão mais aprofundada sobre as influências, implicações e efeitos da Constituição Federal de 1988 no Sistema Nacional de Ensino, acredito ser necessário compreender o significado da palavra constituição. **Constituição** tem sua etimologia a partir do latim *constitutio*, que se refere à ação e o efeito de constituir (formar, fundar, compor, criar). A constituição é a essência de algo que o constitui tal como é e que o distingue de outras coisas.

O termo surgiu a partir das teorias iluministas e do pensamento que também deu base à Revolução Francesa de 1789, e deveria substituir a arbitrariedade garantindo o exercício da liberdade, único meio de evitar o despotismo (VOVELLE; ECHALAR, 2020). Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (BECHARA, 2011), constituição é um substantivo feminino e possui 4 (quatro) significados no âmbito da Língua Portuguesa,

1 Ação ou efeito de constituir, formação. 2 Conjunto das leis fundamentais que regulam o organismo de um Estado; Carta Magna. 3 Formação de um todo – constituição de um ser vivo. 4 Conjunto das características físicas de uma pessoa – constituição forte (BECHARA, 2011, p. 444).

Portanto, entendo que nesta revisão de literatura serão estudados tanto aspectos da Carta Magna do Brasil, adendo de seus antecedentes e suas influências mais significantes, ao ver desta pesquisadora, quanto aspectos da constituição do sistema educacional brasileiro, através da LDB nº 9.394/96, que inferem na constituição subjetiva, intelectual e social do cidadão brasileiro, seguindo, assim, uma concepção do materialismo histórico-dialético.

Mas a nossa [de Marx e dele] concepção de história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc. que lhes correspondem (MARX; ENGELS, 2010, p. 107).

Somos uma nação relativamente nova em termos de experimentação com a democracia, dado que a redemocratização do Brasil com participação ativa da sociedade ocorre a partir dos anos de 1980 do século XX, após um período de 21 anos de ditadura civil-militar (1964-1985).

Sobre a definição de democracia, concordo com Richard J. Bernstein (MASCIA, 2021, p. 3) quando tratamos de fenômenos políticos complexos, “a democracia não é uma forma de governo imóvel, e sim um experimento coletivo permanentemente, baseado na crença de que a humanidade pode progredir até mesmo em tempos mais sombrios”, sendo o regime deste

coletivo outorgado com poder político “ao povo formado por trabalhadores e pobres” (WOOD, 2007, p. 420), representantes das classes produtoras, a maioria, numa sociedade de classes dentro do capitalismo.

Somos uma nação marcada por relações de exploração, subserviência, preconceitos e discriminações. Por aproximadamente 322 anos, para quem gosta de dados numéricos aproximadamente 62% do nosso tempo de existência, fomos uma colônia de Portugal, onde “o objetivo da política portuguesa para a sua colônia americana é que esta fosse uma simples produtora e fornecedora de gêneros uteis ao comércio metropolitano e que se pudessem vender com grandes lucros nos mercados europeus, mantendo o Brasil sob um regime rigoroso de restrições econômicas e opressão administrativa” (PRADO JÚNIOR, 1970).

O período de redemocratização do Estado Brasileiro detém nosso particular interesse por ser à esta época em que muitos dos conceitos do neoliberalismo, os quais as consequências são vivenciadas atualmente, são incorporados à política e à economia e que influenciaram outros setores da sociedade no Brasil. 521 anos após a chegada dos europeus à Pindorama (denominação em tupi que os nativos que aqui residiam davam ao território brasileiro), ainda principiamos na organização de uma estrutura política que possa ser justa não apenas para uma camada privilegiada da população. A luta é árdua, mas seguimos juntos.

O movimento da Assembleia Nacional Constituinte só se tornou viável em meio à crise da ditadura e lenta transição do regime de exceção em direção à democracia, quando inicia-se o “processo de abertura política “lenta, gradual e segura”, com a derrota da “linha-dura” militar e a revogação do Ato Institucional nº 5.” (SARMENTO, 2009, p. 8).

Para Barrientos-Parra e Lunardi,

A Assembleia Nacional Constituinte atraiu o olhar de todo o País reunindo as mais diversas correntes do pensamento nacional em torno dos grandes temas de interesse da sociedade. Depois de longos anos de ditadura e repressão havia chegado o momento histórico da mudança. Nesse desiderato os partidos políticos de oposição à ditadura militar, os sindicatos, os estudantes, as mulheres, os negros, os índios, os movimentos populares, enfim a sociedade civil organizada recebeu com muito desejo de participação esse momento histórico. (2020, p. 424-425)

A Assembleia Nacional Constituinte foi convocada pela Emenda Constitucional nº 26, de 27 de novembro de 1985 e perdurou por 20 meses, de 1 de fevereiro de 1987 a 22 de julho de 1988, nestes termos “Art. 1º Os Membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal reunir-se-ão, unicameralmente, em Assembleia Nacional Constituinte, livre e soberana, no dia

1º de fevereiro de 1987, na sede do Congresso Nacional”, convocando-se apenas um Congresso Constituinte (BARRIENTOS-PARRA; LUNARDI, 2020).

Com deputados reunidos em Assembleia Nacional, sendo predominante o grupo político do *centro-democrático* para analisar mais de 40 mil emendas e propostas, oriundas de diversos setores da sociedade brasileira. Ou seja, uma maioria, a princípio, desorganizada, com sobreposição à uma minoria mais organizada que tentava impor seu projeto (FREITAS *et al.*, 1988), configurando-se como herança dos projetos societários que permeiam a história da formação do Brasil contemporâneo.

Figura 11. A composição da Assembleia Constituinte (1987-1988)



Fonte: Wikipédia, a enciclopédia livre. “Assembleia Nacional Constituinte de 1987” Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Assembleia_Nacional_Constituinte_de_1987

A participação popular foi uma grande conquista e destaque neste movimento de construção da CF (BRASIL, 1988), mesmo que seu efeito tenha sido “mais simbólico que prático” (BARRIENTOS-PARRA; LUNARDI, 2020, p. 433), sendo reconhecida como a “origem dos mecanismos de democracia direta” pelo Senado Federal (JORNAL DA CONSTITUINTE, 2013, s/p), pois não se tratava de interesse de um grupo ou de classe, mas sim do próprio processo democrático, segundo a proposta. Como consta em seu artigo 1º:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição. (BRASIL, 1988).

Segue um trecho do posicionamento do Senado Federal ao reconhecer a importância do movimento para a redemocratização do país.

A Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988 propiciou uma oportunidade inédita de participação política ao povo brasileiro. Em nenhuma das constituições brasileiras anteriores houve a participação do povo como na elaboração da Constituição de 1988.

O Senado Federal, antecipando-se à própria instalação da Constituinte, criou, em 1986, o projeto Constituição – a voz do cidadão, que procurou mobilizar a sociedade, os grupos sociais e os indivíduos, colocando à disposição, nas agências dos correios de todos os municípios do Brasil, formulários para envio de sugestões aos constituintes. Foram recebidas mais de 72.000 cartas.

Por sua vez, o regimento aprovado pelos constituintes propiciou vários meios e momentos diferentes de participação da sociedade, com destaque para as emendas populares, a serem apresentadas ao primeiro esboço da nova Constituição. Para serem aceitas, as emendas deveriam ser propostas por três entidades e apresentar assinaturas de 30 mil eleitores.

A primeira parte da exposição traz amostras da participação popular no processo constituinte que elaborou a Constituição de 1988, como algumas das cartas recebidas pelo Senado. O visitante pode, ainda, acessar no terminal de computador o conteúdo de todas as sugestões enviadas e ouvir a leitura de algumas delas.

Trechos de algumas das emendas populares também se encontram em exibição, para marcar a importância desse instrumento. Foram apresentadas 122 emendas populares, das quais 83 cumpriram os requisitos regimentais. Várias das emendas foram aprovadas no texto da Constituição, como a que prevê os mecanismos de democracia direta: iniciativa popular de lei, plebiscito e referendo (JORNAL DA CONSTITUINTE, 2013, p. 1).

O texto da Constituição foi originalmente aprovado com 245 artigos, que comparada com outras Leis Maiores ao redor do mundo, como os Estados Unidos da América, 7 artigos e 27 emendas; França, 89 artigos e 16 capítulos; Alemanha, 197 artigos e 11 títulos, tem um número bastante elevado de artigos. Perez (2020) apresenta algumas características da Constituição a partir de uma perspectiva jurídica:

A respeito da classificação da Constituição Federal de 1988, ela é basicamente, promulgada, quanto à origem; escrita, quanto à forma; dogmática, quanto ao modo de elaboração; rígida, quanto à alterabilidade; analítica, quanto à extensão e formal, quanto ao conteúdo. Ao classificar como analítica, a própria doutrina entende que de fato é uma Carta Magna que é inchada, longa, extensa (PEREZ, 2020, p. 34-35).

Figura 12. Memórias do movimento da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988)

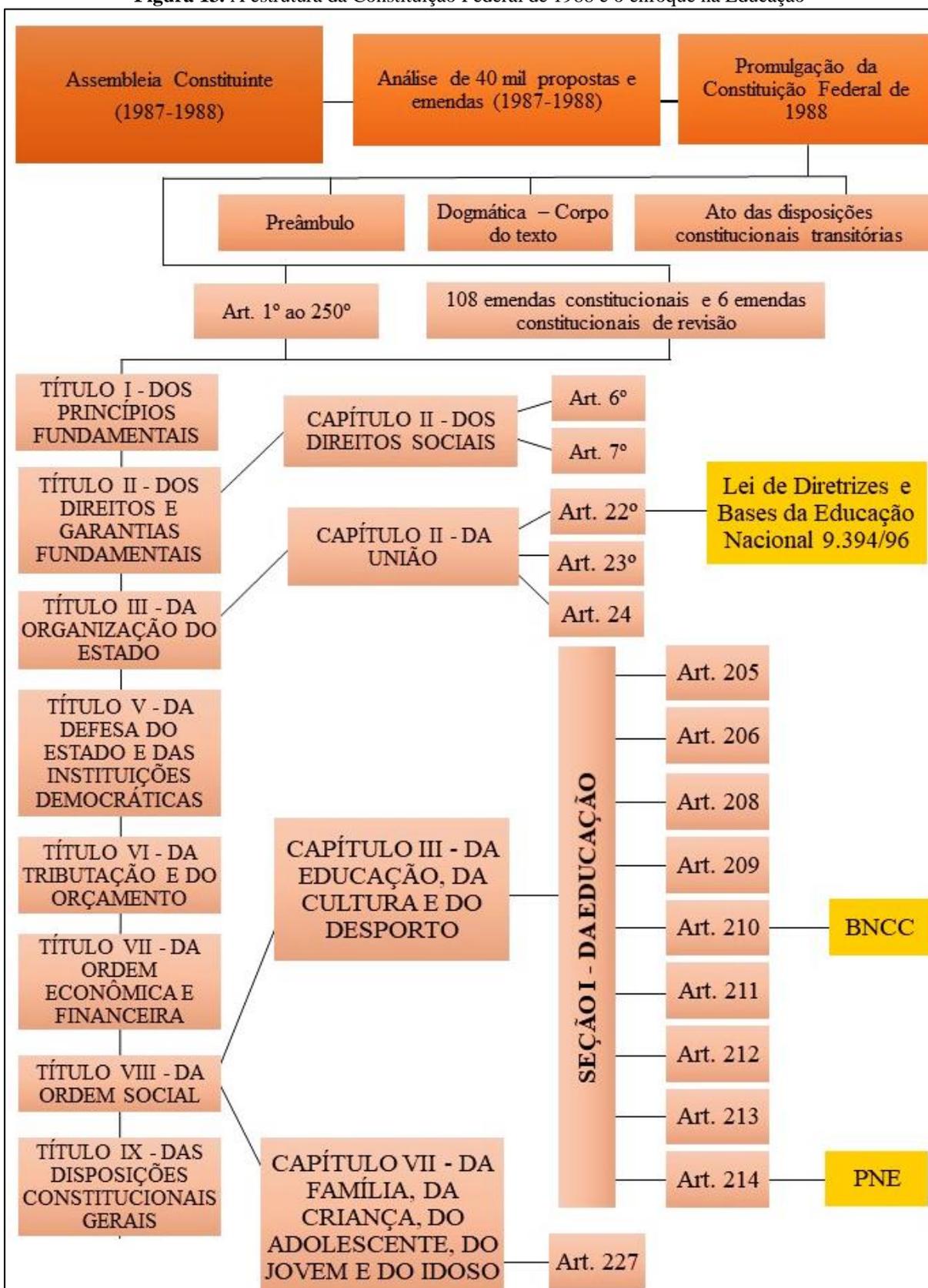


Fonte: BRASIL (2013)

Ao todo, a Constituinte recebeu 122 emendas populares, que contaram com a assinatura de mais de 12 milhões de pessoas, evidenciando o grau de envolvimento da população brasileira com a elaboração da nova Constituição e o interesse popular de que o texto atendesse às demandas existentes pela democracia que ali se instaurava.

Até o presente momento (julho de 2021), a CF (1988) conta com 250 artigos, 9 Títulos, o ato das disposições constitucionais transitórias, 108 emendas constitucionais e 6 emendas constitucionais de revisão (BRASIL, 1988), e, corroborando com a análise de Couto e Arantes (2006, p. 41) de que a CF (BRASIL, 1988) ainda “não adquiriu até o momento as condições de estabilidade e permanência que normalmente caracterizam os textos constitucionais”, sendo marcada pela instabilidade e que se encontra em “um novo estágio de maturidade política e de longevidade institucional, coroando e habilitando ao pleno desenvolvimento a democracia recém-conquistada, desta feita, em bases aparentemente mais sólidas do que em períodos anteriores” (p. 42).

Figura 13. A estrutura da Constituição Federal de 1988 e o enfoque na Educação



Fonte: Adaptado da CF (BRASIL, 1988)

É possível visualizar que a promulgação da CF (BRASIL, 1988) ou “Constituição Cidadã”, fortaleceu principalmente a cidadania do trabalhador, dos negros, das mulheres e dos povos indígenas, que comumente eram vistos como desclassificados ante à estrutura elitista a das Cartas Magnas anteriores.

E através da garantia do direito à educação em todas as suas etapas de ensino, por exemplo, como um dever do Estado e um direito garantido, declarada em seu artigo 6º (BRASIL, 1988) “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição”, onde pela primeira vez “em nossa história Constitucional explicita-se a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se, com primazia, a educação” (OLIVEIRA, 1999, p. 61-62), a escolarização da população ganha intencionalidade e sistematização.

A educação na CF (BRASIL, 1988), apesar dos desafios correspondentes “à elaboração de uma formulação que “materialize”” (OLIVEIRA, 1999, p. 71) algumas garantias, a exemplo da “garantia de Padrão de Qualidade” (idem), representa um grande avanço na luta para a declaração de direitos e efetivação da existência da resistência social mediante ao sistema político e judiciário do Brasil, que ainda sobrepõe o desenvolvimento econômico ao desenvolvimento da cidadania, como bem descreve Marilena Chauí,

[...] cada direito, uma vez proclamado, abre campo para a declaração de novos direitos e que essa ampliação das declarações de direitos entra em contradição com a ordem estabelecida. Podemos, então, dizer que as declarações de direitos “afirmam mais” do que a ordem estabelecida permite e “afirmam menos” do que os direitos exigem, e essa discrepância abre uma brecha para pensarmos a dimensão democrática dos direitos (1989, p. 2).

A **Figura 13** destaca os artigos que tratam da Educação na CF (1988). Especificamente detalhados aqui os que tratam dos princípios, do financiamento, da estrutura do ensino, da sistematização e organização do sistema educacional e dos conteúdos curriculares, que serão articulados com os tópicos que seguem nesta dissertação, e que obtiveram grandes avanços em relação às Cartas Magnas anteriores, apontando que os direitos reconhecidos e declarados se tornariam constituintes da cidadania ativa, como aborda Cury (2013, p. 196), articulado com o pensamento de Bobbio (1986), “a educação para a cidadania é o único modo de fazer com que um súdito se transforme em cidadão”.

Portanto, os princípios (definições e objetivos para a sociedade) para a Educação na CF (BRASIL, 1988) indicam aquilo que deve ser uma espécie de realidade desejável, uma meta a seguir, assumindo uma característica de organização do “Sistema Nacional de Educação” (SAVIANI, 2013; SAVIANI, 2010). Estes são apresentados em seu artigo 206º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII - garantia de padrão de qualidade.
 - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
 - IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Vianna (2006) indica que os princípios da CF (BRASIL, 1988) para a educação, tem como objetivos mestres, presentes em seu artigo 205º: *pleno desenvolvimento da pessoa humana, preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho*; e relacionam-se com os fundamentos do Estado Brasileiro, presentes em seu artigo 1º, supracitado, e que a cidadania que é abordada neste está voltada para “qualificar os agentes da vida do Estado, reconhecendo cada indivíduo como pessoa integrada na sociedade estatal” (VIANNA, 2006, p. 135), ou seja, “que o funcionamento do Estado estará sempre submetido à vontade popular” (idem), o que corrobora com a proposta democrática de Estado que estava sendo desenvolvida.

[...] a educação, como elemento indissociável do ser humano, é o grande alimento para que o homem possa obter o pleno desenvolvimento de suas faculdades físicas, mentais e intelectuais. Ela assegura ao indivíduo, liberdade e autonomia, dando-lhe ferramentas indispensáveis para a realização de seus objetivos, a fim de que possa prosperar na vida (VIANNA, 2006, p. 136).

E um ponto relevante a ser abordado, pertinente ao estabelecimento dos princípios para a educação brasileira e suas contradições, é a polarização surgida a partir do conflito privado *versus* público, donde Saviani (2013) destaca que as conquistas dos defensores da escola privada foram maiores do que as conquistas da escola pública, no que cerne à CF (1988).

[...] garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da

União, os segundos asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares (SAVIANI, 2013, p. 215).

Das verbas e financiamento da Educação no Brasil, considerados indispensáveis para o cumprimento dos objetivos propostos (SAVIANI, 2010), o artigo 23º trata sobre as responsabilidades das esferas, o que infere também sobre o financiamento, e o artigo 212º da CF (BRASIL, 1988) consolida a vinculação constitucional de recursos financeiros para a educação, estabelecendo que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18%, e os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios 25% e a vinculação dos impostos com o objetivo, entre outros, de financiar as políticas de seguridade social (educação), aposentadorias e saúde (PINTO, 2018).

Art. 212º. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Estas vinculações são consideradas como um avanço para a educação no país, como aponta Pinto (2018) em um estudo abrangente sobre o financiamento da educação e a mobilização social na CF (BRASIL, 1988), como “avanços no acesso, redução das desigualdades e pequenos passos na garantia de um padrão básico de qualidade de ensino, como pode ser constatado no monitoramento das metas do PNE 2014-2024” (PINTO, 2018, p. 865), mas que também a CF ainda se encontra “vilipendiada pelas “forças do mercado”” (PINTO, 2018, p. 865), devido às disputas pelos recursos públicos para fins educacionais. Cury demonstra que a atual forma vinculante de financiamento da educação básica

[...] resulta de um entrelaçamento de três vertentes ou elos que vieram se constituindo ao longo da história da educação brasileira. Tais elos, por sua vez, implicam uma concepção social de Estado tensionada à sua vertente liberal. Esses elos condicionam o impacto das políticas de vertente liberal sobre a educação escolar (2007, p. 831).

“A coexistência dessas dimensões igualitárias com outras até mesmo opostas no âmbito do Estado indica a abertura deste a uma gama de novos interesses não redutíveis ao elitismo e seletividade estruturais do Estado liberal clássico” (CURY, 2007, p. 851). Ou seja, o financiamento da educação escolar representa uma clara intervenção do poder público em uma área que se define como um direito da cidadania, considerando essas imposições do Estado

como “constrangimentos normativos” (CURY, 2007, p. 850) e de “intervenção, de caráter igualitário e universal, é, primeiramente, sobre o indivíduo, face ao ensino fundamental” (p. 849), quando aponta essa dimensão impositiva de obrigatoriedade do ensino com a vinculação de mais ou menos recursos para os entes federativos.

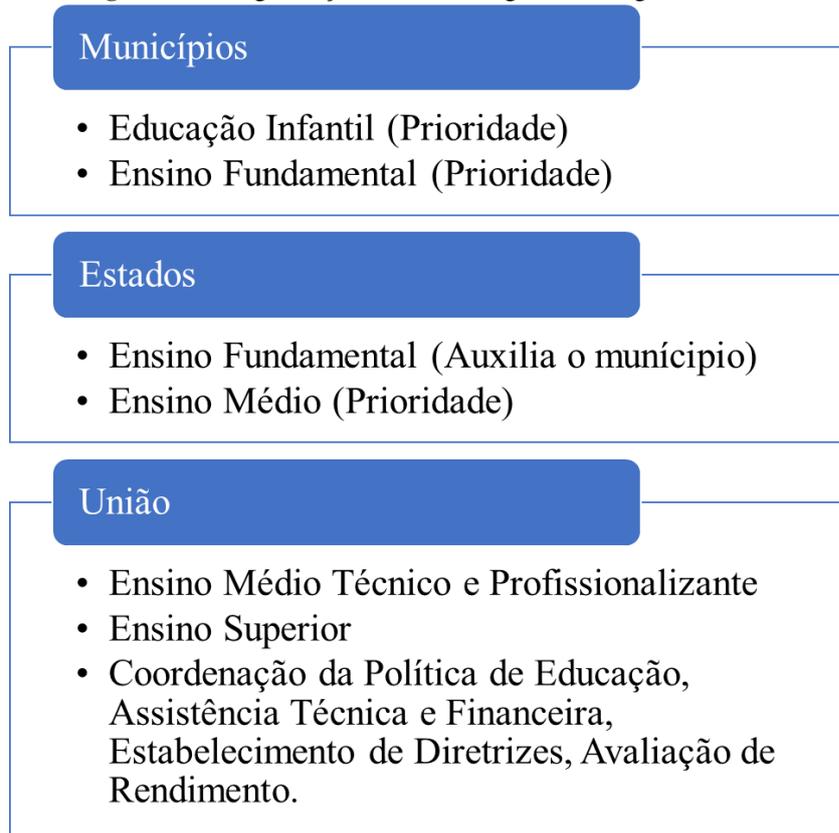
A CF (BRASIL, 1988) continua sendo instrumento de luta para os defensores de uma escola pública de qualidade. Mecanismos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e o Custo Aluno-Qualidade Inicial – CAQi e o Custo Aluno-Qualidade – CAQ, que apresentavam-se como “instrumentos de políticas públicas que podem contribuir para a redução das desigualdades educacionais que marcam a história brasileira e que oferecem um horizonte de melhoria da qualidade da escola pública” (PINTO, 2018, p. 865), fortaleceram-se nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

Atualmente, o FUNDEB, principal fundo de financiamento da educação pública, foi aprovado como permanente através da Proposta de Emenda Constitucional 95/2016 (BRASIL, 2020), obrigando que a participação da União seja elevada, efetivamente, para 23% até 2026, com enfoque na infraestrutura, valorização dos profissionais da educação e critérios de qualidade.

As alterações demonstram uma tentativa de superação, segundo seus legisladores, dos elos entrelaçados (CURY, 2007) entre o financiamento da educação e o percurso histórico do Brasil: tentativa de ampliação da presença da União, com elevação de recursos; tentativa de redução da burocracia, com a criação dos Fundos Estaduais para redistribuição dos recursos entre as unidades de ensino; e redução da intervenção do Estado na distribuição dos recursos, tendo como padrão mínimo de qualidade o CAQi e as necessidades das unidades de ensino. Porém, a “educação está sob a égide desse novo (velho) projeto de nação considerando que essa nova política fiscal impõe limites individualizados para as despesas primárias pelos próximos vinte anos” (DA SILVA MOTA *et al*, 2020, p. 36727), demonstrando a permanente necessidade de luta dos defensores da educação pública de qualidade no Brasil.

Através deste ponto também à reponsabilidade de cada esfera, no artigo 23º da CF consta que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (BRASIL, 1988), e a partir disto a responsabilidade com os níveis e modalidades de ensino, como apresentado na figura a seguir:

Figura 14. A organização do Ensino segundo o artigo 211 da CF



Fonte: Adaptado a partir do artigo 211º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)

2.2 A LDB Nº 9.394/1996: NOVOS RUMOS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ou, simplesmente, a LDB nº 9.394/1996, é a regulamentação da Constituição Federal de 1988 na Educação. De acordo com os trabalhos de Santos (2010) e Jung e Fossatti (2018), os artigos 205º a 214º da Constituição Federal de 1988 são expressos em uma estrutura ambígua, cuja base material é assentada sobre 92 artigos.

Diferentemente das versões anteriores, as Lei nº 4.024 de 1961 e Lei nº 5.692 de 1971, “educadores e trabalhadores lutam pela criação de uma lei que organize o Sistema Nacional de Educação e estabeleça a sua unidade” (CARNEIRO; CRUZ, 1995, p. 103).

Fernandes anos antes da aprovação da Lei, já apontava para um cenário em que

[...] há um jogo a disputa de recursos públicos para as escolas privadas e a luta acirrada por posições de poder, que foram indevidamente conquistadas pela iniciativa privada ou pela Igreja Católica através do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação. Cumpre virar de uma vez as páginas da história e gerar um espírito republicano na organização e desenvolvimento da educação escolarizada. Sem que isso ocorra, não se poderá falar em educação para um mundo em mudança.

Haverá perpetuação de privilégios educacionais – e os educadores só podem perfilhar a cruzada de Anísio Teixeira: “A educação não é privilégio” (2020, p. 58).

Relatando a necessidade de superação de conflitos e disputas e a busca pelo caminho da colaboração como única via capaz de “democratizar todas as oportunidades educacionais, de estabelecer um polo popular e operário que compartilhe das mesmas garantias educacionais que se universalizaram nas classes médias altas” (FERNANDES, 2020, p. 59), fortemente embasado em uma proposta socialista de educação.

Da sua proposta inicial à sua aprovação passaram-se oito anos de tramitação no Congresso Nacional, a partir do Projeto de Lei nº 1.258/88, apresentado em 28 de novembro de 1988 pelo Deputado Federal Octávio Elísio.

Saviani (2010) analisa que o trâmite da LDB nº 9.394/96 foi marcado por disputas e negociações. Em parte, defendia-se a ideia de implementação de um “sistema nacional de educação” (p. 72), e do outro lado havia os que estavam preocupados mais com as formalidades, caracterizando algumas soluções pelo viés nominalista, como também aponta Lobo Neto,

As protelações, os tempos dilatados para negociações, a pletera de emendas sucessivas, substituindo frases e termos, ensejam juízos de valor condenatórios ao processo parlamentar. Deve-se, contudo, ter presente que diferentes expressões, ao buscar uma nova formulação, às vezes refletem um compromisso com a precisão da norma e, outras vezes, revela a atenuação da prevalência de uma corrente de pensamento. No caso desta LDBEN, a tendência que marcou o primeiro Projeto passou por uma extensa e intensa negociação, com idas e vindas, avanços e recuos, para chegar ao resultado de uma Lei, sancionada sem vetos do Governo, talvez porque fruto de um processo de tramitação, no Poder Legislativo, fortemente marcado pela presença do Poder Executivo. [...] Esta formulação normativa foi construída nas diferenças de uma sociedade de classes, onde a hegemonia política da classe dominante se afirmar por todos os meios – mais, ou menos, legítimos. Inclusive, através de um discurso normativo, onde o político, o econômico, o cultural, o racional e o emocional se valem de força de pressão e de expedientes regimentais para vencer resistências (2018, p. 3-4).

Em seu texto, Lobo Neto (2018) nos apresenta um panorama complexo repleto de confrontos e conflitos. Brzezinski (2010, p. 185) trata esses conflitos como um tensionamento entre os atores de dois mundos “conflitantes sobre as concepções de sociedade, cidadania, educação, escola e ensino: o mundo real, dos educadores, e o oficial, o mundo do sistema educativo”.

Um dos conflitos, a influência externa no complexo contexto de elaboração da lei, deu-se através da onda neoliberal que inundou as políticas públicas brasileiras (JUNG; FOSSATTI, 2018; ALMEIDA, 2015), pode ser visualizado na mudança de substitutivos que ocorreu pouco antes da aprovação da Lei.

Figura 15. Substitutivo Cid Sabóia x Substitutivo Darcy Ribeiro

Substitutivo Cid Sabóia	Substitutivo Darcy Ribeiro
Organização mais abrangente com participação da sociedade;	Divide a educação em Básica e superior;
Define o dever do Estado com a Educação Infantil, além de integrar a educação profissional em suas diferentes formas de ensino, mantendo a responsabilidade do Estado sobre as escolas técnicas; assegura a gratuidade e responsabilidade do Estado pela Educação de Jovens e Adultos (EJA); assegura o ensino de caráter especial como responsabilidade do Estado;	Desobriga o Estado da Educação Infantil repassando-a aos municípios;
Autonomia e gestão democrática para as universidades públicas;	Cria os Institutos de educação Superior, desvinculados das universidades e da pesquisa, para aligeirar a formação de educadores para o Ensino Fundamental e Médio;
Propõe a participação do Conselho Nacional de Educação (CNE) co função normativa no Sistema Nacional de Ensino (SNE) e a participação da comunidade educativa; define percentuais e prazos de verbas a serem repassadas a todos níveis de ensino.	Torna facultativa a criação de universidades especializadas por campo de saber.

Fonte: Jung e Fossatti (2018, p. 60)

O que corrobora com a colocação de Gentili (1996) sobre o neoliberalismo no sistema educativo:

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgados seus resultados), como se fossem empresas Produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e,

consequentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de *Total Quality Control* (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional. Por outro lado, é importante destacar que quando os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esse empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade (GENTILI, 1996, p. 8).

