



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA DOS SANTOS DIAS

**OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
E SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM-PARÁ**

BELÉM - PA
2025

NATÁLIA DOS SANTOS DIAS

**OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
E SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM-PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Linha de Pesquisa de “Formação de Professores, Trabalho Docente, Teorias e Práticas Educacionais”

Orientador: Prof. Dr. Renan Santos Furtado.

BELÉM – PA
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

D541d Dias, Natália dos Santos.
 Os desafios da efetivação da Base Nacional Comum Curricular
 e seus impactos na Organização do Trabalho Pedagógico do
 Professor de Educação Física da Rede Municipal de Belém-Pará /
 Natália dos Santos Dias. — 2025.
 140 f. : il. color.

 Orientador(a): Prof. Dr. Renan Santos Furtado
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
 Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
 Educação, Belém, 2025.

 1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Organização do
 Trabalho Pedagógico. 3. Educação Física Escolar. I. Título.

CDD 370

**OS DESAFIOS DA EFETIVAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
E SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE BELÉM-PARÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Renan Santos Furtado.

Data de Defesa: 09/12/2025.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Renan Santos Furtado (Orientador)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Gustavo Maneschy Montenegro (Avaliador Externo)
Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Com todo o meu amor e gratidão, esta
Dissertação de Mestrado é dedicada às minhas
Mães, *Ana Rosa Dias* e *Maria das Graças
Dias*, pelo apoio, incentivo e suporte recebido,
por todas as concessões que fizeram para que
eu chegasse até esse momento e pelo que ainda
fazem por mim e para mim, diariamente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, Nossa Senhora de Nazaré e São Judas Tadeu pela proteção e iluminação na caminhada sempre que me fragilizei, não somente durante o processo de construção desse texto, mas em meus projetos pessoais e profissionais ao longo da vida. Sou extremamente grata por tantas bênçãos alcançadas.

Gostaria de agradecer à minha família, por sermos unidos e pelos momentos especiais que vivemos juntos, em especial à Mamãe, Ana Rosa, e à Vovó Graça, por serem meu estioemocional, fonte de acalento, compreensão irrestrita e amor incondicional, principalmente quando não pude estar presente em alguns momentos para dar conta das demandas exigidas pela escrita desse texto. Obrigada por tudo!

Ao meu “Amor Maior que eu”, Carlos, meu esposo, companheiro que “dividiu comigo a sua história e me ajudou a construir a minha”, obrigada por toda paciência de quando eu não pude estar 100% disponível para um momento de descontração, pois precisava me dedicar à dissertação. Conseguimos deixar o processo bem leve, apesar de tudo, pois o carinho e o amor prevalecem sempre que nos apoiamos. Obrigada por cozinhar enquanto eu escrevia! Não posso esquecer do nosso cachorro Protheus, carinhosamente apelidado de “Preto Safado”, que há 16 anos alegria minha vida com tanto dengo e carinho que destina a mim.

Às amigas, Sandra Muniz e Ana Cecília, confidentes e companheiras para tudo, presentes que recebi nessa vida, que me incentivam e se alegram, legitimamente, diante de minhas conquistas e auxiliam para superar tristezas. Patrícia Menezes, Sara Vasconcelos e Sílvia Luz, grandes incentivadoras que me encaminham e apoiam de forma generosa, dividindo experiências e conhecimento, bem como as angústias e as vitórias desse mestrado. Obrigada, meninas!

Aos colegas da turma 2024/PPGED/UFPA, Karla Cristina, Oliver Negrão, Adriana Vasconcelos e Ana Patrícia, pela companhia na caminhada desafiadora que trilhamos juntos e por serem meu alívio cômico ao compartilhar sentimentos de alegria, desespero, revolta, companheirismo e conquista.

Ao PPGED/UFPA e seus professores do programa de Mestrado em Educação, que possibilitaram suporte acadêmico nesse período, viabilizando nossa formação. A todos os professores que me formaram ao longo de minha trajetória educacional, desde à educação básica até esse momento de pós-graduação, sem os quais não seria possível alcançar esse nível de formação. Às intervenções pedagógicas de professores maravilhosos, como a Dr.^a

Joselene Mota, orientadora do meu TCC na graduação e Dr.^a Zaira Fonseca e Dr.^o Adnelson Araújo, orientadores nas especializações que concluí. Minha profunda gratidão!

Agradeço imensamente ao meu orientador, professor Dr.^o Renan Santos Furtado que encarou o desafio, em meio às adversidades apresentadas, de me orientar com paciência, dedicação e admirável competência. Com uma organização exímia e acúmulo de conhecimento irretocáveis, o senhor possibilitou que eu construísse esse texto como eu nem sabia que era capaz. Do fundo do meu coração, obrigada por tudo!