Figura 16. A estrutura da LDB 9.394/1996



Fonte: Adaptado de LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996)

A estrutura da LDB nº 9.394/96 consiste em 9 (nove) títulos e 92 (noventa e dois) artigos. Em seu artigo 1º, a educação para o Estado Brasileiro definida “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

O corpo atual da LDB 9.394/1996, utilizando a organização “raio-x” de Jung e Fossatti (2018, p. 56-57), consiste em:

Tabela 5. O corpo da atual LDB 9.394/1996

- a) O artigo 1º define educação descolada da educação formal, como processos formativos ocorridos “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996);
- b) Os artigos 2º e 3º versam sobre os princípios e finalidade da educação. Responsabilizando a família o Estado pela educação, pregam uma educação pautada na igualdade de acesso e permanência, liberdade, pluralismo de ideias, tolerância, coexistência do ensino público e privado, gratuidade do ensino público, valorização do profissional da educação, gestão democrática, padrão de qualidade, valorização extraescolar e vinculação entre escola, trabalho e práticas sociais. Seria interessante se, de alguma forma, fossem mais bem explicitadas as palavras “cidadania” e “qualidade”;
- c) O artigo 4º estabelece a educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria. Neste artigo encontramos uma definição de “qualidade”, no inciso IX: “Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por estudante, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino- aprendizagem” (BRASIL, 1996);
- d) Os artigos 5º e 6º dedicam-se à obrigatoriedade da educação, a partir dos quatro anos, colocando como dever dos pais ou responsáveis a matrícula, e o artigo 7º permite à iniciativa privada oferecer o ensino, desde que atendidas as condições estabelecidas;
- e) Os artigos 8º a 11 “repartem” as funções sobre o sistema de ensino entre municípios, estados e União: aos primeiros caberá a Educação Infantil, preferentemente. A Educação Fundamental também é prioritariamente tarefa dos municípios, em colaboração com os estados, que se responsabilizarão pelo Ensino Médio, enquanto a União oferece assistência técnica e financeira.
- f) As atribuições da escola e dos docentes estão contidas nos artigos 12 e 13, respectivamente, e os artigos 14 e 15 dispõem sobre a gestão democrática nas escolas públicas;
- g) Os sistemas de ensino são definidos nos artigos 16 a 20 (federal, municipal, particular etc.).
- h) A partir do artigo 21 até o 60, a LDB se dedica a explicitar os níveis e as modalidades de educação e ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior; Quanto aos níveis, divide-os em: Educação Infantil: creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos), não havendo reprovação; Ensino Fundamental: (mínimo de nove anos) tem o objetivo de desenvolver a capacidade de aprender, fortalecer os vínculos da família, da solidariedade e tolerância. Prevê pelo menos quatro horas de trabalho diário; Ensino Médio: (mínimo de três anos). Os currículos deverão levar em conta a “formação integral do estudante, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 1996, Art. 36, §5º). Quanto às modalidades de ensino, caracteriza a Educação de Jovens e Adultos; Educação Superior, Educação Profissional e Educação Especial.
- i) Os profissionais da educação são assunto dos artigos 61 a 67, onde se preveem a formação, forma de ingresso no magistério público e valorização docente.
- j) Os artigos 68 a 77 se ocupam da regulamentação dos recursos financeiros: a União deve aplicar pelo menos 18% da receita de impostos em Educação e os Estados, DF e Municípios, 25%. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, mas podem ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.
- k) Os artigos 78 a 86 tratam das disposições gerais, dispondo sobre a educação indígena e a educação a distância; e as disposições transitórias estão contidas nos artigos 87 a 92, instituindo a década da Educação (1996 – 2006), além de prever a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) no prazo de um ano (1997). Todos sabemos, porém, que o primeiro PNE somente foi finalizado em 2001, tendo vigência até 2011. O segundo PNE (2014 – 2024), atualmente em vigor, deveria ter sido promulgado em 2012, mas isso somente ocorreu em 25 de junho de 2014, com a Lei nº 13.005. Chama a atenção o § 5º do artigo 86: “Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”, pois o programa Mais Educação, que se “O Programa Mais Educação,

instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto destinava à educação integral, foi suspenso (BRASIL, 2014).

Fonte: Jung e Fossatti (2018)

Todas essas metas estabelecidas nos artigos discutidos, na CF (BRASIL, 1988) e na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), convergem em um Plano Nacional de Educação – PNE, consistindo em um plano decenal de metas para a educação brasileira, que passa por análise e revisão a cada 10 (dez) anos. Atualmente vigora sob a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), com interstício de 2014-2024, aprovado no governo Dilma Rousseff (2011-2016).

O PNE possui 20 (vintes) metas (**Tabela 5**) para a educação brasileira. Cada meta contém estratégias específicas para o seu cumprimento e tem como diretrizes, expressas em seu artigo 2º:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Um plano de educação para o Brasil foi previsto pela primeira vez em 1932, no Manifesto... (AZEVEDO *et al*, 1932), e desde então, adaptou-se à intencionalidade de cada época, pois, como bem expressa Saviani (2010, p. 782) “as exigências de intencionalidades e coerências implicam que o sistema se organize e opere segundo um plano”. Segundo análise dos documentos e textos que englobam discussões sobre a temática, pode chegar às seguintes associações das **Figura 16** e **Tabela 5**.

Figura 17. O PNE e a intencionalidade de cada época

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Saviani (2010) e Cury (2007).

Figura 18. A articulação entre a CF 1988 e o PNE 2014-2024

Artigos da CF (BRASIL, 1988) sobre as finalidades e objetivos para a educação que fundamentam o PNE	Metas do PNE - Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014)
<p>Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...]</p> <p>V - promover o acesso à cultura, à educação e à ciência; [...] Parágrafo Único: Leis Complementares fixarão as normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito Nacional (Redação dada pela emenda Constitucional no. 53, de 2006);</p> <p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p>	<p>Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p> <p>Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p> <p>Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p> <p>Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>

<p>III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;</p> <p>VII - garantia de padrão de qualidade.</p> <p>VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.</p> <p>Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p> <p>Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.</p> <p>§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;</p> <p>§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.</p> <p>§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.</p> <p>§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.</p> <p>§ 5º A educação básica pública atenderá</p>	<p>Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</p> <p>Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.</p> <p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb</p> <p>Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.</p> <p>Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.</p> <p>Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p> <p>Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p> <p>Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p> <p>Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p> <p>Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p> <p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
--	---

<p>prioritariamente ao ensino regular.</p> <p>Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:</p> <p>I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.</p> <p>(BRASIL, 1988)</p>	<p>Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p>
	<p>Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>
	<p>Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>
	<p>Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, adaptado da CF (BRASIL, 1988) e PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Apesar dos avanços conquistados e visualizados nos dispositivos legais da educação no Brasil em seu processo de redemocratização política, os defensores de uma escola pública gratuita e de qualidade ainda enfrentam muitas resistências, como bem expressam Dourado e Oliveira:

Após a aprovação do PNE 2014-2024 e na esteira do golpe parlamentar que rompe com a legalidade democrática no Brasil, no momento que deveria ser o de materialização do Plano, passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores. De modo geral, observa-se uma contrarreforma, bastante conservadora e privatista, no campo da educação, por meio de amplo processo de (des)regulação que favorece a expansão privada mercantil. A orientação e lógica mercantil se fazem presentes e predominantes nos instrumentos legais e nas ações e programas produzidos, da creche à pós-graduação (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, P. 40).

2.3 A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL

A década de 1990 no Brasil foi marcada por um aumento na *performance* econômica (1995-1999), apresentando reação aos resultados referentes à década de 1980, que fora marcada fortemente pela alta inflação.

Pinheiro *et al.* (1999), descrevem que o “fechamento da economia por sucessivos congelamentos de preço, sendo feitas “profundas reformas estruturais”” (p. 13), tiveram o intuito de elevar a taxa de crescimento futuro da economia. Estas transformações estruturais, a abertura econômica e as privatizações, “abriram caminho para um novo tipo de inserção internacional no país”, resultando em aumento de produtividade em alguns setores, como na indústria (PINHEIRO *et al.*, 1999, p. 13-14).

Portanto, o papel do Estado na economia, passou a ser um “Estado-regulador e fiscal” (PINHEIRO *et al.*, 1999, p. 14), tendo com prioridade a busca da eficiência, juntamente com a acumulação de capital. Esse conceito de eficiência também alcançou as políticas públicas educacionais, a “avaliação ganhou centralidade nas reformas educacionais em curso no país, instalando-se gradativamente e firmemente na agenda dos formuladores de políticas públicas no Brasil” (RIBEIRO, 2002, p. 134). Dentre essas formas de avaliação, temos o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que passa a ser uma atribuição do Ministério da Educação,

O SAEB foi concebido com o objetivo de fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil. A primeira abordagem apresentada consiste em investir na melhoria das condições de ensino, com o objetivo de conter os altos índices de repetência e de melhorar a produtividade das redes de ensino. Ações dessa ordem coadunam com o posicionamento de técnicos ligados ao Banco Mundial, um dos colaboradores do projeto (RIBEIRO, 2002, p. 136).

E sob influências internacionais, como “o caráter utilitarista presente na concepção do Banco Mundial para a educação” (RIBEIRO, 2002, p. 137), e a visão neoliberal de unilateralidade de custos e benefícios, a legislação educacional brasileira e a organização do ensino fundamental, que será apresentada adiante, foram construídas a partir de uma proposta de identificação dos conteúdos e habilidades dominadas pelo aluno: o desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível (CORAGGIO, 1996, p. 123).

Primeiramente, sobre a finalidade da educação básica no Brasil. Na LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 22º, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Atualmente, a educação básica é subdividida em, segundo o artigo 23º (*idem*): Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os objetivos para o Ensino Fundamental estão expressos no artigo 32º da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) e no artigo 7º da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010),

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Tendo como princípios, fixados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013) em seu artigo 6º,

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios: I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais. III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (BRASIL, 2010).

Em seguida, a organização do Ensino Fundamental no Brasil, após a promulgação da CF (1988), expressa nos artigos 205º a 208º, deu-se pelo artigo 32º da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), que define a duração do ensino fundamental, assim como a idade mínima para matrícula, sendo estabelecido 8 (oito) anos como duração.

A partir de 2005, o artigo 32º sofre alteração através da Lei nº. 11.114/2005 (BRASIL, 2005) com a alteração da idade mínima para matrícula para 6 (seis) anos de idade, tendo sua obrigatoriedade estabelecida para esta faixa etária e, conseqüentemente, a ampliação da duração ensino fundamental para 9 (nove) anos a partir da Lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006), “Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996).

Das alterações ocorridas no Ensino Fundamental, Noronha (2007, p. 2) apresenta um interessante resgate histórico do ornamento político-legal que envolve a temática.

Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 - Estabelecia 4 anos de Ensino Fundamental. Acordo Ponta del Leste e Santiago - Compromisso de estabelecer 6 anos para o Ensino Fundamental até 1970. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971** - Obrigatoriedade do Ensino Fundamental de 8 anos. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – admite a matrícula no Ensino Fundamental de 9 anos, a iniciar-se aos 6 anos de idade. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** - Aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE. O Ensino Fundamental de 9 anos se tornou meta progressiva da Educação nacional. **Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005** – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006** – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. (Grifos do autor)

É perceptível os avanços na organização do ensino fundamental através do percurso sócio-histórico, tendo pela 1ª vez na história republicana do Brasil a garantia do direito da educação para todos através do Poder Público, tendo dispositivos legais que permitem o Ministério Público acompanhar mais de perto as ações (ARELARO, 2005), visto que a formação neste nível de ensino, para a classe trabalhadora, sempre foi voltada ao intuito de instrução pública, como simplesmente o ato de ler e escrever para atender às demandas do mercado de trabalho à época. Arelaro *et al.* (2011, p. 39) definem essas alterações nas legislações como o “marco do FUNDEF⁷”, tendo assim o ensino fundamental um financiamento exclusivo e definições específicas.

As políticas educacionais dos anos 1990, período de elaboração e promulgação da LDB nº 9.394/1996, tiveram o “estímulo a ampliar de forma efetiva as oportunidades de acesso, ainda que em termos qualitativos continue a demandar esforços significativos” (OLIVEIRA, 2004, p. 954). Tendo como objetivo principal a redução do fracasso escolar e ampliação do tempo para a alfabetização das crianças.

Do ponto de vista da gestão democrática, constatou-se a permanência de práticas que desconsideram tanto os preceitos legais quanto a importância da participação dos envolvidos no processo educativo para a realização de uma educação de qualidade. Ainda prevalece a implementação pela força da lei, em detrimento do debate, do convencimento e de orientações que fundamentam a realização dos propósitos educacionais. (ARELARO *et al.*, 2011, p. 45)

Da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental, Arelaro (2005), já apontava para um cenário de desarticulação entre o que é proposto com o que é real, uma igualdade desigual, posto que a permanência dos filhos dos trabalhadores nas escolas se daria em condições mínimas de igualdade pedagógica e social, em comparação com o ensino privado.

⁷ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1996-2006), predecessor do FUNDEB.

[...] em contrapartida, para além de impor que os pais ou responsáveis - pobres, na totalidade das vezes - matriculem seus filhos nas escolas, exige que o Poder Público - pela 1ª vez, na história republicana! -, ao garantir o direito de todos à escola, seja responsabilizado inclusive por sua oferta irregular, imputando-se a responsabilidade à autoridade competente, seja do âmbito estadual ou municipal. Este é o significado de "direito público subjetivo" previsto na Lei Maior (§ § 1º e 2º, VII, art. 208). Não por acaso a educação passa a ter, no Ministério Público, um atento observador (em geral) do cumprimento constitucional, e que pode, caso constatare relutância do Poder Público em cumpri-lo, processá-lo, por meio de ação civil, por desobediência, com poder de "mando" para exigir o cumprimento desse direito social. (ARELARO, 2005, p. 1040)

A autora indica ainda que essa transferência do último ano do Ensino Infantil e sua incorporação no Ensino Fundamental não levou em consideração as especificidades de cada faixa etária e nível de ensino, bem como não houve a efetivação da articulação necessária a esta transição. Sobre a estrutura, a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 (BRASIL, 2005) define as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, estabelecendo a seguinte estrutura, que vigora atualmente, **Quadro 3**.

Quadro 3. Níveis de escolaridade no ensino fundamental de acordo com a faixa etária

Ensino Fundamental de 8 anos (anterior)	Idade correspondente no início do ano letivo (sem distorção idade/ano)	Ensino Fundamental de 9 anos (atual)	
	6 anos	1º ano	Anos Iniciais
1ª série	7 anos	2º ano	
2ª série	8 anos	3º ano	
3ª série	9 anos	4º ano	
4ª série	10 anos	5º ano	Anos Finais
5ª série	11 anos	6º ano	
6ª série	12 anos	7º ano	
7ª série	13 anos	8º ano	
8ª série	14 anos	9º ano	

Fonte: Resolução nº 3/2005 do CNE/CNB (BRASIL, 2005)

Além desta estrutura, o Ministério da Educação reconheceu as possibilidades de organização do Ensino Fundamental em ciclos escolares, **Quadro 4**. A propositura de subdividir o ensino fundamental em ciclos, segundo o MEC, objetiva atender as especificidades e demandas de cada faixa etária, de acordo com seu nível de aprendizagem. Entretanto, “o compromisso com a igualdade de oportunidades não acarreta, nem lógica nem politicamente,

compromisso com igualdade de resultados, que deve o grande objetivo de uma escola que se impõe como necessária socialmente” (ALAVARSE, 2009, p. 36).

Quadro 4. Possibilidades de organização do tempo no ensino fundamental de nove anos

RESOLUÇÃO Nº 3 CNE/CEB		POSSIBILIDADES DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS CRIADAS E IMPLEMENTADAS PELOS SISTEMAS DE ENSINO									
ANOS INICIAIS	1º ano	Fase Introdutória	1ª série básica	Ciclo de Alfabetização	Bloco Inicial de Alfabetização	1ª série	Turmas de 6 anos	1ª Ciclo	1ª Ciclo	2ª Ciclo	
	2º ano	1ª série básica	1ª série regular			2ª série	2ª série				Turmas de 7 anos
	3º ano	2ª série	2ª série	2ª série	3ª série	3ª série	Turmas de 8 anos				
	4º ano	3ª série	3ª série	3ª série	4ª série	4ª série	Turmas de 9 anos	2ª Ciclo			
	5º ano	4ª série	4ª série	4ª série	4ª série	5ª série	Turmas de 10 anos				
ANOS FINAIS	6º ano	5ª série	5ª série	5ª série	5ª série	6ª série	Turmas de 11 anos	3ª Ciclo	2ª Ciclo	3ª Ciclo	
	7º ano	6ª série	6ª série	6ª série	6ª série	7ª série	Turmas de 12 anos				
	8º ano	7ª série	7ª série	7ª série	7ª série	8ª série	Turmas de 13 anos	4ª Ciclo			
	9º ano	8ª série	8ª série	8ª série	8ª série	9ª série	Turmas de 14 anos				

Fonte: ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – ORIENTAÇÕES GERAIS (BRASIL, 2009)

A avaliação na educação se faz necessária, pois assim pode-se aferir e, através desta retirar dados importantes para a reorganização de um sistema educativo, por exemplo. Porém, segundo Arroyo (2000, p.13), instaurou-se nas últimas décadas tanto no ensino privado, como no público uma “indústria da reprovação”, e, no Brasil, a adoção de ciclos escolares no Ensino Fundamental é visualizada como uma resposta imediata à produção de séculos de fracasso escolar no Brasil (BARRETO; MITRULIS, 2001), como ineficiência do sistema educativo, quando, na verdade, deveríamos voltar o nosso olhar para esse processo enquanto resistência cultural e ponderação em saber o que as crianças querem aprender, como aponta Garcia (1995),

As crianças, ao fracassarem, estariam resistindo ao processo de inculcação a que são submetidas na escola, e as que têm sucesso, seriam as ‘negras de alma branca’ ou que foram ‘embranquecendo’ para serem aceitas, e terem sucesso, na escola e fora dela.

Muitas crianças e jovens, intuitivamente e inconscientemente, vão criando formas de resistência ao processo de aculturação imposto pela escola, que lhes faz perder a sua identidade cultural própria. A resistência se pode verificar na indisciplina, no desinteresse, no absentismo, na agressividade, tão conhecidos das professoras, e tão pouco estudados do ponto de vista da criança e do jovem (1995, p.133).

Esta ampliação e as possibilidades de organização não acompanharam o processo de municipalização do ensino, posto que o Ensino Fundamental é de responsabilidade da esfera municipal, sendo auxiliado pela esfera estadual, e a arrecadação de recursos deste não atingiu uma homogeneidade distributiva (ARELARO, 2009).

A tradição seriada não valorizou a necessidade de esforços de atendimento aos alunos – mesmo no curto período anual – para que todos tivessem sucesso, notadamente porque a seletividade que lhe é imanente nunca exigiu; antes, a seletividade é facilitada pela diferenciação entre os alunos. Todavia, os ciclos podem estar significando um período mais longo que o tradicional ano letivo durante o qual não estejam sendo mobilizadas, efetivamente, estratégias e condições para um nítido contraste com a seriação e, principalmente, para alavancar as aprendizagens. Como resultado, com uma ou outra forma, não se estaria garantindo que todos aprendam. Destarte, os dirigentes educacionais que implementam os ciclos não podem ignorar – sob pena de prejuízos para os alunos com dificuldades escolares –, principalmente quando a duração dos ciclos excede em muito a um ano, que ciclos podem estar resultando em alunos “abandonados” dentro da escola; escola na qual, não raras vezes, aliado às limitações materiais, não foi instalado o verdadeiro debate, pois seus profissionais apenas cumprem “ordens superiores”. A situação só não é mais nociva porque a prática de reprovação – na qual creem muitos professores – também não agrega substancialmente muita coisa para os repetentes, o que, em si mesmo, não deve ser motivo de júbilo para os que defendem os ciclos, pois períodos mais longos, para se constituírem em alternativa efetiva, devem ser acompanhados de um trabalho diversificado; do contrário, podem ser inócuos[...] (ALARVASE, 2009, p. 46).

Ao mesmo tempo em que ocorre a submissão do ensino à lógica da produtividade, com a introdução de ranqueamentos, classes de aceleração, responsabilidade de aprovação ou reprovação sobre as crianças. Contrariando a ideia de que

[...] o direito a uma educação que sirva não só para a reprodução material e o desenvolvimento econômico, como também para a elevação sociocultural que permita a construção de uma identidade nacional soberana e solidária – a base de uma sociedade mais justa e democrática (OLIVEIRA, 2004).

Portanto, “a vinculação de um ensino de qualidade às práticas de reprovação e exclusão escolares continua penalizando os historicamente excluídos e cria uma falsa ideia sobre a qualidade do ensino” (ARELARO *et al*, 2011, p. 45), especificamente ao fato de que o Ensino Fundamental está relacionado historicamente com a escolarização e formação da classe trabalhadora brasileira (OLIVEIRA, 2004; ZOTTI, 2006), aonde os ciclos mais potencializam do que efetivam, concordando com a assertiva de Arroyo (2000, p.18),

[...] os modelos de análise e intervenção pressupõem que os setores populares não serão capazes de acompanhar o ritmo ‘normal’ de aprendizagem. Chegam [os alunos] à escola defasados, com baixo capital cultural, sem habilidades mínimas, sem interesse... Chegam à escola reprováveis.

Sobre a definição dos conteúdos curriculares para este nível de ensino, expressa-se no Artigo 210º da CF (BRASIL, 1988), onde

serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

E no artigo 26º da LDB 9.394/1996

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Segundo o MEC, como consta nos relatórios de implementação do Ensino Fundamental (BRASIL, 2009), “a definição de conteúdos é de competência dos respectivos sistemas de ensino. No entanto, lembramos que é necessário consultar os documentos oficiais para subsidiar essa discussão”, expressos na tabela a seguir.

Quadro 5. A legislação que fundamenta a determinação dos conteúdos para o ensino fundamental

Os dispositivos legais
Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988)
Lei nº 9.394/96 – LDB (BRASIL, 1996)
Plano Nacional de Educação 2014-2024 - Lei nº 13.005/2014 (TABELA 4)
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental - DCN's (BRASIL, 2013)
Pareceres e Resoluções do CNE e do respectivo sistema de ensino
As publicações e os documentos
Base Nacional Comum Curricular (2017)
Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais para inclusão das crianças de seis anos de idade (publicação do MEC)
Indagações sobre Currículo (publicação do MEC)
Propostas pedagógicas das secretarias de educação
Projetos político-pedagógicos das escolas
Diretrizes Curriculares dos sistemas de ensino
As pesquisas educacionais e produções científicas
A literatura pertinente

Fonte: Adaptado de “Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.” (BRASIL, 2009)

Zotti (2006) destaca ainda que a legislação que oficializa o currículo da escola, é a expressão dos interesses e das concepções dominantes, sofrendo adequações e modificações, sempre que necessárias, para a garantia dos interesses econômicos e políticos. Também, mesmo quando a letra da lei não corresponde a sua aplicação prática, a classe dominante sustenta, através do discurso, a ideologia que serve ao propósito de seus interesses. Por isso, não podemos esquecer que

[...] os Pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também a potência dominante espiritual” (MARX & ENGELS, 1999, p.55-6).

O documento norteador do currículo escolar no Brasil é chamado de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica – DCN’s. Em 2010 são fixadas as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental – DCN’s, através da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que foram atualizadas devido às mudanças feitas na legislação. Em 2013, são publicadas as DCN’s (BRASIL, 2013), que determinam a estrutura de um projeto educativo coerente e integrado, através do Projeto Político-pedagógico das escolas, por meio dos processos participativos da gestão democrática (BRASIL, 1988).

Consta no documento que

[...] a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área. (BRASIL, 2013, p. 4)

Santos (2010) examinou as convergências temáticas entre DCN’s e PNE e apontou para duas agendas no âmbito da educação brasileira e que ainda estão presentes no cenário atual, que corroboram com minha assertiva.

Uma delas se identifica com o que chamo de proposta dos educadores críticos, que corresponderia às posições daqueles que trabalham com a educação como emancipação, estando voltada para a construção de uma sociedade mais justa, combatendo, portanto, todos os tipos de assimetrias sociais (tipo ideal). A outra agenda se afina com a tradição eficientista da educação, que privilegia critérios econômicos em suas decisões, em detrimento, em geral, de critérios voltados para aspectos formativos (tipo ideal). Esta última posição é coerente com princípios postos por organismos internacionais, como o Banco Mundial ou a Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), cuja preocupação maior é aumentar a eficiência dos sistemas educacionais, partindo de critérios econômicos e da introdução da cultura empresarial, baseada em princípios derivados do funcionamento do mercado e da organização do trabalho e centrada na avaliação do

desempenho, medido em termos do alcance de metas preestabelecidas. Ao lado disso, defendem a ideia da aliança entre o setor público, o setor privado e o terceiro setor para o financiamento e desenvolvimento de projetos educacionais. O objetivo central posto para a educação é de que esta possa atender às demandas oriundas do mercado de trabalho, aumentando a competitividade da mão de obra do país. Os educadores críticos também estão preocupados com os aspectos econômicos da educação, mas entendem que a questão primordial da educação é ponto a ser considerado em qualquer tomada de decisão diz respeito à sua dimensão formativa. Para esse grupo, o objetivo central da educação é preparar as pessoas para uma atuação cidadã, o que significa alcançar, por meio da educação, uma formação que contemple duas dimensões: o desenvolvimento das capacidades de resolução de problemas individuais, incluindo aqueles relacionados com a sobrevivência, e das capacidades que possibilitem a atuação das pessoas em diferentes esferas da vida pública. (SANTOS, 2010, p. 841-842).

Considero que a agenda da educação como eficiência e com foco em avaliação em larga escala ainda predomina no âmbito da legislação no Brasil. Portanto, é possível visualizar que a definição de conteúdos curriculares para o Ensino Fundamental, assim como toda a organização do ensino, ainda é permeada de confrontos, conflitos e disputas por ideias hegemônicas de ensino, aspecto constante na elaboração das políticas públicas brasileiras, posto que a organização do ensino não contou com a participação da maioria da população, os trabalhadores e pobres.

2.4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Acredito em uma aprendizagem aliada à felicidade, ao prazer, à curiosidade genuína e autêntica, que torna o ensino significativo e que confere sentido a quem aprende, Professores e Professoras, educandos e educandas. Portanto, saber não é uma felicidade qualquer, é uma singular experiência vivida de forma distinta por seres com singularidades próprias que compõem uma totalidade, assim ousou dizer e assim ousou viver.

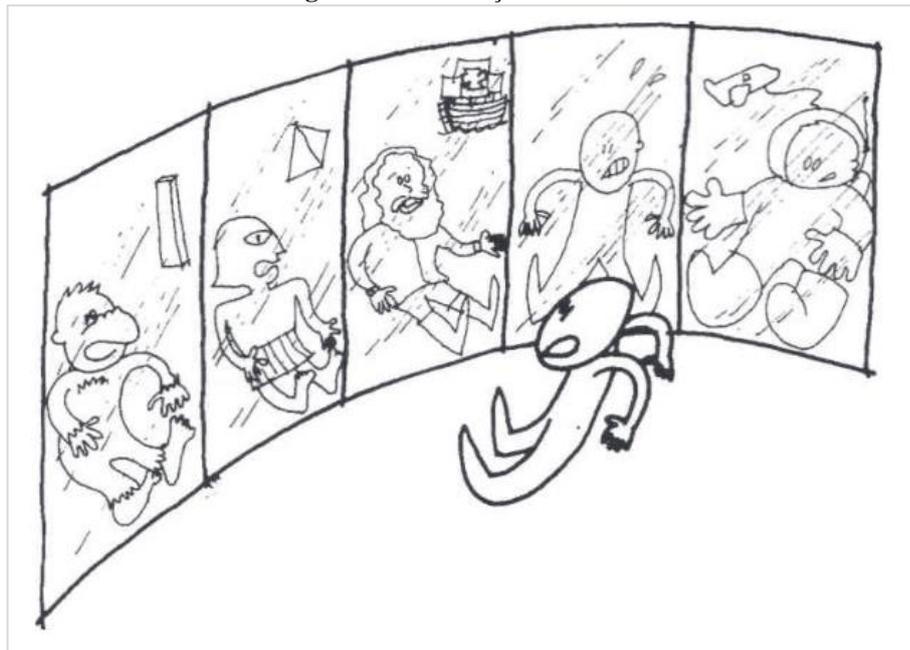
E com o intuito de conhecer um pouco mais sobre o percurso da Educação Física enquanto componente curricular do Sistema Nacional de Educação do Brasil e seus fundamentos teóricos e metodológicos, busquei nesta seção estudar os marcos legais e as diretrizes voltadas à disciplina de Educação Física no Brasil, especificamente sobre o Ensino Fundamental, para nos situarmos temporalmente até o contexto de implantação dos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b), realizando, assim, uma pesquisa bibliográfica, através de uma revisão de literatura e documental (LUDKË; ANDRÉ, 2020).

Também foi realizada uma análise documental (CELLARD, 2012), a partir das LDB's (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971 e BRASIL, 1996) e BNCC (BRASIL, 2017a), utilizando o conceito-chave: Educação Física, subsidiando, assim, as discussões a serem realizadas na seção 3, aonde as dimensões social, histórica, política e econômica estarão interrelacionadas no decorrer da seção, por crer não ser possível dissociar àquelas da compreensão dos elementos constitutivos da Educação Física no Ensino Fundamental do Brasil.

Entendo que o objeto não pode ser estudado isoladamente, sem se considerar as suas múltiplas relações, corroborando com a premissa do pressuposto epistemológico escolhido para o desenvolvimento deste trabalho, o materialismo histórico-dialético desenvolvido por Marx e Engels, e que segundo Netto,

[...] não oferece um conjunto de regras para orientar a pesquisa; também não colocamos à sua disposição um rol de definições para dirigir a investigação. [...] Porque, para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada, nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade para enquadrar o seu objeto de investigação (NETTO, 2011, p. 52).

Figura 19. A evolução do homem



Fonte: GARCIA (1997)

Atividade física é movimento. Movimento na Educação Física é objeto de conhecimento, é linguagem, é forma de expressão do homem do mundo. O homem passa a desenvolver-se (evoluir) biologicamente, fisiologicamente, cognitivamente, psicologicamente, culturalmente e socialmente (DARWIN, 2003; VIGOSTKI, 1930; MARX, 1999; HUIZINGA,

2000), como ilustra a imagem acima. Portanto o desenvolvimento da atividade econômica se fez presente também em seu processo de evolução: onde passa de um modo primitivo de produção, sendo a caça e a pesca base desta economia, enquanto nômade e tendo uma relação com a natureza no sentido de produzir “meios que permitam satisfazer as suas necessidades, a produção da própria vida material” (MARX; ENGELS, 1998, p. 21).

A partir da fixação do homem ao solo, a sedentarização passa ter o entendimento de noção de território, e, assim, ocorre o “desenvolvimento social da técnica” (VIGOSTKI, 1930, p. 2), passando a dominar técnicas rudimentares de agricultura e criação de animais. Com essa nova forma de organização, novas necessidades surgem. E a esta nova produção de necessidades, advinda da satisfação já contemplada e da posse do instrumento de produção, Marx e Engels denominam como “primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 1998, p. 22).

Com essa organização tribal, com a renovação da própria vida e a criação de novos homens, a família (MARX; ENGELS, 1998, p. 23); essas novas leis passam a reger o desenvolvimento material e mental do homem, passando este a desenvolver-se enquanto ser social (VIGOSTKI, 1930, p. 2).

“O corpo deixou de ser algo exterior à cultura para se assumir como uma das suas manifestações mais marcantes, dando assim razão ao pensamento de Karl Marx para quem o animal é a sua vida, o homem produz a sua; a começar pelo corpo.” (GARCIA, 1997, p. 62). Esta sistematização da atividade física (utilitarista, ritualística e guerreira) e a ampliação do tempo ocioso (sedentarização) abre espaço para o início da concepção esportiva no centro dos primeiros povos.

Os maiores expoentes da Educação física na antiguidade ocidental foram os gregos e os romanos, os quais tem-se diversos registros. Os gregos da antiguidade fortemente influenciaram a Educação Física do Ocidente, com seus conceitos estéticos, militares e esportivistas. Tinham como fins o campo educacional, o cidadão integral e o guerreiro.

[...] toda a Grécia era um campo de práticas desportivas, bastante influenciadas pela mitologia. Os escritos em geral e os fragmentários restos da Antiguidade Grega, sobretudo seus magníficos vasos decorados e suas admiráveis estátuas, revelam uma gama enorme e variada de atividades, acentuadamente as de caráter competitivo. (RAMOS, 1983, p. 20).

Os romanos utilizaram da atividade física como forma de promoção de controle da população, enquanto entretenimento, e com enfoque militarista. Desenvolve-se o adestramento a partir do militarismo (utilitarismo) e atrela-se um novo objetivo aos exercícios físicos: o caráter circense, “os combates de gladiadores, guardadas as proporções, eram presenciados

delirantemente pelo público, como hoje, em quase todo o mundo, as partidas de futebol.” (RAMOS, 1983, p. 21).