Aos professores que compõem a banca examinadora dessa pesquisa, Dr.^o Carlos Nazareno Ferreira Borges e Dr.^o Gustavo Maneschy Montenegro, minha gratidão pelas contribuições riquíssimas desde o processo de qualificação.

Ao CAE (Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física – UFPA) e à linha de pesquisa “Corpo, Cultura Corporal e Práticas Corporais”, com os quais compartilhei momentos de debates e ampliei meu conhecimento na área por uma formação qualificada.

Aos colegas professores de Educação Física, por acreditarem numa perspectiva emancipadora de ensino e que seguem resistindo na realidade escolar precarizada, com tantas contradições e desvalorização da docência, principalmente os colegas de Irituia, que resistem junto a mim, para levar uma Educação Física de qualidade para o município, bem como meus colegas da turma E/2006-2010 da UEPA, com quem me formei. Especialmente, aos professores de Educação Física da RME de Belém que se disponibilizaram para concretizar essa pesquisa, enriquecendo o debate com suas contribuições imprescindíveis.

À escola pública, gratuita e de qualidade, que reflete um campo de disputas de projetos históricos para os sujeitos, na qual o ato de ensinar se concretiza e onde exerço minha função social com comprometimento e consciência da relevância de minha intervenção pedagógica. Por todas as escolas que tive oportunidade de trabalhar, especialmente à escola que me acolhe atualmente, no município de Irituia, EMEF Nicolau Neris da Silva, bem como agradeço imensamente o período em que trabalhei pela RME de Belém, quando pude vislumbrar as reflexões do debate que concretizei por meio dessa pesquisa.

Por fim, gostaria de agradecer aos “meus amores”, os pequeninhos dos anos iniciais, e “meus bebês” da graduação. É por acreditar neles, é pelo amor com o qual planejo cada atividade a ser desenvolvida e idealizo um aprendizado relevante, que eu permaneço perseverante e continuo resistindo, buscando dar sentido e significado à minha prática pedagógica com a Educação Física, diariamente.

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto de pesquisa a Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belém. O estudo buscou compreender os impactos da efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a prática pedagógica dos professores, analisando as contradições, mediações e possibilidades que emergem do processo de implementação da política curricular na realidade da Educação Física escolar. A problemática central partiu da tensão entre o currículo prescrito pela BNCC e pelas Diretrizes Curriculares do Município de Belém e o currículo efetivamente materializado nas escolas. Logo, o estudo teve a seguinte questão científica: Qual a configuração da Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belém diante das normativas que orientam o currículo e as práticas pedagógicas? Para tanto, lançou-se como objetivo geral: Compreender como se configura a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belém diante das normativas que orientam o currículo e as práticas pedagógicas. Quanto à metodologia, tratou-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica. O estudo utilizou como procedimentos metodológicos a análise documental (BNCC e Diretrizes Curriculares Municipais) e a análise de conteúdo temática das entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professores de Educação Física efetivos da Rede Municipal de Educação de Belém. A análise das falas dos docentes foi conduzida de modo dialético, compreendendo o discurso como prática social historicamente situada, com base nas categorias de análise temática: Entre os Documentos Orientadores e as Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico e Da Educação Física ideal para a Educação Física real. Os resultados da pesquisa indicam que: A Pedagogia Histórico-Crítica e a Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física oferecem fundamentos sólidos para compreender o ensino como prática social mediadora; O processo de efetivação da BNCC produziu uma reorganização das práticas pedagógicas, introduzindo novas formas de controle e regulação do trabalho docente; As Diretrizes Curriculares Municipais da RME de Belém configuram um referencial teórico-metodológico mais avançado para a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores da rede; Um cenário de precarização e de sobrecarga de trabalho, com carência de infraestrutura e ausência de condições objetivas para a realização de um ensino de qualidade foi revelado; A efetivação da BNCC acentua a contradição entre a função social da escola pública e as políticas educacionais orientadas pelo mercado; a formação continuada dos professores é um elemento

essencial para a resistência a essa lógica. A pesquisa concluiu que a resistência docente, fundamentada em princípios histórico-críticos, é condição necessária para que a Educação Física escolar se mantenha como espaço de formação integral e de luta contra a padronização neoliberal da educação.

Palavras-Chave: Base Nacional Comum Curricular; Organização do Trabalho Pedagógico; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This dissertation investigates the configuration of the Pedagogical Work Organization (Organização do Trabalho Pedagógico – OTP) of Physical Education teachers in the Municipal Education Network of Belém, Brazil. The study seeks to understand how curricular policies—particularly the National Common Curricular Base (BNCC) and the Municipal Curricular Guidelines—shape and regulate pedagogical practices, and how teachers respond to these normative frameworks in their daily work. The research problem emerges from the tension between the prescribed curriculum and the curriculum effectively materialized in schools. To address this issue, the study adopts a qualitative field research design grounded in Historical-Critical Pedagogy. Methodological procedures included documentary analysis of the BNCC and the Municipal Guidelines, as well as thematic content analysis of semi-structured interviews conducted with four in-service Physical Education teachers. The discourses were examined dialectically as historically situated social practices, organized into two thematic categories: *Between Guiding Documents and Perspectives of Pedagogical Work Organization* and *From the Ideal Physical Education to the Real*. The findings indicate that Historical-Critical Pedagogy and the Critical-Superadora Approach offer a robust theoretical basis for understanding teaching as a mediating social practice; that the implementation of the BNCC produced new forms of control and regulation over teachers' work; and that the Municipal Curricular Guidelines represent a more advanced theoretical-methodological reference for structuring pedagogical practice. The results also reveal a scenario of work intensification, precarization, and insufficient material conditions, as well as a widening contradiction between the social function of public schooling and market-oriented educational policies. The study concludes that teacher resistance, grounded in historical-critical principles, is essential for maintaining Physical Education as a space of integral human formation and as a field of struggle against neoliberal standardization in education.

Keywords: National Common Curricular Base; Organization of Pedagogical Work; School Physical Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro1 – Levantamento de produções científicas sobre Educação Física, BNCC Organização do Trabalho Pedagógico	25
Quadro 2 – Organização Curricular para Educação Física – 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	84
Quadro 3 – Organização Curricular para Educação Física – 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental	84
Quadro 4 – Objetivos de Aprendizagens para a Educação Física – Ciclo I (1, 2º e 3º ano) e Ciclo II (4º e 5º ano)	94
Quadro 5 – Organizador Curricular do Ciclo I – 1º, 2º e 3º ano	95
Quadro 6 – Organizador Curricular do Ciclo II – 4º e 5º ano	95
Quadro 7 – Perfis Profissionais dos Professores Entrevistados	104
Quadro 8 – Análise do conteúdo dos discursos segundo a categoria 1 – Entre os Documentos Orientadores e as Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico	110
Quadro 9 – Análise do conteúdo dos discursos segundo a categoria 2 – Da Educação Física ideal para a Educação Física real	120

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Alinhamento entre políticas educacionais diante da BNCC	19
Figura 2 – Membros do Movimentos Todos pela Base	20
Figura 3 – Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	75
Figura 4 – Organização Curricular da Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais	82
Figura 5 – Princípios para a construção de um currículo integrador	88
Figura 6 – Síntese dos Discursos Docentes	122

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAÊ	Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DEEF	Departamento de Educação Física
EMEF	Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEIF	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de avaliação da Educação Básica
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Livre Consentimento Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
RME	Rede Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Apresentação do Objeto de estudo	15
1.2 Definição do problema da pesquisa	17
1.3 Objetivos	23
1.3.1 Geral	23
1.3.2 Objetivos específicos	23
1.4 Justificativa do estudo	24
1.5 Aspectos Teórico-Metodológicos da Pesquisa	27
1.5.1 Quadro teórico	27
1.5.2 Metodologia da Pesquisa	31
1.6 Síntese estrutural da pesquisa	36
2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	38
2.1 Organização do Trabalho Pedagógico e Educação Escolar	38
2.2 Educação Física Escolar e Trabalho Pedagógico	49
3 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS REFERÊNCIAS PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA	60
3.1 O movimento de implementação da BNCC	60
3.2 A BNCC e a Organização do Trabalho Pedagógico	69
3.2.1 Conteúdo/Método na BNCC	72
3.2.2 Objetivo/Avaliação na BNCC	77
3.2.3 A BNCC e a Educação Física	79
3.3O Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Anos iniciais para a Rede Municipal de Educação de Belém da SEMEC e a Educação Física.....	86
3.3.1 Conteúdo/Método no Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Anos iniciais para a Rede Municipal de Educação de Belém da SEMEC	89
3.3.2 Objetivo/Avaliação no Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Anos iniciais para a Rede Municipal de Educação de Belém da SEMEC	93

4 ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA RME DE BELÉM: mediações e contradições na organização do trabalho pedagógico e na materialização do currículo da educação física nos anos iniciais.....	100
4.1. Perfil dos sujeitos e apresentação das categorias temáticas	101
4.2. Entre os Documentos Orientadores e as Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico	106
4.3. Da Educação Física ideal para a Educação Física real	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	137

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do Objeto de estudo

O presente estudo tem como objeto de pesquisa a Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física. Para a ocasião desta pesquisa, o objeto é situado no contexto da rede municipal de educação de Belém do Pará, e a análise será feita a partir da efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus efeitos na sistematização do conhecimento nas aulas preconizada pelo professor de Educação Física.

Partindo dessa proposição, ressalta-se que a experiência profissional pessoal é determinante para o aproximação com o objeto de pesquisa devido a anteriormente já ter atuado como docente no quadro de temporários na Rede Municipal de Educação de Belém no período entre 2021 e 2023, momento que permeou a construção coletiva dos professores da rede das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém, quando pôde-se ter a noção, mesmo que empiricamente, das consequências provocadas pela efetivação da BNCC na Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física na educação básica.