O que pouco se dá destaque é sobre a contribuição dos povos ameríndios para a Educação Física, mesmo no Brasil, país em que existem mais de 15 etnias que correspondem a um grupo heterogêneo (RIBEIRO, 2016).

Por exemplo, os povos sul-americanos, que também compõem o cenário das grandes civilizações da Antiguidade, como as da Mesoamérica (os olmecas, os toltecas, os teotihuacanos, os zapotecas, os mixtecas, os astecas e os maias), dos Andes (os incas, moches, chibchas, cañaris); e os astecas que se destacavam a educação física como parte técnica da educação.

Os estudantes deviam participar de diferentes tarefas como: trabalhar nas terras que pertenciam ao Telpochcalli, construir templos, palácios, calçadas, procurar lenha, eram preparados especialmente para as tarefas de guerra, utilização das armas, estratégias e espionagem, para isso eram submetidos a uma vida dura e de privações (RONCO; MARTORELLI, 2010, p. 122).

A Idade Média, um período obscuro onde os exercícios físicos estavam debilitados e deturpados, sem nenhuma unidade pedagógica, herança da divisão do Império Romano e resistência da Igreja Católica como instituição (DE OLIVEIRA, 2004, p. 15). “O corpo, que já tinha sido sede de prazer por excelência, transformou-se unicamente em sede de sofrimento” (GARCIA, 1997, p. 62).

O caráter civilizatório europeu teve seu desenvolvimento fundado na divisão do trabalho e na divisão da sociedade em classes com a organização, com a criação de cidades-estados, monarquias, impérios, repúblicas e democracias, por exemplo. Homens, mulheres e crianças tinham funções atribuídas, numa “distribuição *desigual*, na verdade, tanto em qualidade quanto em quantidade” (MARX; ENGELS, 1998, p. 27).

A escravidão rudimentar e latente na família (MARX; ENGELS, 1998), aonde mulheres e crianças tornaram-se posse dos homens, extrapola para a estrutura sociedade através da divisão do trabalho, homens escravizam homens. O trabalho intelectual restringe-se a famílias isoladas e com recursos.

O trabalho material é executado por camponeses, artesãos, mulheres e escravos. Como forma de garantir o poder, adentra-se homens a partir do corpo, formando guerreiros e soldados uteis às guerras que garantem a conquista de territórios. Em cada uma dessas classes o corpo é utilizado de forma a atender os objetivos específicos neste período e alguns entendimentos tiveram aprofundamento no período que segue. O sistema político-social-econômico da época

consistia no Sistema Feudal, onde aquele que possuísse um território, a terra, tinha direito de governar, e por sua vez, detinha poder sobre o outro e seu corpo.

A partir deste breve contexto histórico posso compreender que a Educação Física constituísse de forma a atender às necessidades do homem de cada época histórica, dentro de um contexto de classes, e que tentar explicar a sua importância no contexto atual, principalmente no Brasil que enfrenta uma crise sanitária devido à Pandemia de COVID-19, em um conceito apenas, torna-se limitante para as possibilidades de práticas corporais existentes nos diversos contextos da cultura humana, pois “papéis foram se modificando na medida em que os cenários educacionais se modificavam” (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 13).

É necessário apreender que o trabalho desenvolvido, abordando um ou vários conceitos desenvolvidos através da sua história são complementares e não excludentes, baseando-me nas ideias de Medina (1987), pois a prática deve ser tornar um meio onde “o ser humano é entendido dentro de todas as suas dimensões, valorizando as relações estabelecidas. O corpo é considerado a partir de todas as suas manifestações”.

A Educação Física no Brasil surge ligada intrinsecamente à formação e à educação corporal disciplinadora, com objetivos dos mais variados: militares, de saúde, estéticos, esportivos de alto rendimento ou não, recreativos, servindo, muitas vezes, a mecanismos de alienação ou a propósitos políticos, valendo-se da prática ou de eventos esportivos para desviar a atenção das tensões políticas e das lutas ideológicas.

Concordando com Grandó (2000), que ao estudar sobre os movimentos indígenas no Brasil e a Educação Física, traz à tona uma importante realidade negada:

as relações sociais estabelecidas entre diferentes grupos étnicos na sociedade brasileira se processam inseridas em estruturas materiais que lhe produzem sentido. Isso é, mesmo sendo a sociedade brasileira pluriétnica [...] os fatores sociais (econômicos, políticos, etc.) que tem determinado historicamente as relações sociais são representadas por uma única cultura, a cultura dominante (GRANDÓ, 2000, p. 66).

Assim, sua história, da Educação Física no Brasil, (e a nossa!) está atrelada ao entendimento europeu de atividade física (assim como o sentido da educação, que estudamos na Seção 2), aonde, na história, nega-se os princípios das práticas corporais dos povos originários e das outras etnias que constituem o povo brasileiro no contexto de elaboração dos conteúdos a serem ministrados.

Os povos originários ou povos pré-cabralianos, que foram chamados de índios a partir da colonização europeia (JECUPÉ, 2020) detinham hábitos similares aos outros povos da Mesoamérica, supracitados. O índio “teceu e desenvolveu a sua cultura e civilização de modo inteiramente ligado à natureza” (JECUPÉ, 2020). Elaborou tecnologias, teologias, cosmologias e sociedades, nascidas e desenvolvidas a partir de suas experiências e vivências com o meio em que viviam, as florestas, os rios, as montanhas.

Expressava-se através dos ritos, das cerimônias, das danças e dos cantos sagrados, por vezes celebrando a Grande Mãe, a terra. Tupinambá, Tupy Guarani e Tapuia. Povos da tradição do sonho, da tradição do Sol e da tradição da Lua (JECUPÉ, 2020).

A partir do século XVI, com a chegada dos portugueses ao território em que ocupavam os indígenas, esses conhecimentos e modos de vida foram violentados. Os corpos, antes livres, agora resistem à escravização, à violência, à dominação do homem branco. Fogem pela mata como forma de resistência, de sobrevivência. Os corpos agora adoecem com as mazelas trazidas pelo homem branco em suas caravelas. São enganados (GRANDO, 2000). Violência cultural e física, genocídio e etnocídio mascarados de integração fazem parte do início da história do povo brasileiro. A dinâmica de exploração do trabalho do homem através da exploração do seu corpo, do seu tempo de vida, da sua liberdade.

Durante a permanência dos jesuítas no Brasil, os quais detinham o monopólio da educação brasileira, seguiu-se as determinações do *trivium* e *quadrivium*, portanto, a Educação Física enquanto parte da cultura geral era destinada a poucos privilegiados, os que pertenciam à elite brasileira da época.

Mesmo com a chegada da família real portuguesa, em 1808, nada mudou. As mudanças passam a ocorrer no período Imperial, aonde, os primeiros livros sobre a Educação Física começam a chegar no Brasil. O Ginásio Nacional, criado em 1837, passam a incluir a Ginástica em seu currículo. Sobre o alcance da prática nos outros âmbitos, De Oliveira aponta que

Em 1851, começa a legislação referente à matéria, obrigando a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte (Rio de Janeiro). No final do Império, foi recomendada a utilização nas escolas da ginástica alemã, que havia sido adotada nos meios militares. Essa ginástica vinha sendo aplicada oficialmente no Exército, e sua adoção nos meios escolares provocou reações por parte daqueles que viam a Educação Física como elemento da Educação, e não um mero instrumento para adestramento físico (DE OLIVEIRA, 2004, p. 24).

Da efetividade no período imperial, temos a Reforma Couto Ferraz (1851), que tornou obrigatória a Educação Física nas escolas do município da Corte (BETTI, 1991). Mesmo com os esforços iniciais, poucas foram as contribuições no período Imperial para o desenvolvimento

da Educação Física no Brasil no campo pedagógico, limitando aos exercícios com enfoque médico (higienista) e militar, com inclusão obrigatória na Escolas Militares.

Uma dessas poucas contribuições, ocorreu por intermédio de Rui Barbosa em 1882 (MARINHO, 1983), através dos seus pareceres da Reforma Educacional de Leôncio de Carvalho de 1879, mostrando contribuições à frente do seu tempo e consideradas como utópicas no contexto histórico em que estava inserido. Por essas contribuições, Rui Barbosa ficou conhecido como o ‘Paladino da Educação Física no Brasil’⁸. De Oliveira descreva algumas dessas contribuições,

- a) obrigatoriedade de Educação Física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) distinção entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático;
- d) valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- e) contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica (DE OLIVEIRA, 2004, p. 25).

Na República, a proposta de um Educação Física sistemática passa a sofrer com as alterações da sociedade brasileira: sedentarização pela revolução nos meios de transporte, desorganização social após a Abolição da Escravidão, imigração dos jovens para os grandes centros urbanos. O Futebol, importado em 1894 da Inglaterra e antes um esporte elitizado, popularizou-se, suplantando o remo, tornando-se paixão nacional e fundando uma monocultura esportiva. Outros esportes como o Basquete, a Natação e o Tênis foram introduzidos em nossa cultura.

Segundo De Oliveira (2004), a educação na República detinha caráter instrucional e todas as reformas educacionais ocorridas faziam menção à Educação Física, tendo nas Ginásticas sueca e alemã, artística e pedagógica, seus fundamentos. O movimento de militarização da Educação Física no período republicano teve início no ano de 1919, com a “União Atlética da Escola Militar” (BRASIL, 2017b).

A partir de 1921, através do Regulamento de Instrução Física Militar, que foi criado o Centro Militar de Educação Física (1922), que “destinava-se a dirigir, coordenar e difundir o

⁸ MARINHO, I. P. Rui Barbosa-Paladino da Educação Física no Brasil- 2a. edição. Horizonte Editora- Brasília- 1980-

novo método de Educação Física Militar e suas aplicações desportivas” (BRASIL, 2017b). Em 1927, aprova-se a tradução do ‘Règlement Général d'Education Physique’, onde ocorre a adoção do Método Francês no ensino da Educação Física no Brasil (MARINHO, 1983).

A partir da intervenção de Fernando de Azevedo, os professores da escola pública, com “a criação do Curso Provisório de Educação Física, que foi realizado em 1929 e formou, nesse mesmo ano, a primeira turma de militares e civis diplomados em Educação Física no Brasil” (*idem*). E, assim, vemos o caráter de eugenista da instrução militar penetrar na formação de professores do ensino básico.

Figura 20. A primeira turma de militares e civis diplomados em Educação Física no Brasil



Fonte: BRASIL (2017b)

A Era Vargas difundiu esse caráter eugenista em seu governo com a aprovação da “Règlement Général d'Education Physique” e a introdução do Método Francês, através do Regulamento nº 7 de Educação Física, em 1931, aonde “a Educação Física compreende o conjunto dos exercícios cuja prática racional e metódica é suscetível de fazer o homem atingir o mais alto grau de aperfeiçoamento físico, compatível com a sua natureza” (*idem*) e que vigorava nas escolas públicas enquanto no fosse criado um Método Nacional de Educação Física.

A Reforma Francisco Campos, Decreto nº 19.980 de 18 de abril de 1931, em seu artigo 99 estabeleceu que “durante o ano letivo haverá ainda nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de educação física para todas as classes” E somente em 1939, cria-se, através do Decreto-Lei nº 1212, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009), integrada à Universidade do Brasil, mas ainda “os

profissionais de Educação Física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.53).

O método higienista e militar perdurou no Brasil por mais de duas décadas, sofrendo transformações a partir do término da Segunda Guerra mundial, seguindo o fluxo do contexto mundial (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009). Uma dessas transformações pode ser vista durante a década de 40, durante o regime do estado novo, aonde Marinho (1945) apresenta ao Ministério da Saúde e da Educação a proposta de criação do ‘Método Nacional de Educação Física’, referentes à legenda 34 e 36 do inquérito promovido pela Divisão de Educação Física do Ministério em 1942.

Este documento continha diversas contribuições para a construção de um Método brasileiro, tendo participado diversos especialistas e com fundamentação científica, porém pouco foi utilizado na construção das políticas educacionais da época, como tratarei no próximo tópico. Mas abriu espaço para a construção das abordagens existentes na Educação Física atualmente.

Durante o período do regime civil-militar (1964-1985), a Educação Física “e o ensino como um todo foi focada a atender os interesses dos militares e de seu governo” (METZNER; RODRIGUES, 2011). A tentativa de democratização do esportiva, ocorrida em 1975 através do programa “Mexa-se”, aponta para o cenário de manipulação ideológica, onde não se respeitava a forma pedagógica do ensino da Educação Física (DE OLIVEIRA, 2004).

O contexto da Guerra Fria, a influência dos padrões europeus de esportivização com base na cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992), extravasaram para o contexto escolar,

fazendo com que as práticas pedagógicas para a Educação Física ficassem voltadas exclusivamente aos conteúdos esportivos. Como consequências desse processo, a metodologia utilizada pelos profissionais no desenvolvimento e seu trabalho passou a restringir-se ao uso da pedagogia tecnicista, que com o passar dos anos, em uma crescente, predominou na Educação Física escolar, tentando reproduzir nas escolas um cenário em menor escala dos esportes de alto rendimento, buscando obter futuros atletas de sucesso (METZNER; RODRIGUES, 2011, p. 3).

O esporte foi utilizado como exaltação do nacionalismo e distrações das perturbações sociais (CASTELLANI FILHO, 1994), visto que o regime militar sempre sofreu forte oposição de diversos setores da sociedade. E a partir dos anos 1970, o formato tecno-desportivo chega a seu auge (COLETIVO DE AUTORES *et al.*, 1992), o que promove uma expansão e massificação de formação de professores. Na década seguinte geram suas consequências, uma delas é a crise de identidade, onde “a formação inadequada dos recursos humanos foi um dos

fatores mais importantes que levaram a uma crise profunda da Educação Física escolar ao final do período” Betti (1991, p.115).

Quando em plena década de 80 no Brasil a crise de identidade da Educação Física, a prática pedagógica em Educação Física e suas abordagens: a importância da teoria como norte para o professor passa a ser preocupação.

A discussão sobre seus conteúdos e como trabalhá-los em sala de aula ganha espaço, principalmente no âmbito acadêmico. Vimos emergir abordagens metodológicas das mais variadas, desde as que trabalham exclusivamente com o desenvolvimento técnico e biológico até aquelas voltadas à reflexão crítica dos conteúdos por parte dos atores participantes e produtores de conhecimento, os discentes e os docentes, mostrando-se como alternativas para as concepções mecanicista, tecnicista e esportivas que predominavam o ensino da Educação Física no Brasil (DARIDO, 2012).

Ghiraldelli Júnior (2003), a partir de uma revisão de literatura, identificou 5 (cinco) tendências pedagógicas na Educação Física escolar, e que associadas as tendências pedagógicas gerais da educação propostas por Libâneo (1994) e Saviani (2019), assim podem ser visualizadas:

Quadro 6. Tendências e ideias pedagógicas e a Educação Física

Tendências da Educação Física escolar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2003)	Tendências Pedagógicas gerais (LIBÂNEO, 1994)	Ideias Pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2019)
Higienista – até 1930	Tendência liberal tradicional da educação	Brasílica, Pedagogia Jesuítica e Leigas
Militarista – de 1930 a 1945	Tendência liberal não-diretiva da educação	Leigas, Nova e equilíbrio entre Tradicional e Nova
Pedagógicista – 1945 a 1964	Tendência liberal não-diretiva da educação	Nova, Tecnicista, Produtivista
Esportivista/Competitivista – 1964 a 1985	Tendência liberal tecnicista da Educação	Tecnicista, Produtivista, Analítico e Crítico-Reprodutivista
Popular – de 1985 até os dias atuais	Tendência Progressista	Críticas e Neoprodutivismo

Fonte: Adaptado de FERREIRA (2019)

Seguem as sínteses de algumas das abordagens ou concepções desenvolvidas para o ensino da Educação Física escolar no Brasil a partir do rompimento com a pedagogia tradicional e como propostas de superação aos modelos mecanicista, tecnicista e esportivista, com o intuito de provocar a curiosidade para compreender as múltiplas possibilidades existentes de concepções metodológicas, que podem ressignificar a prática docente e, quem sabe num futuro próximo, um olhar mais atento para a Educação Física no processo de elaboração das políticas educacionais.

Por mais variadas que sejam as diferentes metodologias aplicadas ao ensino da Educação Física escolar, é inegável a necessidade de um aprofundamento teórico e sólido, pois, concordando com Darido

A prática de todo professor, mesmo que de forma pouco consciente, apoia-se em determinada concepção de aluno, ensino e aprendizagem que é responsável pelo tipo de representação que o professor constrói sobre o seu papel, o papel do aluno, a metodologia, a função social da escola e os conteúdos a serem trabalhados (2012, p. 34).

Sobre a relação que associe a teoria e a prática pode ser identificada na literatura pelo posicionamento de alguns autores, Ferreira destaca alguns pontos:

a) Soares et al. (1992, p. 49): “o objetivo é oferecer aos professores de EFE um referencial teórico capaz de orientar uma prática docente [...]”; b) Go Tani et al. (1988): o autor cita que há a necessidade de estabelecer objetivos, adotar princípios metodológicos de ensino, selecionar e estruturar tarefas de aprendizagem, e avaliar o aluno; c) Darido e Rangel (2005) – as autoras estimulam a aplicação dos conceitos das abordagens nas aulas práticas, trazem inclusive exercícios para os professores refletirem, tais como: “como seria uma aula prática da abordagem psicomotora?” (FERREIRA, 2019, p. 23).

Dos movimentos renovadores, décadas de 1970 e 1980 (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009), destacam-se a Psicomotricidade, com variantes da Psicocinética de Jean Le Boulch. Não é caracterizada como um método, mas sim “uma teoria geral do movimento como meio de formação”. Segue uma breve descrição da teoria, “privilegia para isso o estímulo ao desenvolvimento psicomotor, especialmente a estruturação do esquema corporal e as aptidões motoras que, segundo o autor, melhoram através da prática do movimento” (idem, p.54).

A Educação Física baseada na Abordagem da Psicomotricidade está relacionada com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, “com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir uma formação integral da criança” (SOARES, 1996). O discurso sobre esta Abordagem dirigiu-se sobre a necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Desatrelando sua atenção dos aspectos puramente desportivos, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico por si só.

A Abordagem Cultural vem confrontar a perspectiva biológica. Tem como ponto de vista que o corpo é constituído por músculos, ossos e órgãos, sendo então todos os corpos iguais, podendo ser aplicado as mesmas atividades a todos. Leva em consideração o repertório de técnicas corporais trazidas pelos alunos à escola, “uma vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural” (DAOLIO, 1995).

Brotto (2003) apresenta os Jogos Cooperativos como uma sugestão transformadora, sendo eles divertidos para todos e todos têm um sentimento de vitória, criando um alto nível de aceitação entre todos. Ao contrário os jogos competitivos têm poder de exclusão, pois exclui os menos habilidosos e são divertidos apenas para alguns. Essa nova perspectiva para a Educação Física está pautada sobre a valorização da cooperação em detrimento da competição, onde a cooperação e a competição como ideias centrais apoia-se na estrutura social como fator determinante se os membros de determinadas sociedades irão competir ou cooperar entre si. Complementando, entende-se que há um condicionamento, um treinamento na escola, família, mídia, para fazer acreditar que as pessoas não têm escolhas e têm que aceitar a competição como opção natural.

Na Abordagem Desenvolvimentista existe a defesa da ideia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física.

Esta deve privilegiar a aprendizagem do movimento e proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido mediante uma prática de interação entre a diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimentos que acompanhem o nível de crescimento e desenvolvimento do aluno, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A partir dessa perspectiva os conteúdos a serem desenvolvidos devem seguir uma ordem de habilidades, respeitando sequência pedagógica, indo do mais simples, que são as habilidades básicas, para as mais complexas, as habilidades específicas (DARIDO, 2007).

A proposta da Abordagem Construtivista-Interacionista, tendo como principal autor João Batista Freire, é apresentada como uma nova opção metodológica em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola e prepara um caminho para a Educação Física como um meio para atingir o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido o movimento se destaca como um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos que estão diretamente ligados ao aspecto cognitivo, ou seja, a aprendizagem de leitura, escrita, raciocínio lógico-matemático etc.

Segundo Freire, nesta abordagem “corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo” (FREIRE, 2009, p. 11), pois

sem viver concretamente, corporalmente, as relações espaciais e temporais de que a cultura infantil é repleta, fica difícil falar em educação concreta, em conhecimento significativo, em formação para a autonomia, em democracia e assim por diante (*idem*).

Nesta proposta há a relação entre a cognição, a motricidade, a competição, a socialização, a afetividade e as relações com as outras disciplinas na escola, enquanto enfoque

da Educação Física (FREIRE, 2009), com fundamento em Jean Piaget, Henri Wallon e Jean Le Boulch.

Destacando-se como uma das principais tendências em oposição ao modelo mecanicista, a Abordagem Crítico-Superadora levanta questões de poder, interesse, esforço e contestação, utilizando da justiça social como ponto de apoio. Vai além de questões de como ensinar. Aborda como adquirimos os conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. É também compreendida como sendo um projeto político-pedagógico, ou seja, dirige propostas de intervenção em uma direção e possibilita uma reflexão sobre a ação. (DARIDO, 2007).

A Abordagem Sistêmica apoia-se no entendimento de que é um sistema aberto que influencia e é influenciado pela sociedade. Busca introduzir o aluno dentro da cultura do movimento a partir dos conteúdos oferecidos na escola proporcionando novas experiências. Darido (2003) afirma que a proposta vem com intuito de esclarecer valores e finalidades da Educação Física e propor princípios que devam nortear o trabalho do professor, trabalhando com a diversidade de conteúdos e a não exclusão.

Na tentativa de romper com o modelo esportivista e aptidão física praticado nas aulas de Educação Física, são elaboradas teorias com base num referencial crítico. Estas abordagens, denominadas críticas ou progressistas, propõem um modelo de superação das contradições e injustiças sociais, de transformações sociais, econômicas e políticas.

Baseado em uma concepção crítica, o ensino escolar necessita refletir, de tal modo, a buscar possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, contribuindo para uma reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens, assim emergindo a Abordagem Crítico-Emancipatória (KUNZ, 2003).

Nesta nova perspectiva de Abordagem Pedagógica de Saúde Renovada para Educação Física, considera-se de fundamental importância a promoção da prática da atividade física que conduza ao aperfeiçoamento das áreas funcionais, sendo elas, cardiovascular, flexibilidade, resistência muscular e a composição corporal como fatores coadjuvantes na busca de uma melhor qualidade de vida por meio da saúde.

A Abordagem dos PCN's será discutida no tópico a seguir por estar vinculada diretamente à uma política educacional.

Na primeira LDB, Lei nº 4.024/1961 a Educação Física, enquanto disciplina escolar, teve 3 (três) ocorrências: no artigo 22º, onde foi determinado que “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.”; e no artigo 63º,

Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério. (BRASIL, 1961)

Sobre essa inclusão da Educação Física no currículo nacional da época, Castellani Filho (1999) aponta para um caráter de adestramento físico, pois

estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem a questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar. A extensão da obrigatoriedade de sua prática — sim, dela, pois não se cogitava de uma educação física que não se subordinasse ao eixo paradigmático da aptidão física e que não centrasse sua ação pedagógica, na atividade física — até o limite de dezoito anos de idade — três a menos do que o estabelecido pela Reforma Capanema nos anos 40 —, justificava-se pela compreensão de ser essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o subsequente ingresso no mercado de trabalho, cabendo a esse último os cuidados com a manutenção da capacitação física do não mais educando e sim trabalhador (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 96-97).

Na segunda LDB, a Lei nº 5.692/1971, que conta com apenas 1 (uma) ocorrência da Educação Física em seu corpo, através do artigo 7º, onde “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971), onde deixou-se de se fazer referência ao limite da idade, e que, através do a promulgação do Decreto nº 69.450/1971, regulamentou a educação física nos três níveis de ensino, facultando a prática para os seguintes casos: ao aluno que comprovadamente trabalhasse mais de seis horas/dia e estudasse a noite; ao aluno com mais de 30 anos de idade; ao aluno que estivesse prestando serviço militar na tropa e ao aluno que estivesse fisicamente incapacitado (CASTELLANI FILHO, 1999).

No processo de construção da terceira e atual, LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), Castellani Filho descreve um cenário de “novos tempos e velhas concepções”. Considerava que

as mudanças ocorridas no interior da educação física brasileira — processadas em concomitância com os presentes no tecido social brasileiro e obviamente por elas determinadas —, assinaladas em vários textos acadêmicos e registradas na configuração de distintas concepções pedagógicas dotadas de fortes elementos superadores do eixo paradigmático que a caracterizava, não foram elas consideradas pelos parlamentares ao final do processo de tramitação (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 99)

Assim a Educação Física está expressa na LDB nº 9.394/1996,

Art. 26. “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”, em seu inciso § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003); [...]

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

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

Nessa estrutura, segundo Castellani Filho, retira-se o “aprisionamento paradigmático da aptidão física”, mas ainda permanecem alguns riscos, pois os

projetos pedagógicos podem, ainda que impedidos de eliminarem a educação física de sua grade curricular, limitarem-na ao mínimo por conta do prevalecer dos interesses econômicos sobre os educacionais, ao mesmo tempo em que canalizem suas atenções para as atividades extracurriculares vinculadas à promoção do esporte educacional e às práticas esportivas não formais (1999, p. 114).

E com sua inclusão com sua integração à proposta pedagógica da escola, enquanto componente curricular de uma base nacional comum,

amplia-lhe os horizontes, abrindo a possibilidade para as distintas concepções que hoje granjeiam em seu interior se manifestarem objetivamente, na ação pedagógica concreta, embora — para além dos interesses economicistas já mencionados — o fantasma dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, paire velada e sutilmente sobre ela, ameaçando-a com uma outra espécie de limitação (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 115).

Sobre “O fantasma dos PCN’s” e para boa surpresa dos seus críticos, o Ministério da Educação e do Desporto, inspirado no modelo espanhol, mobilizou a partir de 1994 um grupo de pesquisadores e professores no sentido de elaborar os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN’s (BRASIL, 1997), balizados pela LDB n.º 9.394/1996.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem uma proposta de democratização, humanização e diversidade à prática pedagógica da área, buscando ampliar uma visão que não seja apenas biológica, mas que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Estes documentos também têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já

existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática dos professores:

Nesse sentido o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança jogos, atividades rítmicas e expressivas, enfim o conhecimento sobre o próprio corpo, para todos, em seus fundamentos e técnicas, mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais, adotando uma perspectiva de responsabilidade social perante a formação dos alunos. E finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porquê ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos.

De acordo com os PCNs, a Educação Física na escola é responsável pela formação de alunos que sejam capazes de participar de atividades corporais, adotando atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer.

Os PCN'S da Educação Física para o Ensino Fundamental do 1º e 2º ciclo (BRASIL, 1997), possuem uma elaboração fundamentada, com o devido destaque para o componente curricular, como pode-se visualizar em seu sumário:

Apresentação; 1ª PARTE: Caracterização da área de Educação Física: Histórico, Educação Física: concepção e importância social, A Educação Física como cultura corporal, Cultura corporal e cidadania; Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental: Automatismos e atenção, Afetividade e estilo pessoal, Portadores de deficiências físicas; Objetivos gerais de Educação Física para o ensino fundamental; Os conteúdos de Educação Física no ensino fundamental: Critérios de seleção e organização dos conteúdos, Blocos de conteúdos: Conhecimentos sobre o corpo, Esportes, jogos, lutas e ginásticas, Atividades rítmicas e expressivas; Critérios de Avaliação. 2ª PARTE: Primeiro ciclo: Ensino e aprendizagem de Educação Física no primeiro ciclo, Objetivos de Educação Física para o primeiro ciclo, Conteúdos de Educação Física para o primeiro ciclo, Critérios de avaliação de Educação Física para o primeiro ciclo; Segundo ciclo: Ensino e aprendizagem de Educação Física no segundo ciclo, Objetivos de Educação Física para o segundo ciclo, Conteúdos de Educação Física para o segundo ciclo, Critérios de avaliação de Educação Física para o segundo ciclo; Orientações didáticas: Introdução, Orientações gerais, Organização social das atividades e atenção à diversidade, Diferenças entre meninos e meninas, Competição & competência, Problematização das regras, Uso do espaço, Conhecimentos prévios, Apreciação/crítica, Bibliografia (BRASIL, 1997).

Os PCN's dos 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), apresentam a mesma consistência estrutural,

Apresentação; 1ª PARTE: Síntese dos princípios que norteiam a Educação Física no ensino fundamental, Princípio da inclusão, Princípio da diversidade, Categorias de conteúdos; Caracterização da área: Influências, tendências e quadro atuais, Algumas tendências pedagógicas da Educação Física escolar, Abordagem psicomotora, Abordagem construtivista, Abordagem desenvolvimentista, Abordagens críticas, Quadro atual, Educação Física e a cultura corporal de movimento, Educação Física e a cidadania, Mídia e cultura corporal de movimento, Educação Física e os temas transversais: Ética, Saúde, Valores e conceitos, Procedimentos, Pluralidade cultural, Meio ambiente, Orientação sexual, Trabalho e consumo; Aprender e ensinar Educação Física no ensino fundamental: O que ensinar? Para quem ensinar? Como ensinar? Prazer, técnica e interesses, A resolução de problemas, O exercício de soluções por prazer funcional e de manutenção, A inserção nos grupos de referência social, Automatismo e atenção, Estilo pessoal e relacionamento, Portadores de necessidades especiais, Curso noturno, Avaliação no ensino fundamental, Instrumentos de avaliação; Objetivos gerais para o ensino fundamental. 2ª PARTE: Educação Física para terceiro e quarto ciclos, Critérios de seleção dos conteúdos, Relevância social, Características dos alunos, Especificidades do conhecimento da área, Blocos de conteúdos, Conhecimentos sobre o corpo; Esportes, jogos, lutas e ginásticas, Atividades rítmicas e expressivas, Organização dos conteúdos, Atitudes: conhecimento sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas, Conceitos e procedimentos: conhecimentos sobre o corpo, Conceitos e procedimentos: esportes, jogos, lutas e ginásticas, Conceitos e procedimentos: atividades rítmicas e expressivas, Quadro ilustrativo, Ensinar e aprender no terceiro e no quarto ciclos, Diversidade, Autonomia, Aprendizagem específica, Objetivos para terceiro e quarto ciclos; Conteúdos para terceiro e quarto ciclos, Atitudes: conhecimento sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas, Conceitos e procedimentos: conhecimentos sobre o corpo; Conceitos e procedimentos: esportes, jogos, lutas e ginásticas, Lutas e ginásticas, Conceitos e procedimentos: atividades rítmicas e expressivas, Avaliação no terceiro e no quarto ciclos, Critérios de avaliação, Orientações didáticas, Mídia, apreciação e crítica, Olhar sobre os conteúdos; Bibliografia. (BRASIL, 1998)

Esta boa consistência estrutural e teórica lhe conferiram o caráter de abordagem ou concepção pedagógica da Educação Física por alguns autores da área (DARIDO, 2003; DARIDO, 2012; SIMÕES, 2019; RECHINELLI; PORTO; MOREIRA, 2008).

A Educação Física, enquanto componente curricular obrigatório (BRASIL, 1988; 1996, 2013), possui 56 (cinquenta e seis) ocorrências na BNCC (BRASIL, 2017a), e é componente curricular integrante da Área de Linguagens, que assim é designada no documento:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2017, p. 63)

A Área de Linguagens subdivide os objetivos por ciclo de aprendizagem,

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, **o processo de alfabetização** deve ser o foco da ação pedagógica. [...] no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, **ampliam** as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. (BRASIL, 2017, p. 63 – grifo nosso)

E, em articulação com as competências gerais da Educação Básica (ver p. 69), determina que sejam desenvolvidas as seguintes competências específicas

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017a, p. 65).

Na Introdução do Item 4.1.3., que compete à Educação Física na BNCC (BRASIL, 2017a), podemos visualizar proposta de rompimento com as tendências tradicionais,

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a

experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. (BRASIL, 2017a, p. 213).

As práticas corporais na BNCC foram sistematizadas em *unidades temáticas* que compreendem: Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas, estando “organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) às menos familiares (esferas nacional e mundial)”; Ginásticas, aonde a “organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características”; Esportes, em que “a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação)” e Práticas corporais de aventura, estruturadas “nas vertentes urbana e na natureza” (BRASIL, 2017a, p. 219).

Reconhece-se “que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola.” (BRASIL, 2017a, p. 219).

As *habilidades* foram delimitadas em 8 (oito) *dimensões do conhecimento*,

- Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização delas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados. Trata-se de uma possibilidade única de apreender as manifestações culturais tematizadas pela Educação Física e do estudante se perceber como sujeito “de carne e osso”. Faz parte dessa dimensão, além do imprescindível acesso à experiência, cuidar para que as sensações geradas no momento da realização de uma determinada vivência sejam positivas ou, pelo menos, não sejam desagradáveis a ponto de gerar rejeição à prática em si.
- Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas.
- Fruição: implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos. Essa dimensão está vinculada com a apropriação de um conjunto de conhecimentos que permita ao estudante desfrutar Ser competente em uma prática corporal é apresentado no texto no sentido de poder dar conta das exigências colocadas no momento de sua realização no contexto do lazer. Trata-se de um grau de domínio da prática que permite ao sujeito uma atuação que lhe produz satisfação da realização de uma determinada prática corporal e/ou apreciar essa e outras tantas quando realizadas por outros.
- Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização.

- **Construção de valores:** vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização. No entanto, essa dimensão está diretamente associada ao ato intencional de ensino e de aprendizagem e, portanto, demanda intervenção pedagógica orientada para tal fim. Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais.
- **Análise:** está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.
- **Compreensão:** está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo. Em linhas gerais, essa dimensão está relacionada a temas que permitem aos estudantes interpretar as manifestações da cultura corporal de movimento em relação às dimensões éticas e estéticas, à época e à sociedade que as gerou e as modificou, às razões da sua produção e transformação e à vinculação local, nacional e global. Por exemplo, pelo estudo das condições que permitem o surgimento de uma determinada prática corporal em uma dada região e época ou os motivos pelos quais os esportes praticados por homens têm uma visibilidade e um tratamento midiático diferente dos esportes praticados por mulheres.
- **Protagonismo comunitário:** refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. Contempla a reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração, entre outros, bem como as iniciativas que se dirigem para ambientes além da sala de aula, orientadas a interferir no contexto em busca da materialização dos direitos sociais vinculados a esse universo. (BRASIL, 2017a, p. 221-222)

E, assim, os conteúdos foram organizados por ciclo:

Quadro 7. Conteúdos dos Anos Iniciais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	1º E 2º ANOS	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/parede Esportes de invasão
Ginásticas	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
Práticas corporais de aventura		

Fonte: BRASIL (2017a)

Quadro 8. Conteúdos dos Anos Iniciais

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
	6º E 7º ANOS	8º E 9º ANOS
Brincadeiras e jogos	Jogos eletrônicos	
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão Esportes de invasão Esportes técnico-combinatórios	Esportes de rede/parede Esportes de campo e taco Esportes de invasão Esportes de combate
Ginásticas	Ginástica de condicionamento físico	Ginástica de condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal
Danças	Danças urbanas	Danças de salão
Lutas	Lutas do Brasil	Lutas do mundo
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura urbanas	Práticas corporais de aventura na natureza

Fonte: BRASIL (2017a)

Nas *habilidades* que devem aprendidas pelos alunos em cada conteúdo, foi possível apreender que o aprendizado cognitivo tem maior valorização do que às experiências e

Bolsonaro (2019-), com projetos societários distintos; 3 (três) planos econômicos para estabilização monetária e muitas heranças estruturais dos séculos passados, como já tratei no primeiro tópico desta seção.

E, no que tange às políticas educacionais, essas oscilações também estiverem presentes, pois, como infere Jacomeli,

A tese central do desenvolvimento das ideias [...] é a de que todos os governos analisados compactuam com o mesmo modelo de sociedade, qual seja, a capitalista. O que vai diferir um do outro é a atuação mais democrática e mais social, visando o desenvolvimento de todas as classes sociais, em detrimento de outra mais centralizadora, autoritária e voltada para apenas alguns grupos sociais (2017, p. 120).

Cada governo conferiu contribuições para a construção de um currículo nacional. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), tem-se a abertura gradual com “a proposição democrática e participativa” enquanto “carro-chefe das grandes conquistas pós ditadura militar” (JACOMELI, 2017, p. 123), considerando que o governo de Fernando Collor (1989-1992) foi marcado pelas descontinuidades das políticas educacionais, com a adoção de enxugamento de quadro de funcionários e privatizações, o que caracterizou o início da adoção das políticas neoliberais no Brasil.

Esta abertura proporcionou o estabelecimento dos seguintes dispositivos legais que principiam a discussão e o desenvolvimento do currículo nacional, mesmo que ainda a participação da classe oprimida, trabalhadores e pobres, não tenha sido inserida, sendo as conquistas sociais ignoradas neste processo de construção: Pareceres do Conselho Nacional de Educação (Parecer CEB nº 04/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Parecer CEB nº 15/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio; Parecer CEB nº 22/98 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; e das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (Resolução CEB Nº 03/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Resolução CEB Nº 02/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Resolução CEB Nº 01/99.

Para melhor visualização e destaque dos pontos que considero pertinentes à esta discussão, utilizei uma linha do tempo para situar a construção do currículo nacional:

Quadro 9. A linha do tempo da construção da BNCC

1988	<ul style="list-style-type: none"> •Artigo 210 da CF 1988;
1996	<ul style="list-style-type: none"> •LDB 9.394/96 – Artigo 26;
1997	<ul style="list-style-type: none"> •Início do desenvolvimento do currículo nacional; Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano;
1998	<ul style="list-style-type: none"> •Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano;
2000	<ul style="list-style-type: none"> •Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio;
2008	<ul style="list-style-type: none"> •Programa Currículo em Movimento; Pareceres e Resoluções do CNE;
2010	<ul style="list-style-type: none"> •CONAE com especialistas da educação; DCN’s – Resolução n. 4/2010; Resolução n. 7/2010 fixa as DCN’s para o Ensino Fundamental de 9 anos;
2012	<ul style="list-style-type: none"> •A Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas Diretrizes Gerais.
2013	<ul style="list-style-type: none"> •A Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013, institui o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM);
2014	<ul style="list-style-type: none"> •Lei n. 13.005/2014 – PNE 2014-2024, tendo 4 metas que falam sobre uma Base Nacional Comum - BNC; 2º CONAE via FNE: Propostas e reflexões e processo de mobilização para a BNC;
2015	<ul style="list-style-type: none"> •I Seminário Interinstitucional de elaboração da BNC; Portaria n. 592/2015; 1ª versão da BNCC; •Dia D da BNCC: mobilização nas escolas para discussão do movimento preliminar;
2016	<ul style="list-style-type: none"> •2ª versão da BNCC; 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas; •CONSED – UNDIME – Síntese dos estados; Redação da 3ª versão;
2017	<ul style="list-style-type: none"> •Versão final da BNCC ao CNE; Homologação da BNCC para o Ensino Infantil e Fundamental; Início da articulação do processo de formação e capacitação dos professores e apoio aos sistemas estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares;
2018	<ul style="list-style-type: none"> •Compreensão da implementação e impactos na educação básica; 3ª versão da BNCC do Ensino Médio entregue ao CNE; •Audiências públicas para debates; •Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular ProBNCC; •Discussão da BNCC nas escolas; •Homologação da BNCC do Ensino Médio;
2020	<ul style="list-style-type: none"> •Implementação da BNCC do Ensino Infantil e Fundamental no Sistema Educacional Brasileiro.

Fonte: Adaptado de “Histórico da BNCC”. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

Os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) deram continuidade às políticas de FHC, consolidado a economia, porém passam “a fazer um governo mais aberto e comprometido com as várias demandas das classes sociais” (JACOMELI, 2017, p. 125), buscando fortalecer as empresas estatais e investindo em pesquisa e inovação. Os dispositivos legais: Parecer CEB nº 20/2009 - Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil); Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Resolução CEB nº 5/2009 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que define e fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN’s, respectivamente, abrem o diálogo para outras instâncias, posto que das discussões participavam apenas os especialistas da educação e os tecnocratas.

A comissão promoveu uma mobilização nacional das diferentes entidades e instituições que atuam na Educação Básica no País, mediante: I – encontros descentralizados com a participação de Municípios e Estados, que reuniram escolas públicas e particulares, mediante audiências públicas regionais, viabilizando ampla efetivação de manifestações; I – revisões de documentos relacionados com a Educação Básica, pelo CNE/CEB, com o objetivo de promover a atualização motivadora do trabalho das entidades, efetivadas, simultaneamente, com a discussão do regime de colaboração entre os sistemas educacionais, contando, portanto, com a participação dos conselhos estaduais e municipais (BRASIL, 2013).

Após o golpe político de 2016, Michel Temer (2016-2019) assume a presidência do Brasil e diversas alterações foram feitas na versão final da BNCC (BRASIL, 2017a), como mudanças nos textos introdutórios; na estrutura, que passou a ser por competências, e nos objetivos de aprendizagem.

Outro ponto marcante da gestão Temer, está na alteração da LDB nº 9.394/96 por força da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c), em que regulamenta a reforma do Ensino Médio e torna obrigatório o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa, tendo as outras disciplinas sido secundarizadas através dos itinerários formativos e com foco na formação técnica e profissional. Essas alterações impactam em todos os níveis de ensino, pois os currículos do Ensino Fundamental deverá estar articulado com a próxima etapa (SIQUEIRA, 2019).

A BNCC (BRASIL, 2017a) tem seus fundamentos nas DCN’s (BRASIL, 2013), que definem “conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas [...]”; propondo-se alinhar à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) e caracteriza-se como um documento técnico, como segue a definição estabelecida em seu corpo de texto:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 7)

Um dos grandes marcos da BNCC está no desenvolvimento de habilidades e competências ao longo de todos os anos escolares, como podemos ver em seu ‘Sumário’ (Figura 11), através das aprendizagens essenciais. As aprendizagens essenciais definidas no documento foram convertidas em 10 (dez) competências gerais, sendo esta competência definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8).

As competências gerais da Educação Básica na BNCC (BRASIL, 2017a) são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e, também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017, p. 9-10).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC estão centrados no *foco de desenvolvimento de competências*, mantendo o alinhamento com órgãos internacionais em oposição às necessidades educacionais dos brasileiros.

[...] o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017a, p. 13).

A educação integral também se apresenta como foco pedagógico, num sentido de

[...] visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar formas de existir. Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, incorporadas ao movimento dos Pioneiros da Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado. Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017a, p. 14-15).

O pacto interfederativo e a implementação da BNCC conferem igualdade, diversidade e equidade na construção dos currículos e na elaboração das propostas pedagógicas de cada unidade de ensino, numa tentativa de reconhecer as autonomias dos estados e a diversidade cultural existente no Brasil e

desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes **devem** desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (BRASIL, 2017a, p. 15– grifo nosso).

Portanto, o regime de colaboração entre Estados, Municípios e União deve atuar num sentido de que a construção dos currículos, buscando

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc.;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino (BRASIL, 2017a).

Em sua estrutura (Figura 12), a BNCC (BRASIL, 2017a) segue estabelecida em 3 (três) segmentos ou etapas, sendo o Ensino Fundamental a etapa mais longa, com mais fases de transições etárias, onde alteram-se valores, corpos e aspectos da personalidade.

Nessa estrutura, a proposta segue uma tendência à linearidade, de onde

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos **devem** desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 25–grifo nosso.)

Além disto, a identificação dos objetivos de aprendizagem em sua estrutura apresenta-se enquanto *código alfanumérico*, uma tentativa de simplificação e reducionismo na forma de se observar os objetivos.

Figura 22. A estrutura da BNCC



Fonte: BRASIL (2017a)

Na BNCC (BRASIL, 2017a), o Ensino Fundamental organiza-se a partir da Resolução nº 3/2005 do CNE/CNB (BRASIL, 2005), mantendo Anos Iniciais e Anos Finais como ciclos de aprendizagem e com objetivos específicos. Reconhecendo

[...] que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) [...], essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais (BRASIL, 2017, p. 57).

Nos Anos Iniciais, valoriza-se “as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2017, p. 57). Nos Anos Finais, “os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas” (BRASIL, 2017a, p. 60).

E, finalmente, as áreas de conhecimento e os componentes curriculares do Ensino Fundamental ficam assim organizados em seus respectivos ciclos de aprendizagem:

Figura 23. As áreas de conhecimento e os níveis de ensino na BNCC



Fonte: BRASIL (2017a)

As novas exigências curriculares para o Ensino Fundamental obrigam profundas alterações nos materiais didáticos, nos currículos pedagógicos das escolas e no âmbito da formação de professores e professoras no Brasil inteiro. O que exige articulação entre as diversas políticas públicas, nos setores econômico e social, logo que somente as políticas públicas educacionais não são capazes de atender às diversas demandas necessárias para a aplicabilidade do modelo proposto por esta reforma educacional.

A BNCC (BRASIL, 2017a), a “política de fato” (BALL; BOWE, 1992), apresenta-se como controversa em aspectos importantes para sua compreensão, aliando conceitos diversos e distintos e as influências de cada governo durante seu processo de construção, numa tentativa de convergir em ações que tenha um mesmo objetivo.

Sobre este processo de construção, Ball descreve algumas características que podem ser associadas aqui.

A criação de políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimos e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. (BALL, 2004, p. 102).

A exemplo dessas controvérsias temos a indefinição da nomenclatura entre aluno e estudante, o que gera certa confusão, pois, quer-se instruir a criança enquanto aluno, e, ao mesmo tempo, possibilitar a sua autonomia enquanto estudante? Essa indagação remete à permanência dos aspectos imperiais da elitização da Educação no Brasil, onde a instrução cabe à classe trabalhadora, logo que as condições a garantir essa autonomia das crianças enquanto estudantes são mais visíveis no âmbito das escolas privadas.

Tais controvérsias no currículo acabam por conduzir uma grande maioria de crianças e jovens da escola pública a um ‘falso estudar’, em que “ser estudante é ver-se alguém obrigado a interessar-se diretamente por aquilo que não o interessa ou que, em última análise, o interessa apenas de forma vaga, genérica ou indireta” (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 6), logo que a matrícula e a frequência tornam-se obrigatórias para a prática da cidadania, mas o cumprimento de políticas públicas de afirmação social tornam-se descontinuadas com as transições de governo.

A responsabilidade da conquista e exercício de cidadania, que deveria ser um direito subjetivo garantido pela CF (BRASIL, 1988), recai sobre a criança, em um cenário em que o Estado alega propiciar-lhe igualdade de condições no ensino, em que a essencialidade do que a

criança *deve* aprender é definida por quem nada sabe de suas “necessidades autênticas” sobre o saber e a busca por sua própria verdade (ORTEGA Y GASSET, 2000).

Portanto, o texto, por si só, é de caráter prescritivo, ou seja, normas foram estabelecidas de forma rígida e sem a possibilidade de coautoria dos atores dos processos educativos, professores e alunos, logo que apenas no ano de 2015, as escolas puderam discutir a nova base, e nos anos seguintes ocorreram pontuais audiências públicas, em caráter de seminários restritos aos especialistas da educação e em caráter de compreensão para implementação. Uma política que separa “as fases de formulação e de implementação porque eles ignoram as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão” (MAINARDES, 2018, p. 3), limitando o entendimento e tornando-os consumidores inertes.

Outro ponto de destaque, a forma de organização dos objetivos de aprendizagem em *códigos alfanuméricos*, é uma evidência materializada da iniciativa de privatização na educação pública, pois a organização deste modo codifica mercadorias no campo da logística, logo, quando inserida na educação, codifica os objetivos de aprendizagem sem que se possa fazer uma reflexão, através da tomada de consciência do que está proposto ali.

A definição do comum, por exemplo, no que concerne às aprendizagens essenciais como um de seus objetivos, utiliza da lógica de mercado para definir o termo competência, estimulando a máxima no desenvolvimento de habilidades e a competição entre sujeitos (presente nos contextos organizacionais e empresariais), para delinear os seus fundamentos pedagógicos, onde “o homem se vê obrigado a aceitar uma necessidade externa, mediata, fica colocado numa situação equívoca, bivalente, que equivale a ser convidado a fazer sua — ou seja, aceitar— uma necessidade que não é sua. Quer queira quer não, tem de comportar-se como se fosse sua” (ORTEGA Y GASSET, 2000, p. 3).

E, nessa lógica, os professores veem-se obrigados a atingir os objetivos que lhe foram impostos através da BNCC, o que ainda irei discutir mais adiante na Seção 3, e os alunos buscam atender uma necessidade que lhe foi imposta de fora para dentro, não questionando o que fora determinado, pois já foi aprovado por quem determina as leis no país.

Aqui vejo o comum, definido nesta nova base, como a tentativa da universalização da lei, mas sem a garantia dos recursos materiais e imateriais para esta realização coletiva, não esquecendo que “o comum foi historicamente *desviado* pelo Estado, de modo que toda política que fale em nome do comum deveria, em primeiro lugar, devolver à sociedade o que lhe cabe” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 537), o que também vale para o Brasil, o que foi possível verificar a partir do estudo prévio proposto nesta seção.

O Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. (FRIGOTTO, 2011, p. 127-128).

Dourado e Siqueira (2019), trazem à tona uma importante discussão que corrobora com minha análise inicial, “do ponto de vista objetivo, há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da ‘Teoria do Capital Humano’, centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico” (p. 294-295).

A BNCC “apresenta subsídios para orientar os currículos nos estados, municípios e escolas” (GONTIJO, 2015, p. 181) no território nacional, mas, após análise do documento, percebo que apresenta pouca contribuição ao que se pretende enquanto projeto de educação que consta nas DCN’s (BRASIL, 2013), uma educação que valorize os saberes culturalmente produzidos, no âmbito da estrutura e implementação atual.

Apresenta-se em uma linearidade sistematizada, intencional e organizada, porém, com objetivos controversos entre os segmentos, posto que não há diálogo entre as etapas de ensino, mantendo-se ainda a fragmentação do currículo. Onde o campo das experiências, “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar, Conhecer-se” (BRASIL, 2017a, p. 25) explicita-se apenas na Educação Infantil, enquanto no Ensino Fundamental temos a explicitação de uma tendência conteudista, com a divisão em áreas de conhecimento e componentes curriculares voltados “as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização” (idem).

A formação socioemocional da criança no Ensino Fundamental é suscitada enquanto parte do processo de “aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (BRASIL, 2017, p. 60), ou seja, a formação socioemocional das crianças e jovens tem sua primazia na produção de conhecimentos voltados ao mercado de trabalho, como relatam Peroni e Scheibe.

Avançamos alguns passos no sentido de democratização da educação e da sociedade no período recente, pós-ditadura, em que materializamos na legislação uma série de direitos, tais como a ampliação da obrigatoriedade escolar, do atendimento às diferenças culturais, sexuais, étnicas. Mas, em um processo de correlação de forças, também o setor privado se organizou para disputar tanto os fundos públicos como o conteúdo desta educação, de forma que temos hoje projetos de educação em disputa, vinculados aos projetos de sociedade em confronto (PERONI; SCHEIBE, p. 389, 2017).

A construção de um currículo nacional permanece permeada por disputas e conflitos por uma ontologia da educação (SAVIANI; DUARTE, 2012). É inegável os avanços obtidos na construção da BNCC (BRASIL, 2017a), como pude compreender ao utilizar a Análise do Ciclo

de Políticas (BOWE; BALL, 1992; BALL, 2009; 1994; 2012; MAINARDES; MARCONDES, 2009;), quando as políticas públicas, através dos atores que as elaboram em um determinado tempo histórico, passam, ou pelo menos tenta-se, a ter uma inter-relação mais aproximada com as propostas pedagógicas e a demanda social, “processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (BALL, 2009).

Mas ainda, as forças hegemônicas predominantes na sociedade e na política no Brasil, as elites dirigentes, reorganizam-se e “as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas” (MAINARDES, 2018, p. 5), que através da interpretação, geralmente associada a cargos buscando atender aos seus próprios interesses.

Temos pela frente uma reforma educacional de grande porte, que exige a participação coletiva de todos os setores da sociedade brasileira, principalmente dos sujeitos pertencentes à classe dos oprimidos, os principais atingidos por essas reorganizações de políticas, em que “as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2018, p. 4).

Porém, as ações no decurso de implementação da BNCC no (des)governo de Jair Bolsonaro (2019-), apontam para um cenário extremamente preocupante, como a precarização da educação pública com redução de salários dos profissionais da educação e o avanço de convênios e o aprofundamento de privatizações da educação, aprovados na EC nº 108/2020 (BRASIL, 2020), que torna o FUNDEB permanente, além das ações de uma Necropolítica em meio a Pandemia de COVID-19, onde ocorre “a instrumentalização generalizada da existência humana e a destruição material de corpos humanos e populações” (MBEMBE, 2016, p. 125).

Finalizo esta seção, mas não a discussão, tentando responder à seguinte pergunta “Que sentido pode ser dado à educação, como um todo, dentro de uma sociedade?” (LUCKESI, 1994), em relação ao Brasil. Vinculado às análises possibilitadas via revisão de literatura, é possível afirmar que o Estado Brasileiro, através de um movimento de ação de reforma educacional via BNCC (BRASIL, 2017a) ainda favorece os interesses das classes dominantes quando se trata das políticas públicas sociais, em especial as educacionais, “desde o plano da política educacional até o trabalho em sala de aula” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 2), o que os autores também denominam como reformismo acomodado.

A socialização do conhecimento e o domínio das ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas permanece de acesso restrito à classe que detém os meios de produção, e aos que pertencem às classes oprimidas, trabalhadores e pobres, são oferecidas igualdades desiguais,

aonde políticas educacionais priorizam o cumprimento de normas em sobreposição à valorização da formação do ser humano em suas múltiplas dimensões.

No contexto atual, mediante as modificações acerca do currículo e objetivos dos componentes curriculares (o que, como, quando e onde ensinar?) e de acordo com cada modalidade de ensino, através da formulação da BNCC (BRASIL, 2017a), a Educação Física encontra-se diante da necessidade obrigatória de trabalhar conteúdos e experiências corporais já designadas desde a década de 80, através da proliferação de diversos autores sobre a importância do discurso científico e da importância social da disciplina, como produto cultural do homem, para além de suas características tecnicistas e exclusivamente biológicas.

3 – O REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE, A EDUCAÇÃO FÍSICA E A FORMAÇÃO DOCENTE

Sabe-se que a estruturação de um sistema de educação depende da estrutura política e perpassa por disputas de projetos societários antagônicos (SAVIANI, 2018), a exemplo das disputas na polarização esquerda *versus* direita, socialistas *versus* capitalistas, e por disputas de objetivos para atender fins de determinados campos, a exemplo da Teoria do Capital Humano de Theodore Schultz (COSTA, 2009) que trata a vinculação de maiores investimentos na Educação como forma capaz de aprimorar as habilidades dos indivíduos para fins produtivos e mobilidade social e, assim, garantindo o avanço da economia.

E, no Brasil, além das disputas ideológicas existentes no campo educacional, temos, ainda, as ambiguidades e controvérsias que estão imbricadas no processo de constituição e formação do povo brasileiro (RIBEIRO, 2015).

Na atual conjuntura e estrutura da sociedade e seus processos mais abrangentes de reprodução (MÉSZÁROS, 2008), a educação transforma-se em mercadoria através do processo de modificação dos cidadãos em consumidores, que, acordando com Frigotto (2011), segue a lógica mercantil.

E a partir dos significativos avanços da privatização *na* e *da* educação, mascarado como “pluralismo educacional” (FERNANDES, 2020, p. 44) - a exemplo da interferência na definição dos conteúdos a serem ensinados nas escolas públicas e da alta destinação de recursos públicos para fins educacionais ao setor privado (PERONI; SCHEIBE, 2017; FRIGOTTO, 2011)-, nega-se a garantia do acesso gratuito e de qualidade como direito básico social e subjetivo do cidadão brasileiro, em especial dos cidadãos das classes oprimidas.

Tendo em vista a complexidade das relações apresentadas neste cenário inicial, logo, esta seção teve por objetivo analisar o contexto de ação da BNCC (BRASIL, 2017a) no Estado do Amazonas, tendo como documentos para análise: o Referencial Curricular Amazonense do Ensino Fundamental I e II (AMAZONAS, 2020a; 2020b), a legislação que fundamenta a reforma educacional no Estado do Amazonas e os relatórios dos seminários estaduais no processo de construção da BNCC (BRASIL, 2017a) através de Análise Documental (CELLARD, 2012) e Análise do Ciclo de Políticas Públicas, realizando a contextualização histórica, de influência, para assim compreender as características do lócus de implementação das ações.

Na análise destes documentos, identificamos, através de análise documental, qual o enfoque da Educação Física nos documentos da BNCC (BRASIL, 2017a) e do RCA

(AMAZONAS, 2020a; 2020b) e compreendemos os pressupostos, concepções e orientações subjacentes que versam sobre o tema da formação docente em Educação Física a partir de ação da BNCC (BRASIL, 2017a) e do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b).

E por fim, mas não encerrando a discussão, realizou-se um diálogo do ponto de vista da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-superadora enquanto proposição para a formação dos Professores e das Professoras de Educação Física no Amazonas para cenário atual e frente os desafios emergentes.

3.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE

Lançado em 31 de janeiro de 2020, o documento intitulado Referencial Curricular Amazonense ou RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b), apresenta a linha balizadora do ensino do estado do Amazonas e de seus 62 municípios e afirma que “a estrutura deste Referencial orienta-se a partir da BNCC, que defende o desenvolvimento dos estudantes por meio de competências e habilidades, pautadas em uma formação contínua, articulada entre os conhecimentos teóricos e os vivenciados no dia a dia” (AMAZONAS, 2020a, p. 19).

Com vistas a um ensino e aprendizagem que são uteis, universalizantes, contextualizados, relevantes e democráticos, o documento apresenta os princípios teóricos, metodológicos e políticos do currículo oficial da SEDUC/AM, como se estabelece ao final do texto de apresentação do documento “espera-se que a educação no Estado do Amazonas possa promover a universalização de conhecimentos e permitir as estudantes uma competitividade justa e igualitária pelos seus ideais, segundo regem a Lei Magna do país e a Lei de Diretrizes da Educação Básica Nacional” (AMAZONAS, 2020a, p. 22).

Um ponto muito importante: no próprio documento são apresentados os passos dados para o movimento de construção do RCA (AMAZONAS, 2020a, p. 15). Independente do posicionamento político dos autores, é válido ressaltar tal avanço, no sentido de iniciar a explicação dos trâmites e algumas características das bases legais que fundamentam o RCA aos leitores especialistas e aos supostamente leigos.

O movimento de construção do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b) seguiu o cronograma de implementação da BNCC (BRASIL, 2017b), onde os entes federados, “nos primeiros meses de 2018” (p. 15), em Regime de Colaboração para construção dos currículos “estabelece relações cooperativas” (p. 15), sem que haja hierarquia ou competição, onde as

Secretárias Estaduais e Municipais de Educação deveriam construir Currículos “no sentido de construir uma educação que atenda aos interesses da sociedade atual” (p. 15).

A legislação que fundamenta a construção do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b) consiste: na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo nº 210; a Lei nº 9.394/1996; a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Novo Ensino Médio; e a Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017a), que homologa a BNCC, o qual já estudamos na seção 2.

Dentre os responsáveis e autores pela elaboração do RCA (AMAZONAS, 2020) temos uma extensa lista de personagens, a começar pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro, Capitão da reserva do Exército, (2018-) e o Ministro da Educação à época, Abraham Weintraub, economista; enquanto Governador do Estado temos Wilson Lima, jornalista, e o como Secretários de Estado de Educação, à época da elaboração, Vicente Nogueira, Professor; e à época da implementação, Luís Fabian Pereira Barbosa, advogado. No total foram 312 colaboradores diretos no processo de construção do RCA, vide a **Tabela 6**.

Tabela 11. Responsáveis e autores do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b)

Poder Executivo	3
CONSED	3
UNDIME	3
Comissão De Implementação Da Base Nacional Comum Curricular No Amazonas	7
Redatores	36
Especialistas colaboradores na construção do referencial	71
Leitores críticos	19
Textos temáticos	34
Colaboradores na construção do referencial	136
TOTAL	312

Fonte: adaptado do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b)

Participaram como autores membros das entidades CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação e da UNDIME – União do Dirigentes Municipais de Ensino do Amazonas, que, através do Termo de Parceria Técnica, em 01 de Fevereiro de 2018, e o ProBNCC – Programa de apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular, alinharam ações “em torno da construção dos currículos de cada estado e municípios em suas redes de ensino e conseqüentemente das escolas e privadas”, com formação de equipe de colaboração para esta equipe de construção.