Destaca-se, ainda como reflexo dessa experiência, a preferência na escolha dos anos iniciais do ensino fundamental como campo de investigação do objeto de estudo desta pesquisa. Nessa relação, nota-se que essa fase apresenta bastante sistematizações que viabilizaram a proposta de uma ação pedagógica cotidiana estruturada. Assim, é possível perceber, como professora de Educação Física na rede pública da educação básica no município de Irituia/Pará, que, nos anos iniciais, emergem diariamente vivências nas quais se observam limites e contradições que ampliam o olhar para a necessidade de um trato pedagógico com o conhecimento para além daquilo que é preconizado na BNCC, instigando novas possibilidades pedagógicas a partir dos impactos da efetivação da Base nas aulas.

A BNCC é o atual instrumento normativo que norteia a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores no Brasil pois, estabelece “aprendizagens essenciais” compreendidas como conjunto de habilidades, conhecimentos e competências que devem ser desenvolvidas na educação básica (Brasil, 2018). Trata-se de um documento que apresenta concepções de educação e formação humana que promove impactos nos fundamentos pedagógicos, na organização do trabalho do professor, na formação e no trabalho docente, no planejamento educacional e em várias políticas adotadas na educação básica (Marsiglia *et al.*, 2017; Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021).

No que diz respeito à Educação Física e às demais áreas do conhecimento, a BNCC está sendo utilizada como principal instrumento normativo no planejamento educacional das instituições públicas e privadas no país. Considerando que o processo de efetivação da BNCC junto ao currículo escolar exerce influência direta sobre o trabalho docente, é possível que esse documento esteja influenciando em grande medida o planejamento e organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física que atua nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Belém do Pará.

Diante das questões em torno da BNCC e das alterações que ela promoveu nas políticas educacionais brasileiras, compreende-se que pesquisar sobre esse objeto é relevante na medida em que se busca desvelar o processo de materialização da Base na educação básica, a partir da investigação dos impactos do processo de efetivação da BNCC na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém do Pará.

Não obstante, percebe-se que todo o processo de formação inicial na Licenciatura Plena em Educação Física, da formação continuada a nível de especialização em Educação Física Escolar e Pedagogia da Cultura Corporal e, atualmente, do Mestrado em Educação, em contato com as disciplinas que contribuem para o debate da temática em questão, promoveu reflexões que servem para o delineamento inicial da pesquisa, apontando, dessa forma, sua relevância pessoal.

Ressalta-se, ainda, a colaboração de valor inestimável das contribuições do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no qual pôde-se ampliar o diálogo com a produção de conhecimentos na área de educação, a nível de mestrado por meio das disciplinas ofertadas, bem como com o arcabouço teórico que possibilitou uma base para direcionamentos intelectuais a partir das propostas de leituras que culminaram com os debates que se refletem neste texto.

Outrossim, a participação no grupo de estudos intitulado Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ), e especificamente na linha “Corpo, cultura corporal e práticas corporais”, tem promovido a aproximação com o debate que emerge da conjuntura da educação no estado do Pará e no município de Belém, e possibilitou maior percepção da necessidade de investigar a Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física e os impactos da efetivação da BNCC no âmbito escolar.

Nesse sentido, ressalta-se ainda a relevância de compor em conjunto com o orientador deste texto de dissertação de mestrado, como colaboradora, o projeto de pesquisa intitulado: *“Questões contemporâneas na pesquisa sobre formação de professores, práticas educativas,*

corpo e práticas corporais”, que trata dos fundamentos da educação e da formação de professores e suas práticas educativas. O projeto em questão tem como objetivo geral compreender como ocorrem as interfaces entre as orientações políticas globais e os processos de formação de professores com a realidade das práticas educativas e de escolarização de sujeitos da Amazônia. Dessa forma, podem ser evidenciadas suas contribuições para a pesquisa aqui desenvolvida por apresentar alinhamento com seus objetivos, uma vez que manifesta em suas intencionalidades o trato com a relação entre as orientações políticas e as práticas de formação de professores na Amazônia, a construção de práticas educativas emancipatórias para a formação crítica dos sujeitos e os processos sistematizados de escolarização de sujeitos, com atenção para questões relacionadas ao corpo e às práticas corporais na educação básica.

Sendo assim, partindo do que Saviani (2013) aponta, evidencia-se a necessidade de que nesse processo de elaboração do currículo e organização do trabalho pedagógico do professor, seja estabelecida uma articulação por meio de uma orientação pedagógica crítica que possa servir de base para a construção do saber dentro da Educação Física, efetivando a materialidade da ação pedagógica diante dos desafios inerentes às adequações necessárias do que é preconizado pela BNCC.