Bissoli e Momo (2020) apontam em seu estudo dados importantes sobre a equipe de construção:

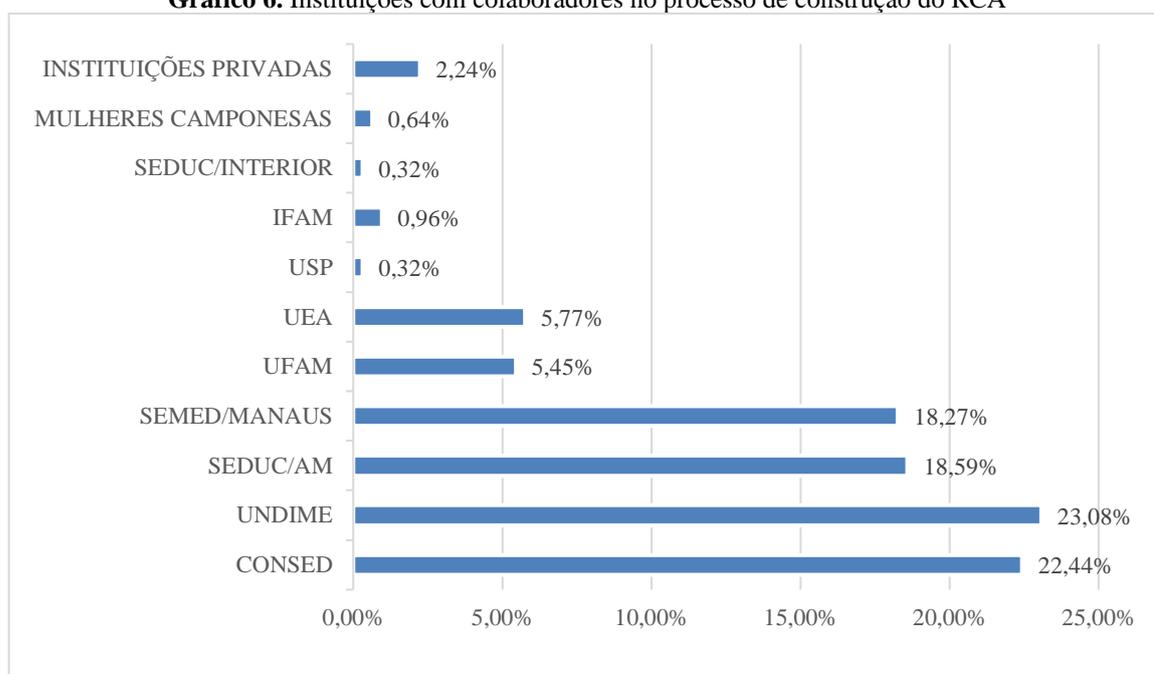
Visando à implementação da BNCC nos estados brasileiros, mais especificamente, neste texto, em relação às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, a

Portaria do Ministério da Educação n. 331, de 05 de abril de 2018, instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC –definindo os perfis e critérios de seleção para compor cada equipe responsável tanto pela formação continuada quanto pela elaboração de proposta curricular. As equipes deveriam, conforme o documento, ser compostas por 31 professores em cada estado e por 30 professores no Distrito Federal (BRASIL, 2018). No Amazonas, em congruência com a mesma portaria, foi organizada a Comissão Pró-BNCC, encabeçada por dois Coordenadores Estaduais do Currículo: o presidente do Conselho Estadual de Educação, o Secretário Estadual de Educação do Estado do Amazonas, e o Presidente da UNDIME. Além dos coordenadores estaduais, a comissão ainda foi integrada por uma Articuladora do Regime de Colaboração, cujas funções, sinteticamente, seriam promover a articulação entre a rede pública estadual e municipal na disseminação de novos currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental; estabelecer a articulação entre os municípios e equipes regionais de formação e planejar, monitorar e desenvolver processos de formação continuada para os profissionais de educação visando à implementação dos novos currículos. A comissão também contou com um Analista de Gestão, com formação na área de Direito (AMAZONAS, 2019b). Além desses membros, a Comissão possuía também três Coordenadores de Etapa: um para a Educação Infantil, um para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e um terceiro para o Ensino Fundamental Anos Finais. Os Coordenadores de Etapa tiveram como atribuições o planejamento, a coordenação e a realização da formação de formadores (multiplicadores) para os profissionais das redes estadual e municipal, compondo equipes de implementação dos novos currículos, além de apoiar e orientar as redes em relação à (re)elaboração dos Projetos Pedagógicos nas escolas. Um conjunto de vinte e dois redatores formadores foi selecionado também para, em colaboração com os Coordenadores Estaduais e de Etapa, planejar a formação de formadores (os chamados multiplicadores), gestores, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos. No Amazonas, os redatores ficaram responsáveis pela sistematização de dois documentos: o Referencial Curricular Amazonense: Educação Infantil e o Referencial Curricular Amazonense: Ensino Fundamental Anos Iniciais. A equipe de redatores foi composta por três responsáveis pela Educação Infantil e por dois a três responsáveis por componente curricular dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, agrupados por área do conhecimento, em conformidade com as definições da Portaria do Ministério da Educação n. 331/2018. A construção dos dois documentos que compõem o Referencial Amazonense contou, ainda, com um conjunto de consultores, leitores críticos e colaboradores, incluindo um articulador vinculado à Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC) e um articulador vinculado à Secretaria Municipal de Educação em cada município. Para a efetivação do regime de colaboração, ocorreu a concordância dos 62 municípios do estado por meio da assinatura de todos os prefeitos, viabilizada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), e também uma formação presencial, o primeiro Encontro Estadual dos Articuladores, com capacitação e orientações sobre o currículo e a consulta pública, com representantes de 52 municípios presentes. Encontros de estudo também foram realizados em todos os municípios do estado, visando a preparar pessoal para a implementação da Base. (p. 79-80)

Os redatores, ou especialistas, foram organizados por modalidade de ensino, Ensino Infantil e Ensino Fundamental. Mas não há, no documento, nenhum indicativo explícito sobre a participação dos Professores e das Professoras das salas de aula, do chão da fábrica, atuantes no dia a dia ou de Professores e Professoras das redes municipais de ensino, tendo em sua maioria membros da Secretária Municipal de Educação de Manaus - SEMED/Manaus, da UNDIME e do CONSED.

A Portaria nº 242/2018 (AMAZONAS, 2018), publicada no Diário Oficial do Amazonas em 21 de fevereiro de 2018 e tendo suporte da Portaria nº 331 do Ministério da Educação (BRASIL, 2018), publicado em 05 de abril de 2018 que instituiu o ProBNCC, determinou a constituição de uma comissão para o processo de implementação da BNCC no Amazonas. Esta portaria foi alterada pela Portaria MEC nº 1.371, de 16 de julho de 2019, o qual alterou os dispositivos legais ao estabelecer cargo de coordenação, redatores e articuladores.

Gráfico 6. Instituições com colaboradores no processo de construção do RCA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Mesmo com grande participação dos articuladores da UNDIME e CONSED dos municípios do interior do Amazonas, os percentuais de participação de Professores e Professoras destes mesmos municípios é muito baixa, correspondendo a 0,32% do total (Gráfico 6), uma pessoa, desviando-se, a meu ver, da assertiva encontrada na ‘Apresentação’ do RCA, em que a diversidade do Estado seria base para a construção do currículo.

Dos interesses que envolvem a construção do RCA ou “os propósitos educacionais estabelecidos de acordo com a legislação vigente” (AMAZONAS, 2020a, p. 16). No RCA enfatiza-se que

“[...] a escola é um espaço que assegura o direito à educação de todos, sem distinção, e, portanto tem o dever de oferecer uma educação de qualidade com base em um currículo que atenda a diversidade do Estado, os anseios das crianças, do adolescentes, dos jovens que almejam a promoção da aprendizagem na perspectiva de busca pelo conhecimento necessário pra o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional” (AMAZONAS, 2020, p. 16).

Contudo, ao analisarmos o percentual divulgado no Referencial sobre a consulta online em maio de 2018, que contou com 5.766 sugestões à comissão de redatores, tal número corresponde apenas a 16,25% dos 36.758 trabalhadores da educação do Amazonas à época (INEP, 2018).

Uma única consulta foi realizada entre 06 de agosto e 06 de setembro de 2018, onde foram coletadas informações sobre a primeira versão do RCA, que fora lançada em 02 de agosto de 2018. Uma consulta breve e insuficiente para uma reforma educacional de grande porte como é a reforma curricular, mesmo que no documento conste que “a construção deste Referencial contou no processo com o apoio da sociedade amazonense, principalmente, dos profissionais da educação em mobilizações para a elaboração do documento” (AMAZONAS, 2020, p. 16), acredito que o percentual não seja o suficiente para representar a sociedade amazonense neste processo.

Tabela 12. A Estrutura do RCA (AMAZONAS, 2020)

Ensino Fundamental I e II
Apresentação (Introduz o documento reforçando seu processo democrático de construção em regime de colaboração como está estruturado)
Textos Temáticos (Abordam temas pertinentes à Educação Básica à luz da Base Nacional Comum Curricular, tais como: Transição; Alfabetização; Letramento, Educação Integral; Interdisciplinaridade e Planejamento; Educação Inclusiva/Diversidade; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Tecnologias Educacionais; Avaliação em Larga Escala; e Avaliação da Aprendizagem e Formação Continuada)
Textos Introdutórios (Tratam das especificidades de cada componente curricular, seguidos das competências específicas)
Quadro Organizador (Objetiva organizar as unidades temáticas; competências; habilidades; objeto do conhecimento e detalhamento do objeto de conhecimento)
Unidades Temáticas (Agrupam um conjunto de objetos de conhecimentos que, por sua vez, se relacionam a uma ou mais habilidades)
Competências (São definidas como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)
Habilidades (Expressam as habilidades essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Para tanto, elas são descritas conforme código alfanumérico, obedecendo uma determinada estrutura)
Objeto de Conhecimento (Compreende as aprendizagens que apresentam crescente sofisticação e/ou complexidade com o desenvolvimento do aluno no processo educativo)
Detalhamento do Objeto de Conhecimento (Representa os aspectos para o alcance do objeto de conhecimento e da habilidade de forma pontual, regional e/ou aprofundada)

Fonte: Adaptado de AMAZONAS (2020a; 2020b)

Na **Tabela 12** apresentamos a estrutura dos documentos referentes ao Ensino Fundamental I e II. Além disto, verificou-se que entre o início e o processo de lançamento da versão atual do RCA, decorreu-se aproximadamente dois anos, seguindo as exigências do Governo Federal.

No que tange à formação docente a partir da proposta da nova BNCC (2017a), foi possível encontrar dados referentes aos encontros realizados em 2019 e divulgados pelo CONSED, onde a Comissão de Implementação da Base Nacional Comum Curricular/AM promoveu

uma Formação de Apoio à Implementação do Referencial Curricular Amazonense (RCA), no Centro de Educação Profissional Padre José Anchieta (Cepan). A formação visa orientar os profissionais da Secretaria de Estado de Educação e Desporto e da Secretaria Municipal de Educação (Semed) para atuarem como multiplicadores do RCA. A coordenadora estadual do Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed), Karol Benfica, explicou que, por ora, está sendo feita a formação na capital. Posteriormente, serão estendidas para o interior do Amazonas, por meio de oito polos. A primeira formação da Secretaria de Educação voltada para o Referencial Curricular Amazonense teve início na quinta-feira (21/11) e prossegue até o sábado (23/11), em tempo integral. O público-alvo são os profissionais do Cepan, do Centro de Mídias (Cemeam), das sete Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) e do Departamento de Políticas e Programas (Deppe), além do Núcleo de Gestão Curricular da Secretaria (NGC). (CONSED, 2019b, s/p)

Em um ano e meio de vigência do RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b), não é possível encontrar muitas informações sobre dados divulgados pela SEDUC/AM sobre a ação da nova política pública em seus canais de informação, o que, para mim, demonstra despreocupação com a mudança curricular no Estado. De forma direta, o cumprimento dos processos e procedimento em seu início parecem-me mais importantes do que o acompanhamento da ação de uma mudança de grande porte, que influencia todo o contexto educacional do Amazonas.

Segundo informa a SEDUC/AM, via redes sociais, as disciplinas atendidas nestes encontros foram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física, História, Geografia e Ensino Religioso.

Quanto à formação docente dos professores de sala de aula, a única informação encontrada confere ao dia 12 de fevereiro de 2020. O encontro foi noticiado como “Professores discutem a nova Base Nacional Comum Curricular” e foi divulgado via rede social Instagram, que tem sido o principal instrumento de divulgação de informações da SEDUC/AM, principalmente em tempos de Pandemia de COVID-19. Segue a descrição da notícia.

Para esclarecer dúvidas e propor opções para inserção dos métodos dentro de sala de aula, foi realizada uma palestra dentro da programação muda do “Muda Manaus”. A responsável pelo debate, Ralcilândia Oliveira, representante da Coordenação de

Educação Física e Artes, que é mais uma mão dentro do processo de construção de uma Educação transformadora no Amazonas. (AMAZONAS, 2020, s/p)

3.2 OS OBJETIVOS E CONTEÚDOS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO REFERENCIAL CURRICULAR AMAZONENSE

O nosso objeto de estudo trata do RCA (2020a; 2020b) no Ensino Fundamental, posto que são estes os documentos publicados e que estão em ação até o presente momento de escrita desta dissertação. Aqui estão descritos os objetivos do Ensino Fundamental I e II na Educação Física, posto que as especificidades serão observadas em conjunto para compreendermos o movimento de ação desta política pública educacional.

Os objetivos da Educação Física no Ensino Fundamental são apresentados por etapa de ensino. No RCA do Ensino Fundamental I (AMAZONAS, 2020), foram organizados e apresentados da seguinte forma.

Quadro 10. Os objetivos do Ensino Fundamental I na Educação Física

PRIMEIRO BLOCO (1º E 2º ANOS)	SEGUNDO BLOCO (3º, 4º E 5º ANOS)
Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais; Conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativa e quantitativa); Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações de cultura corporal presentes no cotidiano; Resolução de situações de conflito por meio do diálogo, com a ajuda do professor; Avaliação do próprio desempenho e estabelecimento de metas com auxílio do professor; Organizar autonomamente alguns jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais simples (BRASIL, 1998);	Participar de atividades corporais, reconhecendo e respeitando algumas de suas características física e de desempenho motor, bem como as de seus colegas, sem discriminar por características pessoais, física, sexuais ou sociais; Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, suportando pequenas frustrações, buscando solucionar conflitos de forma não violenta; Conhecer os limites e possibilidade do próprio corpo de forma a poder controlar algumas de suas atividades corporais com autonomia e valorizá-las como recurso para manutenção de sua própria saúde; Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais e culturais; Organizar jogos e brincadeira ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível; Construir, coletivamente, formas de movimento do corpo predominantemente lúdica, valorizando e respeitando as pessoas e as manifestações culturais expressas através do movimento; Analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são produzidos e criticando aqueles que incentivam o consumismo (BRASIL, 1998)

Fonte: AMAZONAS (2020)

No RCA do Ensino Fundamental I (AMAZONAS, 2020a), das 62 páginas dedicadas ao componente curricular (9% de todo o RCA), 53 páginas tratam de planejamentos prontos, que são chamados de quadro organizadores, para os professores. Ou seja, 85% do conteúdo correspondente à Educação Física trata de reprodução de conteúdos preparados sem a participação do Professor ou Professora que atua na sala de aula, como consta no **Quadro 10**.

Quadro 11. Competências específicas da Educação Física no RCA

Competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental II BNCC (BRASIL, 2017)

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação as práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que dela participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade que grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção de saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão ponto e produzindo alternativas para a sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras jogos, danças, esportes, lutas e práticas corporais de aventura valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Fonte: RCA (AMAZONAS, 2020)

Os objetivos da Educação Física no RCA do Ensino Fundamental II (AMAZONAS, 2020b), não são expressos da mesma forma que a modalidade de ensino anteriormente apresentada, de forma explícita e objetiva. Ao invés disso, foram apresentadas as competências específicas de Educação Física da BNCC (2017) e assim seguem descritas no **Quadro 11**.

No RCA do Ensino Fundamental II, das 71 páginas dedicadas à Educação Física, 317 a 378, cerca de 90%, são dedicadas aos planos de aula prontos em que quadro organizadores de conteúdos, que seguem os conteúdos indicado na BNCC, assim como ocorre no Referencial do Ensino Fundamental I (AMAZONAS, 2020a).

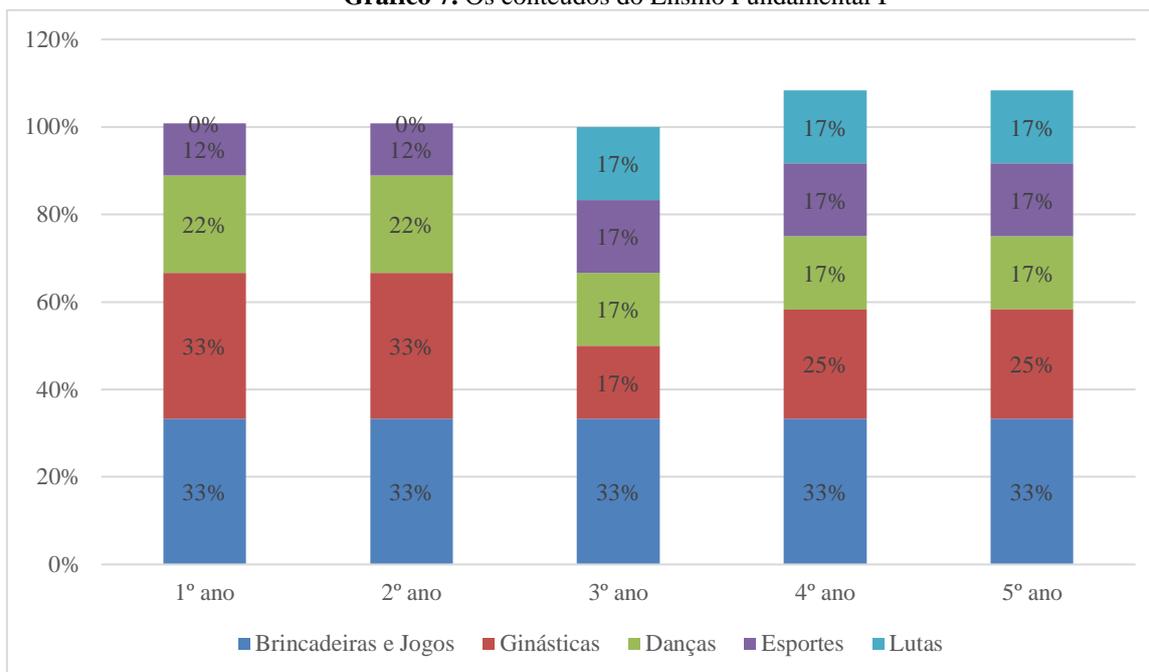
Em ambos os documentos, não é possível encontrar indicações de referenciais teóricos, como artigos e livros, e outras literaturas como forma de subsidiar a elaboração dos planos bimestrais e planos de aula aos Professores e Professoras de Educação Física, o que fortalece, para mim, a assertiva de que a Educação apresenta-se como instrumento de reprodução de conteúdos pré-determinados para a classe trabalhadora e pobre, que corresponde à maioria dos educandos e educandas que frequentam a educação básica na rede estadual de ensino do Amazonas. Tais determinações, infelizmente, enfraquecem o papel da Educação Física na Educação Básica, secundarizando os conteúdos e, também, o papel de mediador do Professor e da Professora na Educação formal.

Sobre os planejamentos, entendo aqui que a forma como são apresentados trata-se de projeções metodológicas inconsistentes, logo que o currículo, segundo Arroyo (2013), é um território em disputa, e que educandos e educandas e Professores e Professoras não tem suas vivências e experiências significadas e contempladas nestes planos que se apresentam prontos no RCA (2020a; 2020b).

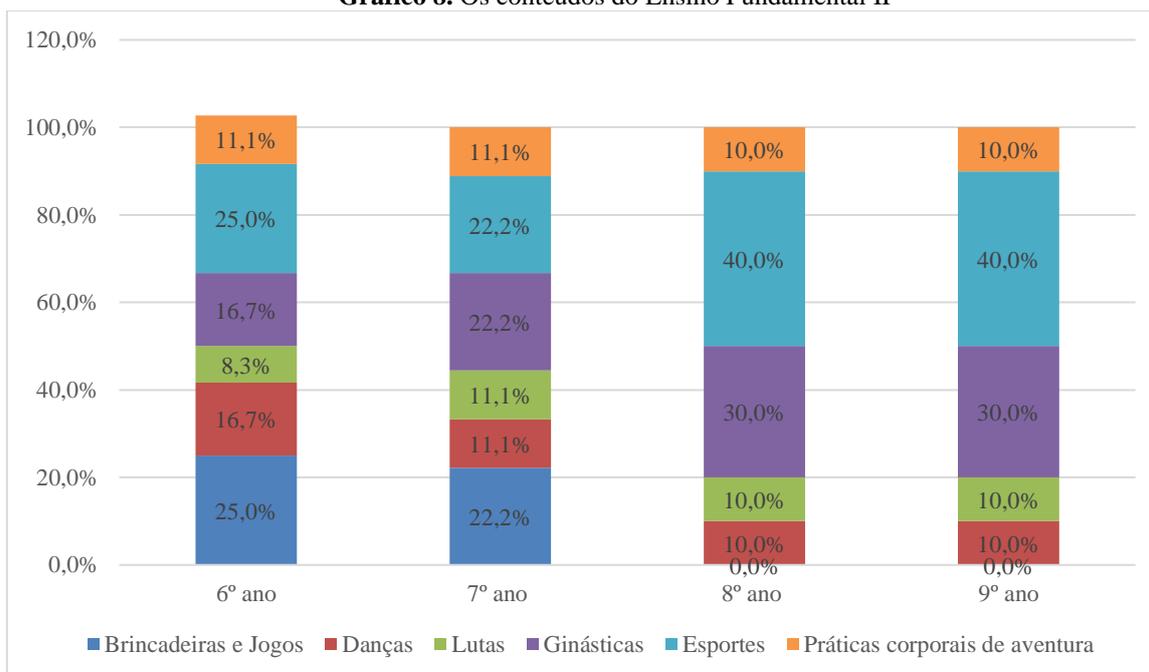
O currículo é um recorte, não neutro, em que há a legitimação da expressão científica, humanística, cultural e linguística do conhecimento humano em que se trata do “como”, “porque”, “onde”, “o que” e “quanto” da educação escolar. Para Sacristán (2013), o currículo é um processo que se apresenta e se estrutura conforme o meio em que se encontra e atua. O que nos leva ao questionamento aos profissionais da Educação, incluindo a mim, “há lugar para nossas autorias nos territórios dos currículos da educação básica?” (ARROYO, 2013, p.34).

Acerca da autonomia do docente, corroborando com Corazza (2016, p. 142), nos questionamos e, também, lançamos a questão “se a base, no modo como está expressa e organizada, não levaria os professores, mais uma vez, à posição passiva de consumidores de um currículo [...]”?, desconsiderando os docentes sujeitos imprescindíveis das reflexões e organizações do processo educativo no Estado do Amazonas.

De acordo com o documento: os conteúdos da Educação Física são definidos da seguinte forma para o Ensino Fundamental I e para o Ensino Fundamental II:

Gráfico 7. Os conteúdos do Ensino Fundamental I

Fonte: Elaborado a partir do RCA (AMAZONAS, 2020a)

Gráfico 8. Os conteúdos do Ensino Fundamental II

Fonte: Elaborado a partir do RCA (AMAZONAS, 2020b)

Ao escolher apresentar os dados em formas de gráficos, visamos simplificar a verificação das prevalências dos conteúdos em ambos os documentos. Na realidade social do

Amazonas, pois o acesso a estes dados, muitas vezes, não é de fácil localização ou descrição nos meios de informação disponibilizados pela SEDUC/AM.

Além disto, abre-se a discussão sobre os objetivos e conteúdos propostos para a Educação Física no Referencial, pois, invés de descrever os conteúdos com base nas diversas propostas teóricas, assim como ocorria no Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e 1998 ou a partir das próprias DCN's (BRASIL, 2013), optou-se por uma apresentação reducionista, mesmo contando com uma equipe específica de redação do material, o que pode levar a manutenção desta racionalidade técnica em poupar esforços no campo descritivo, mantendo o enfoque em avaliações de larga escola e racionalização dos conteúdos sem a devida reflexão.

Embora diversas críticas possam ser feitas, é possível avaliar como um grande avanço na sistematização dos conteúdos e da Educação Física na Educação Básica do estado do Amazonas, mostrando a abertura para o reconhecimento inicial da necessidade de mudanças e melhorias em todos os setores que correspondem à garantia de um Educação de qualidade e transformadora para todos.

3.3 A FORMAÇÃO DOCENTE NO AMAZONAS

O campo de formação de professores no Brasil nos últimos 50 anos desenvolveu-se significativamente dando origem a uma produção científica de relevância (NÓVOA, 2017), manifestadas em diferentes fases, com

[...] estudos no âmbito da psicologia comportamental e interacionista nos anos de 1960/70, da psicologia cognitivista, psicologia afetiva, nos anos de 1970/80, passando pela política antropológica e pela política sociológica/culturalista, nos anos de 1980/90, pela política pós-estruturalista nos anos de 1990/2000 e, por fim, pela política neoliberal e pelas políticas centradas na epistemologia da prática, nos anos de 1990 e 2000, e, ainda, as narrativas culturais e de desenvolvimento profissional, nos anos 2000 (GATTI *et al* , 2019, p. 179).

Nóvoa (2007) ainda aponta uma espécie de *consenso discursivo* sobre tais aspectos da formação docente, em que considera uma “boa notícia”, pois estaríamos de acordo quanto ao que é preciso fazer (GATTI, 2019, p. 179). No entanto, apesar de termos um discurso coerente e em muitos aspectos consensuais, a “má notícia” é que “[...] raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer” (NÓVOA, 2007, p. 4).

Ao tratarmos sobre a responsabilidade de formação de Professores e Professoras no Amazonas, destacamos os seguintes Órgãos, no que tange à formação docente, a SEDUC-AM

conta com o: o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) e o Centro de Formação de Profissional “Padre José Anchieta” (CEPAN).

O CEMEAM foi criado em 2007 e atua no sentido de amenizar as dificuldades de acesso, em regime de colaboração entre Estado e municípios, atendendo 3000 comunidades através da transmissão via satélite, transmitindo aulas, reuniões e formação dos profissionais da educação que estão distantes da sede.

Criado pelo decreto nº 3.633 de 03/11/1976, o CEPAN tem a missão voltada para o aprimoramento dos profissionais da área de educação, sustentada em princípios e políticas que se operacionalizam por meio de linhas de ação, de projetos e subprojetos voltados para a formação dos profissionais da educação da SEDUC. Seu objetivo primordial é coordenar o processo de definição, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais da educação e demais servidores.

O conjunto de definições doutrinárias seguido pela SEDUC constitui-se a partir da LDB nº 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's, 2013), que orientam o sistema de ensino, a organização, a articulação, o desenvolvimento e avaliação, bem como os componentes curriculares que constituem os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente da Base Nacional Comum Curricular (2017a).

No Relatório de Transição de Governo (AMAZONAS, 2019), a formação docente, segundo determinação governamental, possui a seguinte descrição,

Para que as informações e conhecimentos sejam compartilhados a partir da intencionalidade pedagógica é fundamental a ACESSIBILIDADE DO CONHECIMENTO, tendência educacional que se apresenta como a disponibilização dos conhecimentos de forma estruturada e sistemática que esteja ao alcance de todos. Na prática é desenvolver políticas públicas educacionais que garantam equipamentos tecnológicos de última geração, recursos e materiais pedagógicos inovadores e demais materiais didáticos contextualizados que garantam as condições pedagógicas necessárias para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no processo formativo dos alunos e professores. O processo formativo dos professores é fundamental para que a escola cumpra sua função social, ou seja, efetivamente “ensinar”. O conhecimento deve ser construído e não apenas transmitido, e hoje o que temos disponível nas tecnologias de comunicação são dados e informações. A construção do conhecimento é um processo mental e exige que o professor faça a MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, ou seja, o professor passa de detentor do saber para um mediador que planeja o processo de aprendizagem e conduz as discussões, leituras e atividades pedagógicas. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA é uma das tendências educacionais mais importantes para uma reorganização do espaço escolar, pois envolve pessoas e a construção de conhecimento em um cenário de múltiplas interações. Na prática é propor processos de formação continuada para os professores com o desenvolvimento de competências profissionais voltadas para a utilização dos meios tecnológicos educacionais inovadores, com processos híbridos de formação. Os mediadores responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem na escola precisam conhecer as tecnologias. “Os educadores precisam compreender as especificidades desses equipamentos e suas melhores formas de utilização em projeto educacionais”

(KENSKI, 2003, pg.5). As instituições da Educação Básica e Superior ainda não introduziram de forma plena as novas tecnologias no cotidiano de sala de aula em função da falta de formação da maioria dos professores para o uso pedagógico efetivo no sentido de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Poucas e principalmente isoladas são as iniciativas de alguns professores que buscam nas tecnologias digitais formas diferenciadas de apresentar, explorar e criar objetos de aprendizagem. Muitas vezes os professores não possuem domínio e suporte técnico para sustentar atividades que utilizam as novas tecnologias no processo educacional, e se faz necessário a inclusão de formação para compreender questões técnicas, potenciais educacionais e demais recursos disponíveis nas ferramentas tecnológicas. É incontestável que o uso das novas tecnologias nos processos educacionais pode impactar positivamente na apresentação, exploração e conseqüentemente na construção do conhecimento em ambientes escolares, principalmente para a explicação de conteúdos e assuntos que os alunos não compreenderam em atividades teóricas expositivas. O caminho para a transformação da estrutura tradicional ainda muito presente nos processos de ensino e aprendizagem no espaço físico da sala de aula passa por políticas públicas educacionais que sejam implementadas de forma sólida, planejada, com monitoramento e avaliação permanente. (p. 38-39)

Em 2019, CEPAN e CEMEAM articularam suas ações através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Plataforma Saber Mais no intuito de oferecer tanto aos professores da capital quanto aos professores oriundos do interior acesso aos materiais que tratam sobre objetos de aprendizagem, roteiros de estudos, planos de aula, cursos e ferramentas para criar, visando auxiliar na produção de materiais didáticos e em sua prática pedagógica.

A Plataforma Saber Mais e seu AVA abrigam conteúdos voltados aos alunos, com roteiros de estudos e apostilas de conteúdo, e aos professores e professoras e gestores, com cursos virtuais objetivado atender à demanda da formação docente continuada, “seja para o ensino remoto ou presencial, professores e alunos encontram no acervo milhares de recursos que apoiam as práticas pedagógicas e facilitam o uso de tecnologias”. Sobre os objetivos da Plataforma, a SEDUC-AM indica que

[...] a plataforma Saber Mais foi criada com o intuito de favorecer a qualidade do ensino público no Amazonas, através de uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação (Seduc-AM) e a Escola Digital, formada pelo Instituto Natura, Telefônica/Vivo e Instituto Inspirare. A plataforma disponibiliza uma série de recursos para uso pedagógico de estudantes e professores, como: vídeos, animações, games, aulas digitais e infográficos; informações sobre os projetos e programas pedagógicos da secretaria; e conteúdos midiáticos produzidos e transmitidos pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM, 2019).

Em tempos de Pandemia de COVID-19 tais plataformas servem como excelentes instrumentos de formação docente, dado, que devido à necessidade de isolamento social, as escolas encontravam-se fechadas, sendo as atividades realizadas na modalidade de Ensino Remoto ou Ensino Híbrido.

Quadro 12. Dados extraídos da aba “cursos para professores” da Plataforma Saber Mais

CURSO	INSTITUIÇÃO	ACESSO
ESCOLA VIRTUAL FUNDAÇÃO BRADESCO	FUNDAÇÃO BRADESCO	disponível com cadastro na plataforma
Desvendando a indústria 4.0 (SESI/SENAI)	FINDES	indisponível
Curso AVAMEC: Educação Cidadã - Ética, cidadania e o combate à corrupção - 8º e 9º Ano e Ensino Médio	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (MEC)	disponível
Vídeo aula: Criando vídeo aula com Webcam e Power Point - Ano: 8º Ano - Componentes Curriculares: Língua Portuguesa, Ciências da Natureza	USP	disponível no portal e-Aulas USP
Matemática Básica e Inclusão Digital	FINDES	indisponível
Novas tecnologias de aprendizagem	PROGRAMA DE APOIO AO PROFESSOR	disponível
BNCC na prática: do currículo à sala de aula. Desvendando as diretrizes para a Educação Física - Disciplina: Todos - 6º ao 9º ano	PORTAL DO PROFESSOR - MEC	disponível
Cursos e Materiais: Estratégias pedagógicas/Aprendizagem acelerada: Matemática e Interpretação de textos (6º ao 9º ano) - Disciplinas: Matemática e Língua Portuguesa	PORTAL DO PROFESSOR - MEC	disponível
Disciplinas: Matemática e Língua Portuguesa	PORTAL DO PROFESSOR - MEC	disponível
BNCC na Prática - curso online	PORTAL DO PROFESSOR - MEC	disponível
Mídias na Educação – Avançado	MEC	indisponível
Especialização em Educação e Tecnologias	UFSCAR	disponível - curso pago
Objetos de aprendizagem	MUPI (independente)	indisponível
Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação	Coursera - Fundação Lemann	disponível
Educação na Cultura Digital	NUTTE - USCA	disponível
Mídias na Educação – Básico	REDE ESCOLA DIGITAL	indisponível
Linux Educacional	MEC	indisponível
Extensão em Educação e Tecnologias	UFSCAR	disponível - curso pago
Aperfeiçoamento em Educação e Tecnologias	UFSCAR	disponível - curso pago
TI na educação	FUNDAÇÃO BRADESCO	indisponível
Pomar doméstico – um fruto saudável com frutas o ano todo	REDE ESCOLA DIGITAL	indisponível
Reflexões sobre tecnologia, educação e sociedade	MUPI (independente)	disponível - certificação paga
Big Data na Educação	eDX Inc.	disponível em inglês - pago
Design e Desenvolvimento de Jogos para aprendizagem	eDX Inc.	disponível em inglês - pago
Curriculo + (Vídeoaulas)	SEED - SP	disponível
Explorando os recursos educacionais da Khan Academy	Coursera - Fundação Lemann	disponível
Como utilizar o Twitter em sala de aula	MUPI (independente)	disponível - certificação paga
Google News: Seu jornal interativo em aula	MUPI (independente)	indisponível
Introdução ao e-Learning	FUNDAÇÃO BRADESCO	indisponível
Fundamentos do Google para o Ensino	Coursera - Fundação Lemann	disponível
Estudos Autônomo	e-Proinfo - MEC	indisponível
Pixar in a box	Khan Academy	disponível
Mídias na Educação – Intermediário	REDE ESCOLA DIGITAL	disponível
Aprenda a ensinar programação com o Programaê!	Coursera - Fundação Lemann	disponível

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da Plataforma Saber Mais (2021)⁹

⁹ <https://www.sabermais.am.gov.br/>

Partindo da premissa abordada anteriormente, foram apresentados dados empíricos sobre a estrutura organizacional da educação pública no Estado do Amazonas e como as ações de formação são voltadas para atender aos objetivos definidos pelo Estado, no que concerne à plataforma gerida pelo Órgão responsável pela formação docente.

Desde 2019 são oferecidos cursos aos profissionais do magistério que atuam na rede. Do total de 34 cursos ofertados aos docentes, é possível visualizar o estabelecimento de vínculos com plataformas de ensino ligadas a fundações e institutos de iniciativa privada, como apresentado a seguir.

Dos cursos ofertados (**Quadro 12**) a interdisciplinaridade tem predominância e é possível verificar, ainda, o enfoque no uso da Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDCI's. Garcia *et al* (2011), ao tratarem sobre as novas competências docentes frente às tecnologias, apontam que

Para além de uma questão técnica de capacitar a instituição de ensino com equipamentos tecnológicos trata - se, mais profundamente, de tornar o docente um profissional crítico, reflexivo e competente para o domínio das novas tecnologias digitais. Superar o paradigma tradicional ainda hegemônico implica, entretanto, (re) pensar o papel e as competências docentes para lidar com necessidades atuais de formação bem como a organização da sala de aula, já que sua configuração não é mais a mesma de anos atrás. Implica também criar consistentemente uma nova cultura do magistério na perspectiva de que o uso das tecnologias não seja algo exógeno à docência, mas inerente a ela e necessário ao processo abrangente de formação integral do ser humano (2012, p. 80).

Ressaltando a necessidade de apropriação das novas tecnologias na prática pedagógica do professor, mas também apontando para a criação de uma cultura consistente no magistério para tal perspectiva.

Das instituições e organizações vinculadas às ofertas de cursos, constata-se que 13 cursos (38,2%) são de fundações e instituições de iniciativa privada, como Fundação Lemann, atuando através das plataformas Coursera e Rede Escola Digital, e Fundação Bradesco.

No que tange à oferta de formação vinculadas à outras iniciativas temos ainda a participação do Governo Federal com 8 cursos (23,5%), programas e extensão de Universidades, como USP, UFSCAR e UFSC, com 5 cursos (14,7%), programa de iniciativa privada jovem com 4 cursos (11,8%), Sistema S com 2 cursos (5,9%), SEED-SP com 1 oferta (2,9%), com acesso ao canal de videoaulas com todo o material voltado à realidade da região sudeste, e programa de extensão em parceria com a Unesco 1 (2,9%).

Nenhum curso elaborado e/ou ofertado pela CEPAN ou CEMEAM ou em parceria com instituições, públicas ou privadas, do Estado do Amazonas está cadastrado na plataforma. Tal

movimento corrobora com a afirmativa de Rikowski sobre a privatização da educação, “a política de privatização educacional (ou de qualquer outra forma) é a obtenção de lucros, que por sua vez se baseia na capitalização de instituições e serviços educacionais; educação tornando-se capital. Trata-se do desenvolvimento capitalista na educação” (2018, p. 401).

E, no que corresponde ao acesso desses materiais por parte dos professores da rede de ensino, foi possível verificar cenários distintos, aonde os cursos disponíveis correspondem ao total de 23 (67,3%), sendo subdivididos acesso livre com cadastro na plataforma do curso (60,9%), curso pago (21,7%), em inglês (8,7%) e em sites ou portais sem cadastro prévio (8,7%).

Damos destaque aos cursos indisponíveis em seus sites de origem, mas que ainda aparecem como disponíveis na Plataforma Saber Mais, totalizando 11 cursos (32,4%) e despertando uma preocupação sobre a continuidade das políticas de formação docente, principalmente em tempos de Pandemia de COVID-19, onde não é possível realizar encontros presenciais com os docentes. E, também, demonstrando que o uso da Plataforma Saber Mais aparenta mais como meio de acesso e divulgação de materiais dessas instituições privadas, do que como espaço de formação contínua dos docentes da rede pública de ensino do Amazonas.

O avanço da privatização na formação de professores é um tema que já demonstra preocupação e vem sendo discutido na literatura acadêmico-científica. Diniz-Pereira e Zeichner (2019) reuniram dados que comprovam o avanço dessas iniciativas e do quadro alarmante, que já pode ser visualizada como um fenômeno global, como uma triste realidade em que “perdeu-se totalmente a noção entre de distinção entre o público e o privado” (p. 8), aonde instituições privadas utilizam de recursos públicos para oferecerem serviços considerados públicos ou instituições públicas passam “se organizar e funcionar em consonância com lógicas e culturas privadas e/ou privatistas” (p. 8) e, infelizmente, esta realidade já faz parte do contexto de formação do docente no Estado do Amazonas, como pode-se averiguar a partir da breve discussão realizada acima.

A seguir, discutiremos alguns dados gerais sobre formação de professores a partir de dados do Censo Escolar (INEP, 2020). Infelizmente, estes dados não correspondem à uma realidade em que o Professor ou Professora tem reconhecida a sua individualidade por disciplina ministrada ou a outros aspectos profissionais, como o seu estado emocional no ambiente de trabalho ou desejos acerca de novas metodologias para a sua formação contínua, mas contêm dados importantíssimos para que possamos fazer algumas reflexões.

Tabela 15. Dados dos Professores do Amazonas no Censo Escolar 2020

1 - Qual é a sua cor ou raça? Total de respondentes: 4.894						
Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não quero declarar	
11%	5%	75%	1%	7%	1%	
2 - Há quantos anos você trabalha como professor (a)? Total de respondentes: 4.881						
Meu primeiro ano	1-2 anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	Mais de 20 anos
2%	3%	11%	22%	18%	18%	26%
3 - Qual o seu tipo de vínculo trabalhista nesta escola? Total de respondentes: 4.880						
Concursado/efetivo/estável	Contrato Temporário	Contrato terceirizado	Contrato CLT	Contrato Pessoa Jurídica	Outra situação trabalhista	
66%	33%	0%	0%	0%	1%	
4 - INDIQUE O QUANTO VOCÊ CONCORDA OU DISCORDA EM RELAÇÃO AOS SEGUINTE TEMAS ENVOLVENDO O SEU TRABALHO COMO PROFESSOR(A) DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Total de respondentes: 4.870						
- Tornar-me professor(a) foi a realização de um dos meus sonhos						
Concordo Fortemente	Concordo	Discordo Fortemente		Discordo		
33%	54%	11%		2%		
- A profissão de professor(a) é valorizada pela sociedade						
Concordo Fortemente	Concordo	Discordo Fortemente		Discordo		
3%	16%	53%		28%		
- As vantagens de ser professor(a) superam claramente as desvantagens						
Concordo Fortemente	Concordo	Discordo Fortemente		Discordo		
7%	48%	37%		8%		
- No geral, estou satisfeito com o meu trabalho de professor(a)						
Concordo Fortemente	Concordo	Discordo Fortemente		Discordo		
24%	61%	13%		2%		
- Repetir de ano é bom para o aluno que não apresentou desempenho satisfatório						
Concordo Fortemente	Concordo	Discordo Fortemente		Discordo		
14%	51%	27%		8%		
- A quantidade de avaliações externas (municipais, estaduais ou federais) é excessiva						
Concordo Fortemente	Concordo	Discordo Fortemente		Discordo		
2%	19%	70%		9%		
- As avaliações externas (municipais, estaduais ou federais) têm direcionado o que deve ser ensinado na escola						
Concordo Fortemente	Concordo	Discordo Fortemente		Discordo		
8%	68%	22%		2%		
- As avaliações externas têm ajudado a melhorar o processo de ensino e aprendizagem desta escola						
Concordo Fortemente	Concordo	Discordo Fortemente		Discordo		
13%	69%	16%		2%		
- Os estudantes apresentam problemas de aprendizagem						

Concordo Fortemente	Concordo	Discordo Fortemente	Discordo	
23%	64%	12%	2%	
5 - NESTE ANO, O QUE NORMALMENTE VOCÊ TEM FEITO QUANDO ESTÁ FORA DO(S) SEU(S) LOCAL(IS) DE TRABALHO? Total de respondentes: 4.876				
- Leio notícias por meio de jornais, revistas, internet etc.				
Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	
0%	12%	33%	55%	
- Leio livros não relacionados à Educação				
Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	
4%	45%	30%	22%	
- Acesso blogs, Youtube, redes sociais (Twitter, Instagram, Facebook etc.)				
Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	
3%	26%	32%	39%	
- Assisto a filmes				
Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	
3%	41%	28%	29%	
- Vou a exposições (museus, centros culturais)				
Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	
24%	56%	11%	9%	
- Participo de festas da comunidade (igreja, bairro etc.)				
Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	
4%	29%	28%	39%	
- Estudo				
Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	
1%	6%	30%	63%	
- Assisto a telejornal				
Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	
1%	13%	30%	56%	
6 - Considerando TODAS as suas atividades profissionais remuneradas, quantas horas você trabalha em uma semana normal? Total de respondentes: 4.842				
Até 10 horas	De 11 a 20 horas	De 21 a 30 horas	De 31 a 40 horas	Mais de 40 horas
2%	23%	11%	32%	32%
7 - EM QUE MEDIDA VOCÊ SE SENTE PREPARADO(A) PARA AS SEGUINTE ATIVIDADES: Total de respondentes: 4.871				
- Desenvolver o conteúdo da(s) área(s) de ensino que leciono				
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)	
0%	2%	21%	77%	
- Aplicar diferentes metodologias de ensino				
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)	
0%	3%	36%	61%	
- Relacionar as outras áreas do currículo com aquela que leciono				
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)	
0%	5%	45%	50%	
- Desenvolver instrumentos de avaliação de sala de aula				
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)	
0%	2%	25%	73%	

- Gestão de sala de aula			
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)
0%	2%	20%	77%
- Ensinar para o público-alvo da educação especial			
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)
18%	40%	32%	10%
- Usar novas tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica			
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)
0%	9%	46%	44%
- Comunicar-me com as famílias de alunos(as)			
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)
0%	3%	28%	69%
- Utilizar conhecimentos sobre o desenvolvimento da aprendizagem			
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)
0%	2%	30%	67%
- Participar da gestão da escola			
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)
2%	9%	42%	48%
- Lidar com conflitos do cotidiano escolar			
Nada preparado(a)	Pouco Preparado(a)	Razoavelmente preparado(a)	Muito preparado(a)
0%	6%	39%	55%
8 - DENTRE AS ATIVIDADES FORMATIVAS LISTADAS ABAIXO, INDIQUE QUANTAS VOCÊ REALIZOU NESSE ANO:			
Total de respondentes: 4.865			
- Atividades formativas com menos de 20 horas			
Nenhuma	Uma	Duas	Três ou mais
29%	25%	19%	26%
- Cursos de 20 a menos de 180 horas			
Nenhuma	Uma	Duas	Três ou mais
56%	24%	12%	8%
- Cursos de aperfeiçoamento de 180 a 360 horas			
Nenhuma	Uma	Duas	Três ou mais
65%	22%	7%	6%
9 - CONSIDERANDO AS ATIVIDADES FORMATIVAS DE CURTA DURAÇÃO (INFERIORES A 360 HORAS) DAS QUAIS PARTICIPOU NESTE ANO, EM QUAIS DELAS ESTAVA PREVISTO:			
Total de respondentes: 4.851			
- Participação de colegas da(s) escola(s) em que leciono?			
Nunca	Poucas Vezes	Muitas vezes	Sempre
28%	36%	17%	19%
- Atividades colaborativas de aprendizado?			
Nunca	Poucas Vezes	Muitas vezes	Sempre
24%	33%	23%	20%
- Encontros de formação distribuídos por semanas ou meses?			
Nunca	Poucas Vezes	Muitas vezes	Sempre
35%	39%	13%	13%

10 - DURANTE ESTE ANO, INDIQUE DE QUAIS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO VOCÊ PARTICIPOU E SE RECEBEU APOIO DA SECRETARIA OU MANTENEDORA PARA REALIZÁ-LO:			
Total de respondentes: 4.851			
- Especialização (mínimo de 360 horas)			
Não Fiz este curso	Sim, sem apoio	Sim, com apoio parcial	Sim, com apoio total
63%	20%	7%	10%
- Mestrado (acadêmico ou profissional)			
Não Fiz este curso	Sim, sem apoio	Sim, com apoio parcial	Sim, com apoio total
91%	6%	2%	1%
- Doutorado			
Não Fiz este curso	Sim, sem apoio	Sim, com apoio parcial	Sim, com apoio total
97%	1%	1%	1%
11 - INDIQUE O NÍVEL DE CONTRIBUIÇÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS E CURSOS REALIZADOS NESTE ANO PARA:			
Total de respondentes: 4.814			
- Aprofundar meus conhecimentos sobre as disciplinas que leciono			
Não contribuiu	Contribuiu Pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu muito
17%	12%	26%	45%
- Compreender o processo de aprendizagem			
Não contribuiu	Contribuiu Pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu muito
16%	11%	28%	46%
- Aprimorar os processos avaliativos de sala de aula			
Não contribuiu	Contribuiu Pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu muito
16%	10%	27%	46%
- Utilizar novas tecnologias para apoiar minhas atividades			
Não contribuiu	Contribuiu Pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu muito
17%	12%	27%	44%
- Colaborar com meus colegas na preparação de atividades e projetos			
Não contribuiu	Contribuiu Pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu muito
17%	12%	30%	41%
- Aprimorar as metodologias de ensino			
Não contribuiu	Contribuiu Pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu muito
15%	10%	27%	48%
- Auxiliar na mediação de conflitos em sala de aula			
Não contribuiu	Contribuiu Pouco	Contribuiu razoavelmente	Contribuiu muito
20%	14%	28%	39%

Fonte: Adaptado de INEP (2020)

A importância da coleta de dados como estes, que devem ser considerados essenciais par qualquer elaboração de políticas públicas educacionais, gira em torno da possível interpretação errônea das perguntas feitas aos Professores e às Professoras, pois é possível encontrar diversas dissonâncias entre as respostas dadas pelos respondentes acerca da sua prática pedagógica e sua formação docente.

No que diz respeito à adequação da formação docente, o Estado do Amazonas apresenta um percentual baixo de professores com formação adequada atuando nos anos finais do Ensino

Fundamental. O Estado também apresenta um dos mais baixos indicadores de regularidade do docente, revelando uma alta rotatividade de professores nas escolas, aonde 33% dos profissionais, dos 4.880 respondentes do Censo Escolar (INEP, 2020) estão em contrato de regime temporário.

Aqui temos algumas características que descrevem o perfil do professorado atuante na rede estadual pública de ensino do Amazonas, lembrando que o percentual disponibilizado pelo INEP (2020), não corresponde ao total de Professores e Professoras atuantes na rede. 88% consideram-se de etnia preta, indígena e/ou parda; 87% sentem-se realizados em sua profissão; 81% consideram que a profissão é desvalorizada pela sociedade; 45% não acreditam que as vantagens de ser professor superam as desvantagens; 85% sentem-se satisfeitos com sua atuação profissional; 65% concordam com a reprovação do educando como parte do processo de ensino-aprendizagem; 79% concordam com a realização das avaliações externas como parte do aprendizado; 76% concordam com as avaliações regionais de aprendizagem; 82% concordam que as avaliações ajudam a compreender sobre as defasagens do ensino-aprendizagem; 87% concordam que os educando possuem problemas de aprendizagem.

No que diz respeito às dissonâncias, seguem alguns apontamentos sobre a autoavaliação docente; 88% realizam leituras de forma constante; 49% não leem livros que não sejam sobre Educação; 71% acessam redes sociais com frequência; 44% não assistem ou raramente assistem a filmes; 80% não tem acesso ou raramente tem acesso à exposições artísticas; 57% participam de atividades em sua comunidade; 86% acompanham o telejornal; 93% afirmam estudar para o planejamento das aulas e 32% afirmam extrapolar a carga horária de 40 horas, entre aulas e planejamentos.

Os Professores e as Professoras amazonenses são autoconfiantes, pois, ao analisarmos os dados sobre autoavaliação, no que diz respeito à preparação de si, 91,4% afirmam se sentirem razoavelmente ou muito preparados para ministrar os conteúdos, elaborar avaliações, atuar dentro da interdisciplinaridade, gerir a sala de aula, mas ainda hesitam ao ter que ministrar aulas para alunos com necessidades especiais de ensino.

No entanto, ao mesmo tempo em que visualizamos esta autoconfiança, a questão da ampliação dos conhecimentos através do acesso a outros meios de expressão e comunicação, o acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade (SAVIANI, 2019), tem um resultado relativamente baixo, o que representa assunto de extrema preocupação, pois a formação do ser humano não se dá apenas via livros didáticos, materiais educacionais estão disponíveis em toda parte, cabe ao Professor ou Professora discernir e sistematizar o

conhecimento e adaptar, de acordo com a realidade social do educando. O processo de ensino-aprendizagem é mútuo e contínuo.

Quanto à formação por meio de cursos e outras modalidades de ensino, temos um quadro alarmante, em 2020, segundo dados informados pelos respondentes, 83% do professorado não participou de nenhum momento de formação; 9% participaram de momentos de formação sem apoio da escola ou da SEDUC/AM; 4% obtiveram apoio parcial e apenas 4% dos respondentes obtiveram apoio total da instituição.

Quanto à contribuição dos momentos formativos, os dados são os seguintes: 16,85% não concordam que os momentos de formação contribuíssem para o seu desempenho profissional e 83,15% concordam que momentos de formação contribuem para a prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional.

No RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b) a formação docente teve seu enfoque no capítulo 13 em ambos os documentos, e foi intitulada de “Formação continuada de professores e sua relação com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e Referencial Curricular Amazonense”, um grande avanço comparado à BNCC (2017a) que não possui nenhum destaque ou enfoque no campo de formação docente e a reforma curricular.

Nela, podemos visualizar um direcionamento e uma base teórica assumindo que “a atualidade vem configurando-se como um espaço dinâmico de transformações em diversas áreas da sociedade, e de diferentes formas” (AMAZONAS, 2020a, p. 98; AMAZONAS, 2020b, p. 95), onde ressalta-se a discussão por seus atores, dentro de uma gestão participativa e democrática.

Dentre os autores utilizados como referencial teórico para a elaboração deste capítulo, temos: Delors (2010) e a importância e a função da educação e o seu caráter de dinamicidade e de rápida evolução social; Libâneo (2002) “o professor deve ser visto numa perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de [...] rever suas práticas” (p. 42); Lalande e Abrantis (1996), citando John Dewey e a reflexão como parte da melhoria das práticas educativas na formação continuada do professor; Schon (1995) e a contraposição ao modelo tecnicista e o fazer do professor reflexivo; Alarcão (1996) e o profissional livre, autônomo, inteligente e flexível, capaz de construir através do processo reflexão-na-ação; entre outros.

Contudo, ao mesmo tempo em que são apresentados diversos autores que se contrapõem à modelo tecnicista e reprodutivista, no RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b), defende-se o discurso de formação continuada da UNESCO e OCDE e dá-se enfoque num ensino baseado no desenvolvimento de competências e habilidades (AMAZONAS, 2020a, p. 103;

AMAZONAS, 2020a, p. 98), o que demonstra a incongruência entre a política proposta e política de fato.

Não há, também, a apresentação de um cronograma ou um plano de ação explicando como ocorrerão tais momentos formativos dentro das especificidades que cada componente curricular exige, e no caso, a Educação Física com suas especificidades, já mencionadas anteriormente, não possui um plano de formação docente continuada para os Professores e Professoras da rede estadual pública de ensino frente à reforma curricular.

No que tange à Educação Física, este componente curricular possui uma Coordenação específica na SEDUC/AM para realização de projetos e cursos de formação, inaugurada em 2012, e estabeleceu as seguintes normativas e ações governamentais, de acordo com o Relatório de Transição de Governo (AMAZONAS, 2019):

Quadro 13. Projetos da Coordenação de Educação Física previstos para 2019

01 Aquisição de material esportivo para atender às necessidades das Escolas Estaduais das Coordenadorias Distritais da Capital e das Coordenadorias Regionais do Interior.
02 Jogos dos Servidores da SEDUC –JOSSED
03 Jogos das Escolas Estaduais –JEEST
04 Jogos Escolares do Amazonas -JEA'S
05 Jogos Escolares da Juventude –JEJ
06 Livros didáticos para Alunos e Professores -Aquisição de livros didáticos com base nos parâmetros curriculares nacionais para a educação física e o desporto escolar
07 Formação: Conteúdos de Educação Física para Professores das Coordenadorias Regionais
08 Formação: Conteúdos de Esportes Educacionais para Professores das Escolas PROETI
09 Projeto Corrida de Rua
10 Projeto Desportivo em parceria com a SEJEL.
11 Jogos para Alunos dos anos iniciais-Jogos Psicomotores das Escolas Estaduais, compreendendo às 07 Coordenadorias Distritais da Capital para alunos nas categorias mirim, de 06 a 11 anos (nascidos entre 2008 a 2013).
12 Voleibol na Escola-Treinamento de Voleibol nas sete CDE's em parceria com a Confederação Brasileira de Voleibol
13 Festival Desportivo da Criança - Modalidades esportivas compreendendo Badminton, Tênis de Mesa e Xadrez
14 Iniciação Esportiva para Deficientes - Projeto Esportivo para alunos das Escolas estaduais com deficiências física, intelectual e visual.
15 Seminário Paraolímpico-Contratação de Empresa especializada em eventos para realizar o I Seminário da Região norte para professores que atuam com alunos com deficiência.
16 Golf de 7 para pessoas com deficiência-Implantação de campo de Golf 7 nas Escolas que trabalham com alunos com Deficiências Intelectual.
17 Remo Social-Projeto Remo Social Educacional. Ensinar a prática desportiva do remo e canoagem para alunos da rede Estadual de Educação

Fonte: Adaptado de AMAZONAS (2019, p. 41-42 – grifo nosso)

Não foi possível encontrar dados específicos no Censo Escolar sobre a Educação Física. Os últimos dados por componente curricular datam de 2007, via Governo Federal. Percebe-se,

de acordo com as informações angariadas, no entanto, que o destaque dado à formação docente em Educação Física no plano elaborado por sua Coordenação como plataforma de do Governo que assumiu em 2019, tem o foco em desenvolvimento de atividades esportivas e de rendimento, onde não há maiores descrições sobre os conteúdos de Educação Física que são ministrados e nem menção a nova BNCC (2017a). A menção que ocorre, cita os PCN's (1998; 1999).

No contexto da Pandemia de COVID-19, em que a Educação Física deveria ter um destaque maior em suas ações, elaboração de materiais e momentos de formação, o foco de sua formação, segundo estudo realizado por Pereira *et al.* (2021), constatou que o enfoque governamental para a formação docente em Educação Física para o cumprimento das orientações dispostas, em documentos que tratavam sobre o retorno das atividades presenciais, trata-se apenas de execução, ressaltando, ainda, a sobrecarga de trabalho e a perda na qualidade de ensino ocorridas no período, o que fortalece o fato de que

a rede de educação básica do Amazonas, ao planejar e executar o retorno às aulas atende aos interesses da gestão pública com racionalização do uso de recursos e foco no direcionamento dos recursos ao poder privado, com a manutenção de contratos de serviços e a necessidade de justificar a continuidade do pagamento salarial dos profissionais de educação, visto que não atende a garantia dos estudantes às aprendizagens essenciais e às suas expectativas, bem como secundariza o professor, não fortalecendo as ações voltadas à sua formação mediante ao contexto atual. PEREIRA *et al.* (2021, p. 360).

Ao realizar este levantamento sobre alguns aspectos da formação docente no Estado do Amazonas, percebo que ao elaborar um Referencial Curricular, sem a participação efetiva destes trabalhadores, que estão diretamente envolvidos no processo educativo, corre-se o risco de ampliar o déficit em alguns setores os quais foram avaliados pelo Censo Escolar (INEP, 2020), como a alta rotatividade de docentes, a baixa qualificação profissional, o baixo interesse ou participação em momentos de formação e desenvolvimento profissional e o próprio reconhecimento social da Educação e a valorização dos profissionais desta.

3.4 EM DEFESA DA EDUCAÇÃO FÍSICA PENSADA E RECONHECIDA SOCIALMENTE

Onde está o homem, aí está a educação, como condição sine qua non de progresso e desenvolvimento. A pessoa humana não

é tanto um princípio, ela é sobre mais um resultado... precisamente do ato educativo, que não é só o institucionalizado, porque cada um é o criador de si mesmo”.

(Manuel Sérgio)

O Professor e a Professora legitimam a sua prática educativa não apenas durante a aula. A aula, devido ao espaço e tempo estruturados na escola, carrega e expressa a prática social, pois é vivenciada pelos sujeitos que estão imersos nela, os educandos e educandos e Professores e Professores, cada qual criando a si mesmo, corroborando com a assertiva de Manuel Sérgio. A aula é e deve ser dialética, por ser a prática social em si e por analisar a sua própria prática.

“A aula se caracteriza como uma unidade concreta de relações sociais que pressupõe ensino, aprendizagem, desenvolvimento do estudante” (ABRANTES, 2018, p. 100). E aqui ousou dizer que não apenas do estudante, mas também do Professor e Professora, posto que como seres humanos, também se encontram em processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Contudo, para uma boa preparação de aula, a meu ver, supõe-se que haja uma formação docente contínua, para a vida toda, qualificada e que atinja a estes docentes.

Muitos autores, levando em consideração os estudos contemporâneos deste campo de pesquisa e dentro de uma racionalidade não fragmentada, detêm conceitos diversos para a formação docente.

Maurice Tardif, por exemplo, trata de uma racionalidade em que o professor centrasse em “uma realidade muito complexa e evidencia uma noção central da cultura intelectual da modernidade” (2014, p. 183), e, portanto, o ofício e a formação docente devem levar em consideração os diversos saberes docentes, sejam eles pessoais e/ou profissionais.

Kenneth Zeichner enfoca em uma formação docente voltada para a justiça social, em que “objetiva preparar professores a fim de contribuir para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças de classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo e das injustiças que existem nas sociedades” (2008, p. 11).

No Brasil, Florestan Fernandes já apontava para as dificuldades que representam a “limitação do horizonte cultural do professor, mesmo na teoria que na prática” (2020, p. 237), que se refere à brutalização da nossa cultura mediante às formas de exploração em que nossa

civilização foi constituída, como estudamos nas seções anteriores, e que afetam o processo de formação docente contínua.

Paulo Freire, o patrono da Educação do Brasil, aborda este campo, da formação docente, como um ofício com propósito, intencionalidade, sistematizado e organizado. Em muitas de suas obras, em especial “A pedagogia da autonomia” (1996), ele nos apresenta abordagens e métodos que levam em conta a dinâmica realidade social brasileira.

Mas em todos estes conceitos temos um ponto em comum: o propósito, a intenção. Mario Sergio Cortella bem expressa que uma “vida pequena é aquela que nega a vibração da própria existência. [...] É quando se vive de maneira automática, robótica, sem uma reflexão sobre o fato de existirmos e sem consciência das razões pelas quais fazemos o que fazemos” (2016, p. 11).

O sentir, agir e pensar docente sempre detêm uma intenção, afinal, as ações humanas são intencionais, não existindo neutralidade. A neutralidade docente é empregada por perspectivas neoliberais de ensino, onde o professor age de forma robótica, apenas reproduzindo conteúdos e determinando o futuro de crianças e jovens através dos números, que são as notas, e avaliações em larga escala que visam a divulgação de dados para maior divulgação e autopromoção. É um jogo, uma relação de poder e Pierre Bordieu abriu caminho para que muitas pesquisas e reflexões fossem realizadas a partir desta perspectiva.

Na BNCC (2017a), a formação de professores é tratada como, “a primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC” (BRASIL, 2017a, p. 21). Portanto, a definição de uma base comum impacta a formação do profissional da educação desde a sua formação no ensino fundamental.

Mas aqui atendo-me ao que Francisco Imberón (2009) trata sobre os avanços na formação permanente do professorado, também citado no RCA (AMAZONAS, 2020a; 2020b). Atendo-me aos avanços, às aberturas às novas possibilidades de conhecimentos que podem ser integrados à nossa formação docente, onde incluo-me também. É preciso avançar. E, acima de tudo, reconhecer a necessidade do avanço e necessidade urgente de nos reinventarmos em nosso cotidiano.

É necessário definir uma objetividade nos princípios e procedimentos formativos, saber o que se pretende, unificar o discurso teórico com o discurso da prática: a práxis educativa. Portanto, ao trazer este tópico em que apresento uma possibilidade procedimental como parte do processo formação docente em Educação Física com enfoque em uma Abordagem Histórico-Crítica, afirmo que a proposta não é engessada nem finalizada.

Ela parte do pressuposto da própria abordagem, em que não se nega a história e a historicidade dos fenômenos, em que é preciso ser sistematizada e com base teórica sólida, a fim de proporcionar o acesso dos diversos conhecimentos da cultura popular ao erudito, e de forma discernida e crítica, aos educandos e educandas.

O pensamento crítico é indissociável da prática educativa, sendo ele praticado por educandos e educandas, Professores e Professores e os mais diversos trabalhadores da educação, enfim, por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo e no contexto social de sua comunidade. Sobre a importância de uma base teórica sólida e a apropriação de teorias na formação docente contínua, concordo com Barros *et al.*,

Considerando que as práticas sociais acontecem nos grupos do qual faz-se parte, pode-se dizer, que a concepção de professor não é autônoma, não pode estar dissociada dos problemas sociais e das práticas profissionais, sobretudo, do conhecimento teórico, o qual ajuda a refletir sobre o trabalho docente. Neste sentido, entende-se a necessidade de apropriação de teorias para conduzir toda ação profissional na perspectiva da construção do pensamento crítico (BARROS *et al.*, 2020, p. 3).