1.2 Definição do problema da pesquisa

A padronização curricular da educação básica é uma recomendação dos organismos internacionais, especialmente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e do Banco Mundial. Esses organismos atuam na “[...] na elaboração de diretrizes e orientações referentes à educação, que deverão ser implementadas pelos governos nacionais” (Maués; Camargo, 2022, p. 12-13).

O estudo de Pereira (2016), que investiga a relação entre os organismos internacionais e a regulação da educação brasileira, mostrou que o governo brasileiro, OCDE e setores empresariais [...] “defendem políticas de gestão educacional sob a lógica do desempenho e da política de competências e habilidades” (Pereira, 2016, p. 5). O autor conclui que as principais orientações da OCDE para as políticas educacionais brasileiras são as políticas centradas em competências e habilidades para a educação básica com o objetivo de estabelecer a padronização dos resultados educacionais.

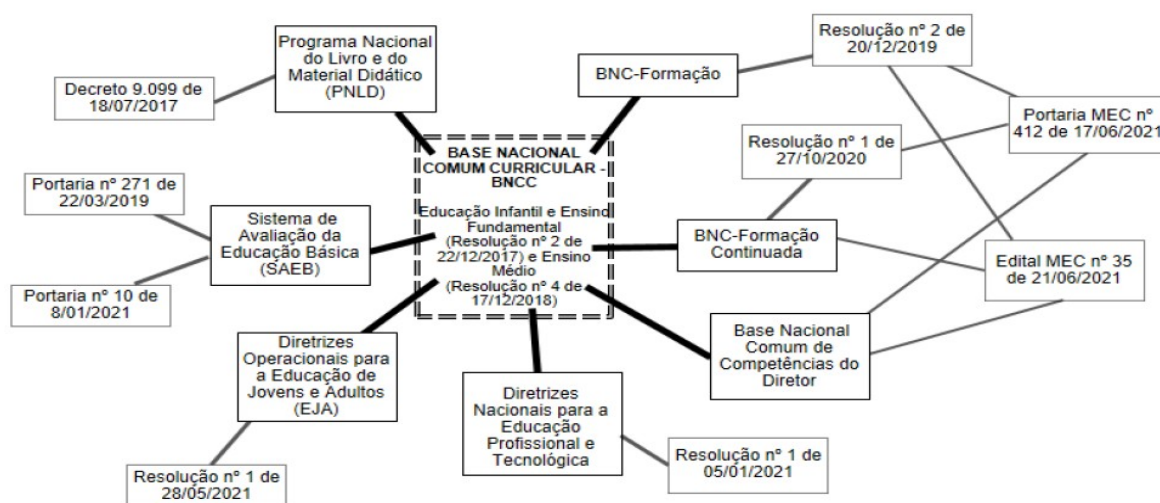
Essa padronização, por sua vez, tem como objetivo possibilitar o desenvolvimento de instrumentos avaliativos e indicadores de qualidade (Maués; Camargo, 2022). No Brasil, o foco central das políticas passou a ser o currículo, além das avaliações internas e externas como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que influenciou a adoção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹, cujos resultados são utilizados como critérios para a aferição da qualidade da educação no Brasil. Nesse caso do IDEB, as disciplinas de Português e Matemática são usadas como indicadores-chave do sucesso ou do fracasso dos estudantes, dos professores, das escolas e dos sistemas educacionais em detrimento às outras áreas do conhecimento (Caetano, 2019).

Um dos aspectos centrais das políticas educacionais regulatórias da educação básica é o currículo e, por isso, considera-se que a BNCC promove o alinhamento das demais políticas voltadas para a educação básica atualidade, enfatizando a relevância da relação entre o ensino, a aprendizagem, a avaliação e a formação no sistema educacional brasileiro (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021, p. 10).

Isso acontece porque, com a aprovação da BNCC, foi necessária a adoção de diversas políticas, bem como a reconfiguração de outras já existentes. Sendo assim, destacam-se como principais alinhamentos das políticas educacionais diante da BNCC: a adequação do livro didático, modificando o programa nacional do livro e do material didático; a fixação parâmetros e diretrizes gerais para a implementação Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB); as modificações nas diretrizes operacionais para educação de jovens e adultos; e outras mudanças que incidiram diretamente na formação de professores por meio da instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), BNC formação continuada, Base Nacional comum de competências do diretor; bem como promoveu alterações nas diretrizes nacionais para a educação profissional e tecnológica, conforme evidencia-se na figura 1:

¹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007, calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 11 de set. 2023.

Figura 1 – Alinhamento entre políticas educacionais diante da BNCC



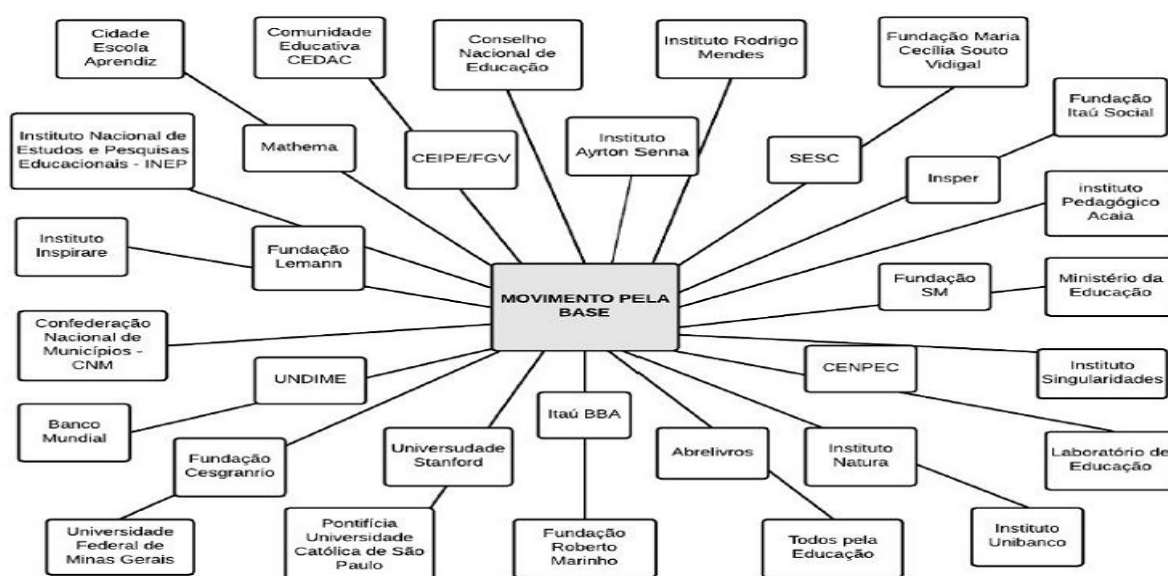
Fonte:Rodrigues, Pereira e Mohr (2021).

Nesse contexto, o debate acerca da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular adquiriu maior relevância entre 2015 e 2016, principalmente no último ano. A retomada desse assunto na pauta se deve ao fato de que o Plano Nacional de Educação (PNE), lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual prevê na estratégia 2 da meta 2, a necessidade de se alcançar um consenso entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio da instância permanente mencionada no parágrafo 5 do artigo 7º desta Lei, para a implantação dos objetivos que irão definir a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (Caetano, 2019).

A BNCC faz parte da política nacional para a Educação Básica, inserindo-se no contexto de uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (Dale, 2004) ou ainda “Redes de políticas internacionais de educação” (Shiroma, 2020), que se refere à “[...] circulação mundial das ideias e políticas [educacionais]”, por meio principalmente de “[...] documentos contendo diretrizes e recomendações” [...] dos organismos internacionais [...] “que circulem como orientações precisas a serem adotadas, após as devidas mediações” (Maués, 2021, p. 193)”. Estas políticas visam padronizar os currículos para garantir a instituição de métodos de aferição da educação básica, em escala nacional (a exemplo do IDEB) e internacional (como é o caso do PISA), uma das principais recomendações de experiências internacionais, sobretudo da OCDE e da estratégia 2020 do Banco Mundial que tratam de reformas para a educação básica (Caetano, 2019).

No cenário descrito, a instituição de uma Base permite que a aprendizagem seja avaliada via aferição de competências e habilidades, por meio de programas padronizados para todas as escolas e sistemas educacionais, e, a partir desses resultados, são propostas soluções focadas na aprendizagem voltada à avaliação para resultados e melhoria do IDEB no Brasil (Caetano, 2019). Este processo tem sido fortemente apoiado pelo empresariado nacional, principalmente pelo Movimento Todos pela Base, cujos membros estão expressos na figura 2:

Figura 2 – Membros do Movimentos Todos pela Base.



Fonte: Borghi e Costola (2018)

Os membros mais atuantes no Movimento são Abrelivros, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Unibanco, a Fundação Santillana entre outros, vinculados ao Todos pela Educação. Caetano (2019, p. 127) destaca a Fundação Lemann como uma das instituições que mais interviram no processo de elaboração da BNCC:

[...] a Fundação Lemann é vinculada ao empresário Jorge Paulo Lemann, fundador da GP Investimentos e um dos sócios da 3G Capital, proprietária de ABInbev, maior empresa de cerveja do mundo, de Kraft Heinz, Lojas Americanas, entre outros negócios. As ações desempenhadas pela Fundação Lemann, que incluem a secretaria executiva do MPB, mobilização para a consulta pública, coordenação de leituras críticas da 1ª e 2ª versão da BNCC encaminhada ao Ministério da Educação, envolvendo consultores internacionais e sistematização de contribuições para produção de versão da BNCC, dentre outras ações, despontam o protagonismo da fundação no MPB.