A Abordagem Crítico-Superadora, como é legitimada a Pedagogia Histórico-Crítica na Educação Física, tem suas raízes a partir da colaboração entre diversos autores: Lino Castellani Filho, Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Micheli Escobar e Valter Bracht, portanto, seguindo a mesma lógica de contribuições de vários autores que a Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani tem.

Antes que se pense que a proposta a seguir trará dispêndios financeiros ou de tempo/relógio, afirmo que a proposta em si se dá, principalmente, em alterações procedimentais e atitudinais do Professor e da Professora. Para isto, os referenciais utilizados para esta elaboração foram os textos do Coletivo de Autores (1992; 2009; 2012), de Gama e Prates (2020) e Turini (2019) e as minhas experiências na Educação Básica, evidenciando o não “rebaixamento da formação dos trabalhadores” (GAMA; PRATES, 2020, p. 81), onde inclui-se os docentes.

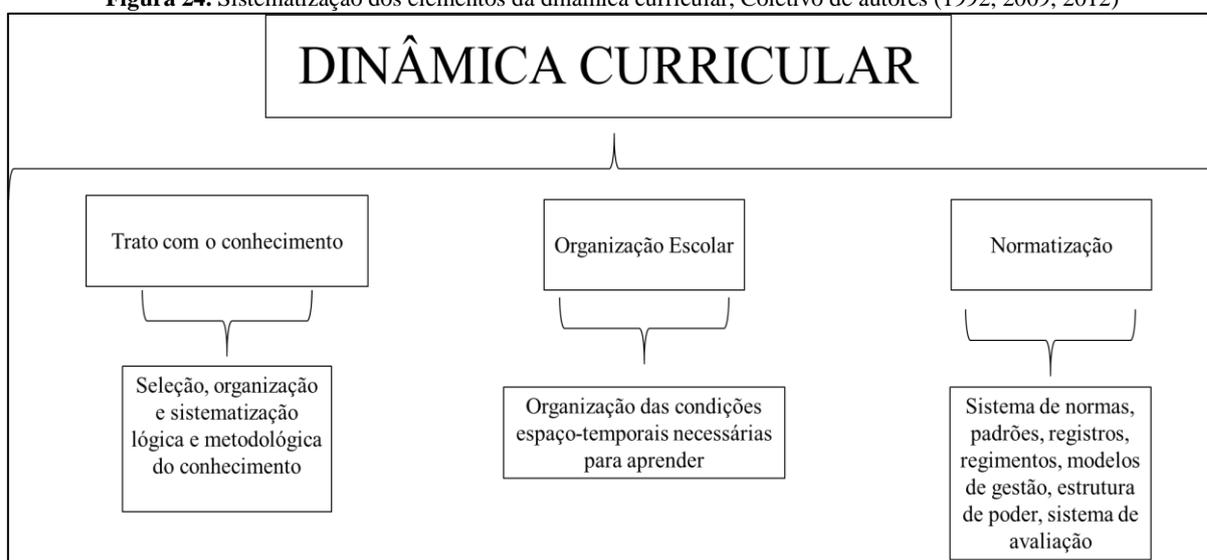
Primeiramente, devemos nos atentar à importância da dinâmica curricular e da sistematização lógica do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2009; GAMA; PRATES, 2020), que é o meio de materialização do currículo. Diferentemente do que se visualiza por vezes no RCA (2020a; 2020b), a BNCC não é o currículo. Escobar (1997, p. 67-68) nos apresenta algumas informações sobre.

O processo de sistematização dirigido a formação do pensamento científico dos alunos envolve, fundamentalmente, a forma de colocá-los em contato com o conhecimento,

as etapas constitutivas da generalização, desde a percepção direta ou representações do real - em que se encontram dados substanciais ou não substanciais-, passando pela análise mental das relações e conexões desses conhecimentos até a formação do conceito ou sistematização explicativa das diversas ações particulares das qualidades e relações internas que nessa sistematização vêm a ser refletidas. A sistematização “ou sistemas de generalizações conceituais que proveem os traços distintivos, unívocos e precisos de umas ou outras classes gerais de objetos situações”, expõe Davidov (1982), é a que permite a explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento em oposição a leitura da realidade através das representações, quer dizer, das noções gerais sobre as coisas, as quais viabilizam, às explicações das características externas acho que saltam à vista, mas não as explicações dos traços essenciais dos objetos, dos fenômenos.

Portanto, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, está totalmente vinculada às questões do currículo e o que é desenvolvido no interior da escola. Ou seja, as condições de aprendizagem dos educandos e educandas e as condições de ensino do Professor e da Professora encontram-se em posições análogas no trato com o conhecimento. E para entendê-la, utilizo da imagem a seguir:

Figura 24. Sistematização dos elementos da dinâmica curricular, Coletivo de autores (1992, 2009, 2012)



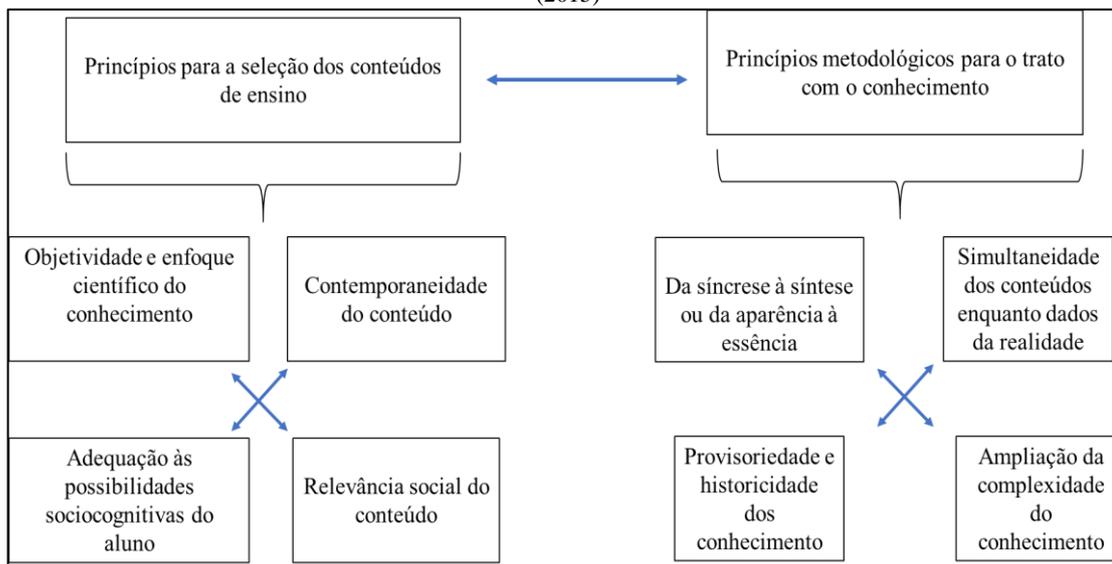
Fonte: Gama; Prates (2020)

O *Trato com o conhecimento* diz respeito à maneira como o Professor e a Professora organiza metodologicamente o ensino; desdobrando-se em *seleção do conhecimento*, *selecionado* ao longo dos anos (ciclos de escolarização) e *sistematização do conhecimento* (explicação das regularidades e dos nexos internos do conhecimento, os traços essenciais dos objetos e fenômenos, tendo em vista a formação do conhecimento crítico dos estudantes. [...] tais processos estão sujeitos às *condições dos alunos* para apreender o pensamento teórico e às *condições da escola* para ensiná-lo, dependendo, portanto, de uma dada *organização escolar*. [...] A organização do trabalho pedagógico relaciona-se ainda à *normatização escolar* [...], que se configura como leis, orientações, diretrizes, documento nacionais, estaduais, municipais e da própria escola (GAMA; PRATE, 2020, p. 84-85).

Ao inserir o conhecimento desses elementos no cotidiano da prática educativa do Professor ou Professora, a partir da organização escolar e enquanto esforço e apoio dos representantes da Administração à mudança de sua prática (IMBERNÓN, 2009, p. 30), vislumbra-se uma mudança significativa nos elementos que compõem a prática educativa deste Professor ou desta Professora.

Outro fator de extrema importância a ser analisado é o aprofundamento na escolha dos conteúdos a serem oferecidos pela escola, o conteúdo a ser tratado “deverá estar vinculado à explicação da realidade concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes o aluno virgula particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, 2012, p. 31). Embasados nesse pressuposto, apresentamos o esquema a seguir, aonde os princípios curriculares, aliados ao trato com o conhecimento podem ser aprofundados, pois “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola, segundo Saviani (2008).

Figura 25. Sistematização de princípios curriculares para seleção e trato do conhecimento Coletivo de autores (1995) e Gama (2015)



Fonte: Gama e Prates (2020)

E enfim, chegamos à organização do trabalho pedagógico, aonde o Professor ou Professora, após ter avaliado de forma analítica e crítica, levando em consideração a realidade social concreta em que a escola e o educando estão inseridos, apresentará em seu planejamento possibilidades de vinculação com o referencial curricular vigente, no caso o RCA (2020a; 2020b).

Quadro 14. Proposta de planejamento em uma abordagem crítico-superadora

PLANEJAMENTO BIMESTRAL DE MEDIAÇÃO EDUCATIVA				
ESCOLA:		MUNICÍPIO:		PROFESSORA:
ANO/TURMA:	COMPONENTE CURRICULAR:			C. H. SEMANAL:
PERÍODO LETIVO:	BIMESTRE:	INÍCIO:	TÉRMINO:	TOTAL DE AULAS:
1) Os problemas e a relação de síntese com a prática social				
<p>Identificação da problemática e da percepção sincrética: neste momento, o professor parte da reflexão sobre quais são os problemas presentes na prática social. Lembramos que a prática social é todo universo simbólico que caracteriza a sociedade contemporânea, fruto acumulado do processo histórico de produções e intervenções humanas, sendo particular singular e universal ao mesmo tempo. O problema é o questionamento sem resposta, mas que, devido à necessidade humana, precisa ser compreendido dentro da prática social. A partir do problema, o professor busca identificar quais são os elementos que causam equívocos e contradições e tornam a visão dos alunos sincrética (simplista e imediata).</p>				
2) A análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino histórico-crítico				
<p>Análise da estrutura organizacional e as possibilidades de um ensino crítico-superador: neste momento, o professor analisa as possibilidades existentes na instituição onde ele atua para poder abordar os problemas identificados na prática social. Isso implica analisar determinados elementos, como a estrutura física da escola, a quantidade de aulas disponíveis, os horários das aulas, o calendário escolar, a proposta curricular, as intencionalidades do Projeto Político-pedagógico (PPP), etc. A partir dessas identificações, o professor pensa nos movimentos e caminhos que percorrerá para provocar a catarse e levar os alunos à síntese pela apropriação do conhecimento sistematizado.</p>				
3) Os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos transformados em saberes escolares				
<p>Reconhecimento dos conhecimentos clássicos e a presença dos conhecimentos sistematizados na educação escolar: este é o momento em que o professor recorre aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos que se apropriou ao longo de sua formação e os apresenta aos alunos para possibilitar o equacionamento dos problemas que estão postos na prática social. O objetivo é munir o aluno de conhecimentos sistematizados suficientes para ele poder enxergar a complexidade dos problemas e suas possíveis soluções. Para isso, os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos são transformados em saberes escolares. Isso implica dosar e organizar esses conhecimentos às limitações dos tempos e espaços escolares. Nessa ação, o professor atenta-se para os efeitos de suas escolhas, pois, na maioria das vezes, é preciso optar por limitados conteúdos e formas de transmissão. Essas opções revelam a consistência da intencionalidade do professor, pois não é possível ser neutro em qualquer planejamento de mediação educativa. É por isso que o professor não pode perder de vista qual é o tipo de aluno que pretende formar, ou seja, qual é o seu destinatário. Na PHC, o trabalho educativo leva o aluno a apropriar-se da humanidade histórica e coletiva, levando-o ao desenvolvimento de visões de mundo mais elaboradas, e isso só se dá pela apropriação de conhecimentos sistematizados. Tais conhecimentos devem ser incorporados na consciência dos indivíduos e evidenciados</p>				

<p>pelo seu novo modo de se posicionar na prática social. Munidos desses conhecimentos, os indivíduos são capazes de transformar a realidade social pela ação humana. A tríade forma-conteúdo destinatário revela a intenção sobre o como, o que e quem a mediação educativa pretende formar. Sugerimos que a sistematização dos conhecimentos siga uma ordem histórica. A PHC firma-se sobre uma base histórica e historicizada (SAVIANI, 2011, p. 88), pois a produção social do saber é histórica (SAVIANI, 2011, p. 68). Além disso, a historicização do saber resgata a sua objetividade e universalidade enquanto ciência e auxilia a desvendar os mecanismos que regem a então ordem vigente (SAVIANI, 2011, p. 51). Desse modo, “Os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente” (SAVIANI, 2011, p. 123). Apenas lembramos que situar-se historicamente não é o mesmo que produzir historiografias. É preciso guiar-se pela história e, ao mesmo tempo, manter as especificidades dos componentes curriculares e suas respectivas ciências.</p>			
4) Os processos de instrumentalização			
Cronograma	Nº de aulas	Atividade Planejada	Procedimentos de Instrumentalização
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
Período de data a data	Aulas no período	Atividade planejada para promover desenvolvimento	Como será aplicada a atividade para promover desenvolvimento
<p>A instrumentalização: neste momento, de maneira sistemática, o professor relaciona a atividade planejada, os procedimentos de instrumentalização, as datas de sua efetiva realização, bem como o número de aulas que tais procedimentos e atividades ocuparão durante o período letivo. Lembramos ser fundamental que a instrumentalização considere o universo simbólico e linguístico que os alunos dispõem.</p>			
5) A catarse a partir da expectativa de novas posturas na prática social			
<p>A catarse na busca pela emersão de novas posturas na prática social: catarse é o resultado da ação unitária promovida pela problematização-instrumentalização. Ela expressa a incorporação dos instrumentos teórico e prático transmitidos, que causam transformação pessoal na consciência do aluno, evidenciada por sua nova forma de se posicionar na prática social. A catarse não é fruto de uma única mediação educativa, mas sim da articulação de um sistema de aulas, um conjunto de componentes curriculares, de todo o currículo escolar, da continuidade de níveis e ciclos educacionais, etc.</p>			
6) A ascensão à síntese e as possíveis transformações sociais pela ação humana			
<p>A ascensão à síntese: a síntese expressa a visão sistematizada dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos evidenciada pela consciência e clareza da relação entre as partes e o todo e a complementação dos diferentes componentes curriculares. Tal momento afeta tanto alunos quanto professores que, em toda mediação educativa, aprimoram sua visão sobre a realidade social. Tal efeito produz a capacidade de transformação social pela ação humana, pois os indivíduos agora estão munidos de conhecimentos suficientes para provocar mudanças na realidade.</p>			
7) As avaliações como evidências da aprendizagem			

<p>As avaliações: a avaliação é sempre um juízo de valor. Presente em todo o processo educacional do contexto escolar, a avaliação deve servir como mecanismo que verifica a apropriação e domínio daquilo que se propôs transmitir, mantendo constante diálogo com o conteúdo (o que), os alunos (para quem), o objetivo (para que) e os recursos (como). Há, desse modo, uma relação entre o real e o ideal, entre o que se planeja para a atividade e os meios de sua execução. A avaliação deve usar diversos instrumentos simultâneos e promover processos qualitativos de práticas pedagógicas que, dialeticamente, observam os resultados e orienta novos caminhos. A avaliação também é dotada de intenções e deve ter compatibilidade com os objetivos propostos pela mediação educativa.</p>
<p>8) As estratégias para recuperação contínua das lacunas de aprendizagem</p>
<p>As lacunas de aprendizagem e sua recuperação: vários são os possíveis motivos que levam o processo avaliativo a expressar que os alunos não se apropriaram do conhecimento que se propôs transmitir (singularidades dos alunos, baixa assiduidade escolar, incompatibilidade de universo linguístico, inadequações dos instrumentos de avaliação, etc.). O processo de recuperação é o esforço contínuo de fazê-los ascenderem à síntese. Chamamos a atenção para o fato de que o resultado negativo do processo avaliativo pode tanto significar a não apropriação dos conhecimentos que se propôs transmitir, quanto a insuficiência do processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação para expressarem tal apropriação. Portanto, o professor deve estar atento para identificar se é preciso superar possíveis barreiras que ainda impedem a devida apropriação do conhecimento ou se é preciso encontrar novos meios diversos dos já utilizados para que o processo avaliativo e seus instrumentos de avaliação consigam evidenciar essa apropriação. Na segunda hipótese, o professor precisa entender que o mal desempenho em um determinado instrumento de avaliação também evidencia a necessidade que o aluno possui de se apropriar dessa forma de ser avaliado. Nesse caso, faz parte do processo de recuperação contínua pensar em formas de fazer o aluno conseguir se expressar nesse determinado instrumento de avaliação.</p>
<p>9) Os materiais de apoio ao aluno, inclusive bibliografia</p>
<p>Os materiais de aproximação do conhecimento sistematizado: como o objetivo da mediação educativa na PHC é elevar o grau de compreensão dos alunos sobre a realidade social, precisamos considerar a utilização de formas e recursos tão complexos quanto a análise que se pretende desenvolver. Precisamos dar acesso à Ciência, à Filosofia e à Arte e aproximar os alunos das formas mais complexas desses conhecimentos. É preciso viabilizar o contato dos alunos com obras originais de autores clássicos, filmes em outros idiomas, obras complexas da música e/ou outras possibilidades com alto grau de complexidade. Lembramos que, inspirada no materialismo histórico-dialético, a PHC entende que o mais complexo tem condições de explicar o mais simples, mas não o inverso.</p>
<p>10) O parecer da Coordenação Pedagógica</p>
<p>O acompanhamento da Coordenação Pedagógica: considerando o caráter institucional da educação escolar, o planejamento da mediação educativa deve ser acompanhado pela equipe gestora da instituição, sobretudo da equipe de Coordenação Pedagógica. Essa, além de verificar os aspectos formais e burocráticos do planejamento, deve acompanhar, possibilitar e facilitar o desenvolvimento da mediação educativa naquilo que estiver ao seu alcance. Lembramos que o momento catártico acontece na articulação de várias ações pedagógicas, o que torna a sua coordenação uma condição ímpar para que ela aconteça.</p>
<p>11) Os elementos de reflexão para os próximos planejamentos</p>

Reflexões e encaminhamentos: apesar de sintética, a visão do professor se manifesta como síntese precária. É síntese, pois o professor se apropriou de conhecimentos sistematizados, mas é precária, pois toda mediação educativa é uma prática social na qual o professor ainda não teve contato. É por isso que toda mediação pedagógica altera a visão do professor, aprimorando-a. Sendo assim, ao planejar mediações educativas, o professor sempre terá novos elementos de reflexão, novos elementos de equívoco e contradição para serem superados, novos problemas postos na prática social, novos conhecimentos da Ciência, Filosofia e Arte para transformar em saberes escolares, etc., e deve utilizá-los para aprimorar o seu trabalho educativo.

Fonte: Adaptado de Turini (2019)

O **Quadro 14** é um instrumento instrucional e sintético apresentado como sugestão de organização do trabalho pedagógico do Professor e da Professora e deve ser lido e analisado de forma dialética e intencional.

O nível de interesse do educando ou educanda em aprender é análogo ao nível de possibilidades de aprendizagem que a escola, através do Professor ou Professora oferece a estes, portanto, progredir na organização do trabalho pedagógico, apresentando outras possibilidades de elaboração deste, também visa um avanço no que diz respeito à aquisição de conhecimentos por parte do Professor ou Professora.

Saviani (2019) ao apresentar uma Pedagogia em que considera a implicação necessária de um certo grau de sistematização dos diversos conhecimentos produzidos pela humanidade e o peso da experiência de vida, a partir da realidade social concreta, visa que “o currículo escolar deve dispor, de forma que viabilize a sua assimilação pelos alunos, o conjunto de objetivações humanas” (GAMA; PRATES, 2020, p. 97).

O Coletivo de Autores (1995; 2009; 2012) ao se apropriar destas ideais e adaptá-las para a realidade da Educação Física, vislumbravam um cenário de mudanças e avanços, em que o processo educativo fosse ressignificado e fossem atribuídos sentidos próprios às atividades propostas aos educandos e educandas, cabendo ao Professor e Professora “considerar certos critérios pelos quais os conteúdos serão organizados, sistematizados e distribuídos dentro do tempo pedagogicamente necessário para sua assimilação” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 64).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que as temáticas investigadas: BNCC, Educação Física e Formação Docente no Estado do Amazonas, tornaram-se um objeto de estudo extremamente relevante a ser trabalhado pelo viés das mais diversas formas investigativas dentro dos campos da Graduação e Programas de Pós-Graduação (PPG's), bem como no âmbito da própria prática pedagógica do Professor e da Professora da Educação Básica em Educação Física, além da importância de ser amplamente suscitado no âmbito da elaboração de políticas públicas educacionais.

Acreditamos haver no Brasil uma discussão tênue e profícua sobre a valorização dos estudos sobre formação docente em Educação Física enquanto prática social, fato esse que, ampliam as possibilidades interpretativas acerca dos limites e descontextualizações relacionadas as vivências, saberes e conhecimentos dos atores principais da escola, professores e professoras, ocasionando tomada de decisão e formulações de políticas públicas educacionais distantes da realidade escolar e da comunidade como um todo.

Na Região Norte, especificamente no Estado do Amazonas, os dados apresentados são alarmantes, devido à escassez de pesquisas desenvolvidas e materiais produzidos, o que nos leva a crer que definições apressadas e descontextualizadas de políticas públicas, a exemplo da elaboração do RCA em menos de dois anos, geram uma formação deficitária e pouco qualificada e, assim, uma educação reducionista e focada em reprodução de conteúdo para se obter um 'bom desempenho' em avaliações de larga escala.

O estudo da história brasileira da Educação, fortemente influenciada pelos interesses da Igreja e do Estado, nos permite compreender parte do problema na formação dos Professores e Professoras, um fenômeno de alta complexidade, que afeta a todos os componentes curriculares. Os esforços para melhoria dessa realidade são reconhecidos aqui, mas também são reconhecidos os prejuízos causados pelas discontinuidades de ações e mudanças ocorridas de governo a governo, os quais possuem projetos societários distintos e ainda fortalecem o estigma de exploração e brutalização da mão de obra e do corpo do brasileiro pobre e trabalhador.

Em Educação Física, a história nos mostra, também, que a passagem da compreensão de corpo enquanto máquina ou produto descartável para servir aos interesses do capital ainda é fortemente marcada na sociedade que vivemos. Entretanto, a busca por um outro sentido de corpo-próprio e corpo-sujeito, como sede de vida e aprendizagem, ainda demandam muitos esforços em todos os níveis, modalidades de ensino e setores da sociedade. É preciso haver o

reconhecimento da necessidade de avanço através da aceitação da dinamicidade da história e das potencialidades e múltiplas dimensões da vida humana.

A falta de uma formação docente contextualizada onde dados da realidade concreta são utilizados como base de tentativa de entendimento desta, facilita uma formação definida por legisladores e redatores com base no clichê atual de “formação crítica” e no devir do “professor reflexivo” sem que, ao menos, se tenha discutido profundamente os seus conceitos e experiências. A teoria só tem sentido quando pode ser compreendida e vinculada à uma práxis educativa.

Sobre a formação docente por componente curricular, os dados encontrados nos dão algumas informações mas somente naquilo que interessa para divulgação de políticas de governo e tratam-se apenas de uma amostragem, não alcançando a todos os Professores e Professoras, e as informações, usualmente, são sobre aplicações de processos, não sobre procedimentos aplicados ou posturas em sala de aula; como se a formação implicasse em apenas cursos de formação aligeirada, fortalecendo uma visão reducionista sobre os aspectos necessários para o ensinar a aprender. Não há a visão do professor enquanto mediador pedagógico na recolha de dados que são importantes para a elaboração do currículo, por exemplo, dentro do breve recorte da realidade analisada.

Ainda, seria muito importante trabalhar com os dados da Educação Básica com os discentes da graduação, os quais referem-se as realidades concretas, para se ter um enfoque na formação profissional e preparar estes futuros Professores e Professoras para um exercício de formação contínua em sua prática pedagógica, sobretudo sabendo descrever a realidade, problematizando-a e refletindo sobre a mesma.

De fato, a Educação Física na Rede Estadual de Ensino tem um certo destaque, mas seus responsáveis acabam seguindo as determinações de cima para baixo, numa visão de política linear, formalizada na imposição normativa, as quais não dialogam com os professores e professoras, hierarquizando os processos organizacionais e pedagógicos, desconsiderando a realidade de cada escola, com isso, aumentando a precarização dos espaços e dos processos educativos, em que tudo é afetado, infraestrutura, formação contínua, disponibilidade de materiais didáticos, entre outros.

Nossas formações são apenas sobre como conduzir e reproduzir o que está posto e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação – CEE e desenvolvido na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, sem incentivo ao Professor e a Professora, frustrando-os em muitos momentos na carreira docente, essencialmente, da importância da colaboração em Educação Física como parte da formação. A Educação Física está para além do ensino e

reprodução de gestos e movimentos e doutrinação do corpo. A Educação Física é movimento, colaboração, reflexão sobre o pensar, sentir e agir no mundo, é alegria, é vida, e tal posicionamento por vezes, pode causar incomodo no governo que estiver em ação, como ocorre desde o governo de Michel Temer (2016-2018) e no (des)governo de Jair Bolsonaro (2018 até o presente momento), em que a Educação vem sofrendo cortes de recursos financeiros profundos, desprestigiando a profissão/professor(a).

As movimentações de associações, fóruns, debates acadêmicos e seminários geram reflexões importantíssimas do que grandes atrações mercadológicas no campo educacional, pensamos assim. Acreditamos que devemos recuar no processo formativo dos professores da rede de ensino e tratar a formação como parte obrigatória da profissionalização do Professor e Professora, sempre em busca da superação de algumas determinações legais e políticas, que nos brutalizaram culturalmente, afetando em todas as áreas da vida e da sociedade brasileira, em especial a amazonense e não limitar o que é ou não formação. É preciso tentar visualizar o todo e relacionar as partes e seus nexos.

Sobre a BNCC deixo alguns questionamentos que podem subsidiar outras reflexões, tais como: a qualidade da aprendizagem como uma meta nacional, mas de que forma as outras ações políticas estarão vinculadas às ações dessa nova política pública de educação? Como mensurar o que se precisa aprender em 10 (dez) competências? Como se dará a formação dos Professores e Professoras que já tem suas cargas horárias lotadas, sem tempo adequado para planejamento das atividades na própria escola? Visar um processo de implementação gradual concomitantemente à prática pedagógica, não seria uma forma de garantir um processo que de fato possa superar manuais e técnicas simplificadas e conteúdos repetitivos de formação?

Sobre o RCA, as questões se repetem, além do desafio para os outros componentes curriculares e os diversos pesquisadores da Educação em dar continuidade aos estudos para o fortalecimento de uma Educação de qualidade e capaz de transformar a realidade dos seus atores.

Ao realizar esta primeira aproximação com a Educação Física na BNCC no Amazonas, algumas questões importantes emergem do contexto geral e que refletem na Educação Física e que podem ser trabalhadas e desenvolvidas por pesquisadores e pesquisadoras que tenham interesse no tema.

Com base na nossa pesquisa, afirmamos que foi possível realizar um estudo exploratório a partir da análise de documentos, leis, referenciais e diretrizes, além de suscitar possibilidade de organização do trabalho pedagógico, a partir de um Abordagem Crítico-Superadora e Histórico-Crítica.

Por fim, acreditamos que a pesquisa desenvolvida foi capaz de corresponder aos objetivos propostos no delineamento desta dissertação, analisando a mais concreta realidade possível que circunda a formação docente em Educação Física e a reforma curricular no Estado do Amazonas. Acreditamos ter conseguido identificar o maior número possível de mediações e contradições da totalidade que circunda nosso objeto de estudo e reproduzir no pensamento o movimento real daquilo que pôde ser apreendido por nossa pesquisa, dada a realidade de isolamento social e os aspectos vivenciados em meio a Pandemia de COVID-19 que assola o mundo todo.

Ainda, destacamos que nossa dissertação analisou mais do que questões pragmáticas da formação docente, apresentando uma discussão que considera elementos mais complexos e totalizantes de nosso objeto de estudo, e que propõe reais possibilidades de intervenção significativa na realidade estudada.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Angelo Antonio. Como ensinar? O método da pedagogia histórico-crítica e a aula como unidade concreta de relações sociais. In PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes (Orgs.). **Pedagogia Histórico-Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018.

ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui; NEVES, Walter A. **Sociedades caboclas amazônicas: modernidade e invisibilidade**. Annablume, 2006. Disponível em <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=K0o9YHG6ti8C&oi=fnd&pg=PA15&dq=sociedades+caboclas&ots=ePvCGBFbfy&sig=JFCBZ7U5lnG3N_-L8o3OsOdeEZs> Acesso em: 8 de Jan. de 2021.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 35-50, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xsbxJzBMfXVxYd5mT3S85Md/?lang=pt>>. Acesso em: 28 Mar 2021.

AMAZONAS. Secretária de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Portaria GS nº 242/2018**. Constitui Comissão Estadual para implementar a Base Nacional Comum Curricular no Estado do Amazonas. Manaus, 2018. Disponível em: <<https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/15599#/p:16/e:15599?find=bncc>>. Acesso em: 08 Jul 2021.

_____. Gabinete do Governador. **Relatórios de Transição** (Versão Consolidada). Manaus, 2019. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/content/uploads/2019/01/Relat%C3%B3rios-de-Transi%C3%A7%C3%A3o-Vers%C3%A3o-Consolidada1.pdf>>. Acesso em: 9 Jul 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense**. 666p. Manaus: 2020a. Disponível em: <<https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>> Acesso em: 09 de Dez de 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense**. 604p. Manaus: 2020b. Disponível em: <<https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular>> Acesso em: 09 de Dez de 2020.

_____. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. **Professores de Educação Física discutem nova Base Nacional Comum Curricular**. Manaus, 12 Fev 2020c. Usuário: seduc_am. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B8eL7aeBdr4/?utm_medium=copy_link>. Acesso em: 12 Jul 2021.

_____. **Atlas produzido pela Sedecti reúne mais de 100 mapas temáticos do Amazonas**. 14:32 - 24/07/2020. Manaus: 2020c. Disponível em: <<http://www.amazonas.am.gov.br/2020/07/atlas-produzido-pela-seducti-reune-mais-de-100-mapas-tematicos-do-amazonas/>>. Acesso em: 28 Jun 2020.

ALMEIDA, Déberson Ferreira de et al. **Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental**. (Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, p. 112. 2018. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/21447>>. Acesso em: 27 de dez. de 2020.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas de educação superior no Brasil: um estudo da relação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) com o setor produtivo (1980-1992). In CATANI, Afrânio Mendes; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Org.) **Educação superior ibero-americana: uma análise par além das perspectivas mercadológicas da produção de conhecimento**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2015.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ARAÚJO, Emanuelle S. DESENVOLVIMENTO URBANO LOCAL: o caso da Zona Franca de Manaus. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 33-42, set. 2017. ISSN 2175-3369. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/Urbe/article/view/4255/4177>>. Acesso em: 20 jan. de 2021.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Oct. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 de Mar. de 2021.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 35-51, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>>. Acesso em: 15 de Mar. de 2021.

ARROYO, M. G. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas, Ed. Papirus, 3ª edição, pp.11-26, 2000.

_____. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed – Petrópolis: Vozes, 2013.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932). A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL - AO POVO E AO GOVERNO. 1ª edição Comp. Editora Nacional, São Paulo, 1932. Disponível em: <http://floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/manifpioneiros1932.pdf>. Acesso em: 08 de mar. de 2021.

BAER, Werner. **Economia brasileira**. NBL Editora, 2002.

BALL, Stephen J.. **Education reform**. McGraw-Hill Education (UK), 1994.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3969096>>. Acesso em: 09 Jul 2021.

_____. **The governance turn!**. 2009.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003>. Acesso em: 15 de Mar. de 2021.

BARRIENTOS-PARRA, J. D.; LUNARDI, S. R. G. A democracia participativa na Assembleia Nacional Constituinte e na Constituição de 1988. **Revista Brasileira De Estudos Políticos**, 121, 421-454. 2020. <<https://doi.org/10.9732.2020.v121.846>>. Acesso em: 06 de mar. de 2021.

BARROS, João Luiz da Costa et al. Contribuição dos encontros de orientação coletiva (eco) na formação de profissionais docentes. **Revista Areté| Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, 2020. Disponível em: <<http://177.66.14.82/handle/riuea/3318>>. Acesso em: 01 Jul 2021.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. 1 ed. – Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BISSOLI, Michelle de Freitas; MOMO, Mariângela. A implementação da Base Nacional Comum Curricular no Amazonas: desafios, conquistas e contradições em movimento. **TEXTURA-Revista de Educação e Letras**, v. 22, n. 50, 2020. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5499>>. Acesso em: 08 Jul 2021.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. 1 ed. – Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.

BECKER, Bertha; EGLER, Claudio A. G. **Brasil: uma potência regional na economia-mundo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003 (Coleção Geografia)

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497/pdf>>. Acesso em: 28 de jan. de 2021.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOLAÑO, César Ricardo Siqueira. Trabalho intelectual, comunicação e capitalismo. **Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política, Rio de Janeiro**, n. 11, p. 53-78, 2002. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~is/educar2002/contradicoes/paco.doc>>. Acesso em: 23 Jun 2021.

BOMENY, Helena M.B. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. **Repensando o estado novo**. Rio de Janeiro: FGV, p. 137-166, 1999. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/142.pdf#page=129>. Acesso em: 08 de Mar. de 2021.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45233>>. Acesso em: 07 Abr 2021.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 de Mar. de 2021.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 23 de Mar. de 2021.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 3 de agosto 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos

de duração, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 15 de Mar. de 2021.

_____. **Lei Complementar nº 124 de 03 de janeiro de 2007.** Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LCP&numero=124&ano=2007&ato=ce1k3YU1ENRpWT819>> Acesso em: 7 Jan 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de Mar. de 2021.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.005%2C%20DE%2025,Art.>. Acesso em: 12 de Mar. de 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base.** Brasília: SEB, 2017a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 Mar 2019.

_____. Ministério do Exército. **Escola de Educação Física do Exército.** Sobre a EsEFEx. Publicado: Segunda, 13 de Março de 2017, 17h22, 2017b. Disponível em: <<http://www.esefex.eb.mil.br/historico>>. Acesso em: 25 Mar 2021.

_____. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 331, DE 5 DE ABRIL DE 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília: 2018. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-331-de-5-de-abril-de-2018-9385655?inheritRedirect=true>>. Acesso em: 08 Jul 2021.

_____. Ministério da Educação. **PORTARIA Nº 1.371, DE 16 DE JULHO DE 2019 (*)** Altera dispositivos da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular -ProBNCC. D.O.U 06/04/2018. Brasília: 2018. Disponível em: <<https://portal.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.371-de-16-de-julho-de-2019-196326068>>. Acesso em: 08 Jul 2021.

_____. Ministério da Educação. **PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 3, DE 25 DE NOVEMBRO DE 2020.** Altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, para o exercício de 2020. Brasília: 2020. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-n-3-de-25-de-novembro-de-2020-290556249>>. Acesso em: 06 Jul 2021.

_____. Ministério da Educação. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, DIRETORIA DE CONCEPÇÕES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA, COORDENAÇÃO GERAL DO ENSINO FUNDAMENTAL. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.** 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_final.pdf>. Acesso em: 20 de fev. de 2021.

_____. Superintendência da Zona Franca de Manaus – SUFRAMA. Lei nº 3.173, de 06 de junho de 1957. Cria uma zona franca na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 jun. p. 15285, 1957.

Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/DetalhaDocumento.action?id=111640>>. Acesso em: 20 jan. de 2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Educação Física. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física. **Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília :MEC/SEF, 96 p, 1997.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 12 de Mar. 2021.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out, 2010.

CARNEIRO, Antônio Lineu; CRUZ, Christiane Gioppo. **Apresentação** – LDB: o processo de tramitação. *Educar*, Curitiba, n. 11, p. 107. -115, 1995. Editora da UFPR.

CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da ordem e teatro das sombras**. Rio de Janeiro: UFRJ/Relume Dumará, 1997.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Edusp, 1978.

CASTANHA, André Paulo. **Pedagogia da Moralidade: a ordem civilizatória imperial**. 2008. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/andre_paulo_castanha_artigo.pdf> Acesso em: 07 de mar. de 2021.

CÁSSARO, Elizandro Ricardo et al. **Atividades de aventura nos anos iniciais do ensino fundamental: Possibilidades e Desafios a partir da BNCC**. (Dissertação de Mestrado em Educação) Centro de Educação, Comunicação e Artes/Ceca, UNIOESTE -UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ, Cascavel: PR, p. 160. 2019. Disponível em: <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4619>>. Acesso em: 27 de dez. de 2020.

CASTELLANI FILHO, Lino. As concepções de Educação Física no Brasil. **Horizontes** – Revista de Educação, Dourados, MS, n.2, v1, julho a dezembro de 2013. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162/1712>>. Aceso em: 23 de Mar. de 2021.

_____. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. (Tese de doutoramento em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas: SP, 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251292/1/CastellaniFilho_Lino_D.pdf>. Acesso em: 24 de Mar. de 2021.

CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. Ed – São Paulo: Cortez, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 464p. (coleção Sociologia).

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A.C.R. **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense/Comissão de Justiça e Paz de São Paulo, 1989.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 1 ed - São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed (revista) - São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Metodologia do ensino de educação física**. 2 ed - São Paulo: Cortez, 2012.

CONSED. **Implementação da BNCC**. AM. 2019a. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/implementacao-da-bncc-nos-estados/am>> Acesso em: 02 de mar. de 2021.

_____. **Professores do Amazonas recebem formação com base no novo Referencial Curricular**. AM. 2019b. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/professores-do-amazonas-recebem-formacao-com-base-no-novo-referencial-curricular>>. Acesso em: 12 Jul 2021.

CORAGGIO, José Luis. **La agenda del desarrollo local**. 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. In: **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), 2016, pp. 135-144. Doi: <<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.23591>> Acesso: 12 Jul 2021.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir**, p. 428-431, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rcbc/v34n6/11>>. Acesso em: 07 de Abr. de 2021.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Por que fazemos o que fazemos?:** aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização. 1 ed. – São Paulo: Planeta, 2016.

COSTA, Antônio Albuquerque da; FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. **Formação Territorial do Brasil**. ISBN: 978-85-7879-050-9, 385 p.: il. – Campina Grande: EdUEP, 2009.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia a República: momentos decisivos**. São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, Fábio Soares da et al. **Educação física escolar somática**. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 187 fls, 2018.

COSTA, Renata Luiza; SOUZA, Maria Aparecida R., THEREZA JÚNIOR, Alcides Hermes. Materialismo Histórico Dialético em pesquisas de Informática na Educação. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <<https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>>. Acesso em: 7 Jan 2021.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/3172/317227054011.pdf>>. Acesso em: 28 de fev. 2021.

COUTO, Cláudio Gonçalves; ARANTES, Rogério Bastos. CONSTITUIÇÃO, GOVERNO EDEMOCRACIA NO BRASIL. **RBCS** Vol. 21, nº. 61, junho, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcso/a/mGtBmjc9Xw5m99PDdqRzjdj/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 25 Mar 2021.

CRESWELL, John. W. **Manual de projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A formação docente e a educação nacional. Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. **Belo Horizonte: Autêntica**, p. 125-142, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/conselho.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. de 2021.

_____. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 831-855, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-73302007000300010&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 13 de Mar. de 2021.

_____. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpa/article/viewFile/43518/27389>>. Acesso em: 12 de Mar. de 2021.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Tradução: Dora Vicente, Georgina Segurado. — 3ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DARDOT, Pierre; LAVLA, Christian. **Comum: um ensaio sobre a revolução no século XXI**. Tradução: Mariana Echalar. – 1 ed – São Paulo: Boitempo, 2017.

DARIDO, Suraya Cristina. Diferentes concepções sobre o papel da educação física na escola. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**, São Paulo, v. 1, p. 34-50, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41548/1/01d19t02.pdf>>. Acesso em: 23 de Mar. 2021.

DARIDO, Suraya Cristina, SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2007

DARWIN, Charles. **A Origem das Espécies**. E-book baseado na tradução de Joaquim da Mesquita Paul. LELLO & IRMÃO – EDITORES.: PORTO, 2003. Disponível em: <<http://ecologia.ib.usp.br/ffa/arquivos/abril/darwin1.pdf>>. Acesso em: 23 de Mar. de 2021.

DA SILVA MOTA, Ildenê Freitas et al. O novo (velho) projeto de país: a emenda constitucional 95/2016 e seus desdobramentos para a educação básica/The new (old) country project: the constitutional amendment 95/2016 and its developments for basic education. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 36725-36729, 2020. Disponível em: <<https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11529>>. Acesso em: 13 de Mar.

DE ARAÚJO MORAES, Ana Alcídia. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-posições**, v. 15, n. 2, p. 165-173, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643818/1130>>. Acesso em: 29 Jun 2021.

DE DEUS INÁCIO, Humberto Luís et al. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios-reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivência**, v. 28, n. 48, p. 168-

187, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45388>>. Acesso em: 07 Abr 2021.

DE OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é Educação Física**. 4ª reimpressão da 11ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos; 79)

DE SENA, Dianne Cristina Souza et al. A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação Física: um relato de experiência–Natal/RN. **Motrivivência**, v. 28, n. 49, p. 227-241, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45381>>. Acesso em: 25 Mar 2021.

DE SENA, Dianne Cristina Souza; DE LEMOS, Miguel Herick Sousa. Parkour: propostas de aulas na educação física escolar. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7921967>>. Acesso em: 07 Abr 2020.

DE SOUZA, Elisabeth Gonçalves; SANTARÉM, Estrela Dinamar Vinente; QUIOSSA, Amanda Sangy. n. 14. Política de formação docente da SEDUC/AM: oferta e acesso dos professores aos cursos de 40 horas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/64315>>. Acesso em: 02 de mar. de 2021.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **Formação de professores S/A: Tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo**. 1 ed – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Docência)

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 167p. (Tradução de Cristina Antunes).

DOS SANTOS, Patrícia Menezes. **Fundamentos da organização do trabalho pedagógico dos professores de educação física da rede municipal de Castanhal-PA**. (Tese de Doutorado.) INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Belém: PA, p. 197. 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10888>. Acesso em: 27 de dez. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes [Org.]. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. –Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=39>>. Acesso em: 12 de Mar. de 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 35, n. 2, p. 291, 2019. Disponível em: <<https://www.seer.ufgrs.br/rbpaee/article/view/vol35n22019.95407>>. Acesso em: 06 Abr 2021.

ENGELS, Friedrich. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Rio de Janeiro: Global, 1990.

FERNANDES, Florestan. **Os círculos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, Heraldo Simões (Org). **Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática** [Livro eletrônico] - Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019. ISBN: 978-85-7826-754-4 (E-book)

FONSECA, Carlos Alberto. **O lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental.** (Dissertação de Mestrado em Estudos do Lazer) Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: MG, p. 141. 2018. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/862>. Acesso em: 27 de dez. de 2020.

FRAGOSO, João; FLORENTINO, Manolo. **O arcaísmo como projeto:** mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil no Rio de Janeiro: 1970-1840. Rio de Janeiro: Diadorim, 1993.

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva; BICALHO, Maria Fernanda Baptista. Uma leitura do Brasil colonial: bases da materialidade e da governabilidade no Império. **Penélope: revista de história e ciências sociais**, n. 23, p. 67-88, 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2655500.pdf>. Acesso em: 05 de mar. de 2021.

FRANÇA, Victor de Souza et al. **A Disciplina educação física nas reformas educacionais: discursos e relações de saber-poder (1971-2017).** (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados: MS, p. 114. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1160>. Acesso em: 27 Dez 2020.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)c

FREITAS, Rafael; MOURA, Samuel; MEDEIROS, Danilo. Procurando o Centrão: direita e esquerda na Assembleia Nacional Constituinte 1987-88. **A Constituição de ...**, p. 101-135, 1988. Disponível em: http://neci.fflch.usp.br/sites/neci.fflch.usp.br/files/freitas-moura-medeiros_2009.pdf. Acesso em: 06 de mar. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000100013&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em: 18 de fev. de 2021.

FURTADO, Renan Santos; COSTA, Gustavo Henrique Oliveira. Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 681-701, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3144> >. Acesso em: 07 Abr 2021.

G1 AMAZONAS. **Amazonas é o 4º estado com a maior desigualdade na distribuição de renda, aponta IBGE.** Disponível em: < <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/11/21/amazonas-tem-4o-pior-desempenho-em-desigualdade-na-distribuicao-de-renda-do-pais-aponta-ibge.ghtml>>. Acesso em: 28 jun 2021.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-superadora. *In:*

MALACHEN, Júlia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José. **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas, Sp: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea)

GARCIA, R. L. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem, 114-143. In SILVA, T.T. e MOREIRA, A.F. (org.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea)

GATTI, Bernardete Angelina;
BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de.
Professores do Brasil: novos cenários de formação – Brasília: UNESCO, 2019.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GHIRALDELLI JR, Ghiraldelli Júnior. **Filosofia e história da educação brasileira**. Manole, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre et al. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Journal of Physical Education**, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/8682/5829>>. Acesso em: 9 Jul 2021.

GONDIM, Linda M. P; LIMA, Jacob Carlos. **A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso**. - São Carlos. Ed UFSCar, 88 p, 2010.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Área territorial brasileira 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 19 Jun 2021.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Base nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/68>>. Acesso em: 06 Abr 2021.

GRANDO, Beleni Salete. Movimentos indígenas no Brasil: a cultura autoritária e preconceituosa e a Educação Física. **Motrivivência**, n. 14, p. 63-92, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/5833/20355>>. Acesso em: 25 Mar 2021.

GRAMSCI, Antônio. **Odeio os indiferentes**. Seleção, tradução e aparato crítico: Daniela Mussi, Álvaro Bianchi. 1 – ed. – São Paulo: Boitempo, 2020.

GUIMARÃES, Denise. **As danças indígenas na formação inicial em educação física: app didático para o 2º ciclo do ensino fundamental**. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto De Biociências - Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro: SP, p. 199. 2019. Disponível em:<<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183436>>. Acesso em: 27 de dez. de 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens - vom Unprung der Kultur im Spiel**. Tradução: João Paulo Monteiro, 4ª ed.-reimpressão. Editora Perspectiva S.A: São Paulo, 2000. (Coleção Estudos Dirigida por J. Guinsburg)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativa da população 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em:

<https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2020/estimativa_dou_2020.pdf>. Acesso em: 19 Jun 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa regional da Amazônia Legal 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021b. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15819-amazonia-legal.html?=&t=downloads>>. Acesso em: 19 Jun 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O Brasil Indígena**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>>. Acesso em: 05 Jul 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela – São Paulo: Cortez, 2009.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 06 Jul 2021.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: Índice de desenvolvimento da educação básica**, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 02 de mar. de 2021.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As políticas educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, v. 1, n. 1, p. 119-128, 2017. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/211/198>>. Acesso em: 17 Mar 2021.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio**. Editora Peirópolis LTDA, 2020.

JOBIM, Anísio. **O Amazonas: sua história (ensaio antropogeográfico e político)**. COMPANHIA EDITORA NACIONAL: SÃO PAULO, 1957. Disponível em <<https://bdor.sibi.ufrj.br/bitstream/doc/64/1/292%20PDF%20-%20OCR%20-%20RED.pdf>>. Acesso em: 7 Jan 2021.

JORNAL DA CONSTITUINTE. Exposição “**A Participação Popular nos 25 anos da Constituição Cidadã**”. Brasília: Senado Federal, 29 out. – 8 nov. 2013. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/noticias/especiais/constituicao25anos/exposicao-senado-galeria/Jornal-Constituente.pdf>>. Acesso em: 06 de mar. de 2021.

JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo. Duas décadas de LDB 9394/96: Gênese, (des) caminhos, influência internacional e legado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 53-65, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45213>>. Acesso em: 26 Mar 2021.

KUNZ, Elenor. Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações. **Motrivivência**, n. 20-21, p. 189-200, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/915>>. Acesso em: 27 Mar 2021.

LEFEBVRE, Henry. **O Direito à Cidade**. Tradução e edição: Editora Moraes LTDA. São Paulo. 2006.145p. Título Original: Le Droit a La Ville. Lincoln Institute, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: teoria da instrução e do ensino**. Cortez, 1994.

LIMA, Claube Camile Soares et al. **Jogo, infância e educação física: conhecimento e especificidade**. 2018. (Dissertação de Mestrado em Educação Física) Centro De Educação Física e Desporto, Programa

de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: RS, p. 86. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15281>>. Acesso em: 27 de dez. de 2020.

LOBO NETO, F. J. Há quinze anos, sobre a LDB: dois intelectuais em duas posições. **Revista Trabalho Necessário**, v. 8, n. 11, 11 jun. 2018. doi: <https://doi.org/10.22409/tn.8i11.p6120>

LUCKESI, Cipriano C. Educação e sociedade: redenção, reprodução e transformação. In: **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKĚ, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. – 2. Ed. – [reimpressão] – Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MACHADO, Juliana Porto. O conceito de artesanato: Uma produção manual. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 2, n. 2, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/1035>>. Acesso em: 23 Jun 2021.

MACIEL, José Auricélio Barbosa et al. Dialogando sobre o tema jogos populares no ensino fundamental 1. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2019. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3506>>. Acesso em: 26 Dez 2020.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 16. Agosto de 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>>. Acesso em: 17 de Mar. de 2021.

_____. A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: EXPLORANDO ALGUNS DESAFIOS DA SUA UTILIZAÇÃO NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, 2018. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>>. Acesso em: 06 Abr 2021.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 303-318, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?lang=pt&format=html&stop=next>>. Acesso em: 25 Abr 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. A brincadeira e o jogo no currículo da educação física: a concepção apresentada na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 20, n. 4, p. 152-185, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1730>>. Acesso em: 08 Abr 2020.

MARINHO, Inezil Penna. Nova denominação para o professor de Educação Física: Educação Física uma expressão inadequada. **I Simpósio Brasileiro de Educação Física e Desportos**, Brasília, de 4 a 8 de dezembro de 1983. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169630/adoc2.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 de Mar. de 2021.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 76-95, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45400>>. Acesso em: 25 Mar 2021.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Ideologia Alemã** [introdução de Jacob Gorender]. Tradução: Luís Cláudio de Castro e costa - São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Clássicos)

_____. **Ideologia Alemã** (Feuerbach). 11 ed. Tradução do alemão por José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec. 1999.

_____. **Cultura, arte e literatura**. Textos escolhidos. São Paulo: Expressão Popular 2010.

MASCIA, Carla. Perdemos a noção do bem comum: Entrevista com Richard J. Bernstein. **El País**, Nova Iorque, 28 de fevereiro de 2021. Sociedade: Entrevistas Ideias. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/sociedad/2021-02-28/richard-j-bernstein-perdemos-a-nocao-do-bem-comum.html>>. Acesso em: 05 Mar 2021.

MATTOS, Paulo Henrique Costa. A ESCRAVIDÃO CONTEMPORÂNEA E O AGRONEGÓCIO. **Revista Cereus**, v. 4, n. 2, p. 98-113, 2012. Disponível em <<http://www.ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/view/232/101>> Acesso em: 9 Jan 2021.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. **O Tempo Saquarema**: a formação do Estado imperial. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder soberania estado de exceção política da morte. **Arte & Ensaios**, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 32, dezembro, 2016. Disponível em: <<https://www.procomum.org/wp-content/uploads/2019/04/necropolitica.pdf>>. Acesso: 18 Mar 2021.

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física Cuida do Corpo... e “Mente”**. 7. ed. Papirus, Campinas, 1987.

MENEZES, Solival Silva e. O estado da transição: política e economia na Nova República. **Rev. adm. empres.**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 87, June 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901989000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar 2021.

METZNER, Andreia Cristina; RODRIGUES, Wallace Anderson. Educação física escolar brasileira: do Brasil império até os dias atuais. **Revista Fafibe Digital**, n. 4, 2011. Disponível em: <<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistafafibeonline/sumario/16/30032011212850.pdf>>. Acesso em: 07 Mar 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/45356>>. Acesso em: 25 Mar 2021.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3: 215-223, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>>. Acesso em: 25 Mar 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, M. I. A. **Ensino Fundamental de nove anos**: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). Guarulhos, São Paulo. Conferência de Educação Básica. 08 de dez. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf> Acesso em: 21 Fev 2021.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: **CONFERENCE ON TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE QUALITY AND EQUITY OF LIFELONG LEARNING**, Lisbon, Portugal, 2007. Proceedings... Lisbon, 2007.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf>. Acesso em: 07 Fev 2021.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 12, n. 45, p. 945-958, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362004000400003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 15 Mar 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 61-74, 1999. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Romualdo_Oliveira/publication/277056425_O_Direito_a_Educacao_na_Constituicao_Federal_de_1988_e_seu_restabelecimento_pelo_sistema_de_Justica/links/59b9936d0f7e9bc4ca3dd27c/O-Direito-a-Educacao-na-Constituicao-Federal-de-1988-e-seu-restabelecimento-pelo-sistema-de-Justica.pdf > Acesso em: 12 Jan 2021.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre o estudar e o estudante. In: POMBO, Olga. **Quatro textos excêntricos**. Lisboa: Relógio D'água, 2000. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~pleite/pub/artigos/ortega/o_estudar_e_o_estudante.pdf>. Acesso em: 20 Mar 2021.

PARENTE, Thomás Augusto. **Pedagogia do esporte e voleibol: uma proposta de ensino por meio de material didático digital**. (Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Rio Claro: SP, p. 135. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192917>. Acesso em: 27 de dez. de 2020.

PAULA, João Antônio de. **Notas sobre a Economia da Borracha no Brasil**. 41 p. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 1980.

PERONI, Vera; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 387-392, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/831> Acesso em: 18 de fev. de 2021.

PERTUSSATTI, Marcelo. **Na roda do conhecimento: entre saberes da capoeira e saberes da escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó: SC, p. 215. 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2237/1/PERTUSSATTI.pdf>. Acesso em: 27 de dez. de 2021.

PEREIRA, Lorhena Alves et al. A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO AMAZONAS EM TEMPOS DE COVID-19: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 40, p. 347-363, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/5099>. Acesso em: 05 Ago 2021.

PEREZ, Guilherme Francisco Souza. **A Excessiva Quantidade de Normas Presentes na Constituição de 1988**. Âmbito Jurídico. 2020. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-constitucional/a-excessiva-quantidade-de-normas-presentes-na-constituicao-de-1988/>. Acesso em: 07 Abr 2021.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. 1 ed, 4ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.

PINHEIRO, Armando Castelar; GIAMBIAGI, Fabio; GOSTKORZEWICZ, Joana. O desempenho macroeconômico do Brasil nos anos 90. 1999. Disponível em: <<https://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/11316>>. Acesso em: 28 Mar 2021.

PINHEIRO, Ellen Grace. **A educação física escolar na base nacional comum curricular: dinâmicas de um movimento em construção**. (Dissertação Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual de Londrina, Maringá: PR, p. 381. 2018. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5726>>. Acesso em: 27 de dez. de 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 145, p. 846-869, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302018005015104&script=sci_arttext>. Acesso em: 13 de Mar. de 2021.

PRADO JUNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Formação do Brasil Contemporâneo**. Colônia. São Paulo: Brasiliense, 1996.

_____. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

PRIETTO, Adelina Lorensi; DA SILVA SOUZA, Maristela. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01-15, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e62672>>. Acesso em: 25 Mar 2021.

RAMOS, Jayr Jordão. **Exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo, SP: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1983. Disponível em <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=ILHhKybONrIC&oi=fnd&pg=PA13&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+n+a+antiguidade&ots=ix7rPKegQm&sig=q783sZQi84VLFPIteEoMsOuGsnM#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20na%20antiguidade&f=false>> Acesso: 25 Mar 2019.

RECHINELI, Andréa; PORTO, Eline Tereza Rozante; MOREIRA, Wagner Wey. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista brasileira de educação especial**, v. 14, n. 2, p. 293-310, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382008000200010&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 25 Mar 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 3 Ed. - São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, Priscila Barbosa. **A sociodiversidade indígena no Brasil**. 2016.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações. **Revista Inter Ação**, v. 27, n. 2, p. 127-142, 2002. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1530>>. Acesso em: 17 de Mar. de 2021.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro; TAVARES, Raquel Nunes; GARCIA, Lênin Tomazett. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA: análise de tendências e lacunas da produção acadêmica no Brasil. **movimento-revista de educação**, n. 11, p. 185-207, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32889>>. Acesso em: 07 de Abr de 2021.

ROESE, Adriana et al. Field Diary: construction and utilization in scientific researches. Bibliographic analysis. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 3, 2006. Disponível em: <<https://search.proquest.com/openview/f07373458630f91b3cea3ee9fe617ab3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2030048>>. Acesso em: 01 Jul 2021.

RONCO; Adriana Patricia; MARTORELLI, Cristina Paulucci Cordeiro. A Educação através dos Códices Astecas. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, Vol. 01 N. 06 | Fevereiro de 2010. <<https://core.ac.uk/download/pdf/229103828.pdf>>. Acesso em: 24 de Mar. de 2021.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: 02 de mar. de 2021.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DE SOUZA NETO, Samuel. Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42> >. Acesso em: 20 Mar 2021.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALLES, Ricardo Henrique. O Império do Brasil no contexto do século XIX. Escravidão nacional, classe senhorial e intelectuais na formação do Estado. **Almanack**, Guarulhos, n. 4, p. 5-45, Dec. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/alm/n4/2236-4633-alm-04-00005.pdf>>. Acesso em: 07 de mar. de 2021.

SANTOS JÚNIOR, Paulo Marreiro. Manaus da Belle Époque: tensões entre culturas, ideais e espaços sociais. **XXVII Simpósio Nacional de História—Conhecimento histórico e diálogo social. Natal—RN, 2013.** Disponível em <http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364530560_ARQUIVO_manausdaBelleEpoque_tensoesentreculturas_ideaiseespacosociais.pdf> Acesso em: 7 jan. de 2021.

SANTOS, Sérgio Oliveira Dos. **Educação do ser-motricio e a práxis criadora**. (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, p, 342. 2016. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1590> >. Acesso em: 27 de dez. de 2021.

SANTOS, Lucíola Licínio. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos e o Plano Nacional de Educação: abrindo a discussão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 833-850, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300010&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 16 de Mar. de 2021.

SANTOS, Sheylla Miris de Lima. **Educação Física e narrativas midiáticas: mediação e saberes para além dos muros da escola?** (Dissertação de Mestrado em Educação Física) Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: RN, p. 173. 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27832>>. Acesso em: 27 de dez. de 2020.

SARMENTO, Daniel. 21 Anos da Constituição de 1988: a Assembleia Constituinte de 1987/1988 e a Experiência Constitucional Brasileira sob a Carta de 1988. **Direito Público**, v. 6, n. 30, 2009. Disponível em: <<https://portal.idp.emnuvens.com.br/direitopublico/article/viewFile/1659/957>>. Acesso em: 06 de mar. de 2021.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/43520/27390>. Acesso em: 12 de Mar. de 2021.

_____. **A pedagogia no Brasil** [livro eletrônico]: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção Memória da Educação). EPub

_____. **Escola e democracia**. 41a ed. Campinas: Autores Associados; 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11a ed. Campinas: Autores Associados; 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados; 2019.

_____. ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL: SISTEMA E CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, PLANO E FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação & Sociedade**, vol. 31, núm. 112, julio-septiembre, 2010, pp. 769-787, 2010. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87315815007>>. Acesso em: 05 de mar. de 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHERER, Elenise Faria. Desemprego, trabalho precário e des-cidadanização na Zona Franca de Manaus. **Somanlu: Revista de Estudos Amazônicos**, v. 4, n. 1, p. 125-145, 2004.

SERAFICO, José; SERAFICO, Marcelo. A Zona Franca de Manaus e o capitalismo no Brasil. **Estud. av.**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 99-113, Aug. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 Jan 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 Mar. 2021.

SIQUEIRA, Ivan Cláudio Pereira. (org.). **BNCC: educação infantil e ensino fundamental**. — São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

SIQUEIRA, Maria da Penha Smarzaró. Pobreza no Brasil Colonial: representação social e expressões da desigualdade na sociedade brasileira. **Histórica-Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo**, n. 34, 2009. Disponível em <<http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/assets/publicacao/anexo/historica34.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. de 2021.

SKIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Dainan Lanes de et al. **Educação Física na área das linguagens**. (Dissertação de Mestrado em Educação Física) Centro De Educação Física e Desporto, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria: RS, p. 77. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14777>>. Acesso em: 27 de dez. de 2020.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑO, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

TURINI, Mateus Henrique. **Ensino de Sociologia e Pedagogia Histórico-Crítica**: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos. (Dissertação de Mestrado em Docência para a Educação Básica) Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Bauru: SP, p. 139. 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181734/turini_mh_me_bauru.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 01 Jul de 2021.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. **Janus**, v. 3, n. 4, p. 129-138, 2006. Disponível em: <<https://www.academia.edu/download/58716873/CONC.EDUCACAO.pdf>>. Acesso em: 12 de Mar. de 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, p. 1-9, 1930. Disponível em: <http://www.estmir.net/lsv_1930_2--_trans-socialista_b.pdf>. Acesso em: 23 de Mar. de 2021.

VOVELLE, Michel; ECHALAR, Mariana. **A revolução francesa, 1789-1799**. Editora UNESP, 2020.

WIHBY, Alessandra. **Método de ensino da pedagogia histórico-crítica**: uma análise crítica. [tese de doutoramento] Orientador: Paulo Sérgio Tumolo, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC: Florianópolis, 2018. 415 p. Tese (doutorado) -Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018.

WOOD, E. M. **Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

_____. Capitalismo e democracia. In: **A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas**. BORON, Atilio A, 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas: Gráfica Faculdade de Educação, p. 1-27, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/solange_aparecida_zotti_artigo.pdf>. Acesso em: 15 de Mar. de 2021.