Portanto, o empresariado brasileiro possui interesse direto na instituição de competências e habilidades da BNCC, que no documento se refere à

“[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

No que tange ao objeto de estudo, segundo o documento, entende-se que a Educação Física são as práticas corporais, [...] “aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (Brasil, 2018, p. 211), que são os jogos e brincadeiras, lutas, ginástica, danças e práticas corporais de aventura (urbanas e de natureza). A partir disso, e segundo o que Santos (2018, p. 93) preconiza, a função social da disciplina possui sentido utilitarista, com foco nos cuidados com a saúde e com o corpo, de um modo geral, bem como aspectos inerentes ao lazer e o entretenimento visando garantir a participação do indivíduo na sociedade.

Ao observar, mesmo que empiricamente, esse processo de efetivação da BNCC no estado do Pará, e especificamente em Belém, percebe-se que o debate ganha densidade por se tratar de um estado que apresenta peculiaridades que tornam a organização do trabalho pedagógico do professor singular e diversa ao mesmo tempo, por conta de sua heterogeneidade, uma vez que se constrói a partir das diferenças.

Sendo assim, faz-se necessário reconhecer quem são os estudantes e de onde eles vêm, bem como saber das suas histórias de vida para desenvolver um currículo que os atenda, por meio de um processo de ensino-aprendizagem comprometido com esses questionamentos, e com o intuito de aproximar o professor dessa realidade para que possa educar seus estudantes a partir da complexidade humana que os cerca e não apenas engessado aos conteúdos a serem ensinados, mecanicamente, conforme a organização elaborada pela Base.

Sobre isso, no Documento Curricular do Estado do Pará para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (Pará, 2019)², por exemplo, é enfatizado que:

Ao assumir em sua política educacional princípios basilares que se assentam no **Respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo**, na **Educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica** e na **Interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem**, traz para o debate curricular aspectos inerentes aos costumes e modos de vida dos povos que vivem na

²Este documento é o resultado de uma construção coletiva e democrática, e foi uma elaboração do MEC, do Consed e da Undime. O documento traz as referências para a Educação Infantil, apresentando aspectos que norteiam e subsidiam as instituições educacionais para a primeira infância com a elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas, alinhando às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Infantil e à BNCC. Para o Ensino Fundamental, traz referências que definem quais os conhecimentos essenciais enfatizados na BNCC para os estudantes aprenderem. Apresenta as competências a serem desenvolvidas e norteadas nas aprendizagens em todas as áreas do conhecimento e seus respectivos Componentes Curriculares, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem (Pará, 2019).

Amazônia Paraense com suas riquezas cultural e econômica distribuídas nas mais diversas regiões do Estado (p.17).

Diante do exposto, infere-se que refletir sobre um currículo amplo para a escola, é o grande desafio das políticas educacionais, pois deve dialogar a partir das relações estabelecidas no contexto social para que o conhecimento seja elaborado na organização do trabalho pedagógico do professor emergindo de vários espaços de produção humana e que o influenciam.

No que tange ao componente curricular da Educação Física no documento estadual, observa-se que ele está compondo, juntamente com as disciplinas Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa, o grupo das Linguagens, e desempenha atribuição básica no processo de “apropriação e reelaboração dos saberes produzidos pela humanidade por meio da linguagem corporal” (Pará, 2019, p.181). Assim sendo, trata da ação pedagógica da Educação Física fomentando à reflexão sobre as formas e representações do mundo produzidas e expressadas corporalmente pelas pessoas através de jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e práticas corporais de aventura, como uma representação simbólica do que é vivido em sociedade pelo homem. Dessa maneira, a construção do conhecimento preconizado nesse documento curricular aponta a necessidade de alinhamento entre seus eixos estruturantes e os objetos de estudo propostos na matriz curricular e competências específicas da BNCC.

A mesma observação é feita na esfera municipal, com as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental³ para o município de Belém, o qual preconiza uma Educação Física alinhada aos princípios que permeiam a educação escolar de forma comprometida com a formação humana e com uma sociedade mais justa, pois parte da compreensão da escola enquanto espaço de convívio cultural que inter-relaciona esses princípios e pretende superar a organização do conhecimento a ser elaborado para além de concepções restritas às habilidades e aptidões motoras. Desse modo, a Educação Física, enquanto componente curricular, alcança possibilidades de concretizar, através da prática pedagógica do professor em suas aulas, espaços que promovem a reflexão dentro do contexto da apropriação das práticas corporais que tematizam os jogos, brincadeiras, ginásticas, danças, lutas e esportes, para desenvolver uma cidadania democrática e consciente (Belém, 2022). Assim sendo:

Para garantir o desenvolvimento deste ensino e apoiados na Base Nacional Comum Curricular, o componente curricular de Educação Física está organizado em seis

³ Instrumento norteador que contém orientações para a Organização do Trabalho Pedagógico do docente da rede municipal de educação de Belém – PA, bem como orientações para avaliação formativa, centrada no sistema ciclado que é a matriz sistematizada para a prática pedagógica na educação básica (Belém, 2022).

Itens Curriculares divididos de acordo com o nível de complexidade identificada nos Ciclos de Formação e Totalidades do Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos, quais sejam: Jogos, Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura e Lazer (Belém, 2022, p.285).

Isto posto, nota-se, mais uma vez, o olhar indispensável para o trato do conhecimento que o professor deve considerarao efetivar o que a BNCC preconiza, norteando, na organização de seu trabalho pedagógico, suas intencionalidades para uma perspectiva reflexiva de uma Educação Física capaz de possibilitar a emancipação dos sujeitos.

Partindo desse pressuposto, este estudo visa responder ao seguinte problema de pesquisa: Quala configuração da Organização do Trabalho Pedagógico dos professoresde Educação Física daRede Municipal de Educação de Belémdiante das normativas que orientam o currículo e as práticas pedagógicas?

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Compreender como se configura a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belém diante das normativas que orientam o currículo e as práticas pedagógicas.

1.3.2 Específicos

- Estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos da Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Física, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora.
- Analisar como a BNCC e as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém organizam a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as categorias Conteúdo/Método e Objetivo/Avaliação da Organização do Trabalho Pedagógico.
- Identificar como os professores de Educação Física organizam seu trabalho pedagógico nos Anos Iniciais, considerando suas escolhas didático-metodológicas, condições de trabalho e referências formativas.
- Examinar as mediações, tensões e contradições que emergem entre as normativas curriculares e as práticas pedagógicas efetivamente materializadas nas aulas de Educação Física.

1.4 Justificativa do estudo

Para além da relevância pessoal destacada no item que define o objeto da pesquisa, apresenta-se ainda a relevância social e acadêmica deste estudo, tendo por base a BNCC e o documentadas Diretrizes Curriculares da rede municipal de educação de Belém do Pará. Nesse sentido, a proposta das Diretrizes, enfatiza a relevância social que justifica a escolha do campo de pesquisa, já que promoveu a participação ativa dos professores efetivos que compõem a rede municipal de educação de Belém, fomentando o debate que culminou com a construção do currículo e garantiu que as escolas pudessem ter autonomia e que os servidores fossem mais valorizados nesse processo.

No que diz respeito à Educação Física, essa mobilização se deu através da coordenação de Educação Física, responsável pelo Departamento de Educação Física (DEEF) da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que atuou na formação docente, em 2021, e promoveu a orientação pedagógica da disciplina a partir da abordagem crítico superadora⁴, na qual as aulas de Educação Física eram construídas a partir da cultura corporal e atendendo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira (9394/96)⁵ que insere a disciplina Educação Física enquanto componente curricular na educação básica (Belém, 2022).

Outro fator relevante que justifica este estudo é a compreensão da pertinência em investigar a rede municipal de educação de Belém e que a configura como um campo de disputas de grande relevância, na qual é preconizada uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos, uma vez que faz o atendimento de mais de 46 mil crianças, em idade escolar de 6 a 14 anos, no Ensino Fundamental como um todo. Nos anos iniciais (1º ao 5º ano) são cerca de 31 mil estudantes e quase 15 mil nos anos finais (6º até o 9º ano), devidamente matriculados e distribuídos nas 101 unidades educativas, e divididas em 38

⁴ A Abordagem Crítico Superadora na Educação Física caracteriza-se como uma concepção de Educação Física escolar que se opõe ao modelo antigo de uma Educação Física mecanicista baseada no desempenho físico, na seleção de talentos esportivos, no militarismo e no higienismo e apresenta princípios de relevância social e adequação do conteúdo, simultaneidade e incorporação do conteúdo e ressignificação constante do conhecimento. A abordagem está relacionada com a Pedagogia Histórico-crítica e foi idealizada pelo Coletivo de Autores (1992).

⁵ Lei que estabelece as diretrizes e bases gerais da educação brasileira, tanto pública como privada, que define os processos formativos que acontecem em vários ambientes, como a família, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, e os movimentos sociais (Brasil, 1996).

Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), 40 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIF) e 23 anexos escolares (Belém, 2025).

Assim sendo, em uma investigação preliminar sobre produções científicas no meio acadêmico nas plataformas *Scielo*, *Google Escola*, *Sucupira* e portal de periódicos da CAPES, pôde-se constatar a carência de sínteses a respeito dessa temática, reforçando ainda mais a relevância acadêmica e social dessa pesquisa, utilizando descritores, como: “Educação Física e BNCC”, “BNCC e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Física e” e “Educação Física e BNCC em Belém”, conforme explicitado no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Levantamento de produções científicas sobre Educação Física, BNCC e Organização do Trabalho Pedagógico.

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVO
01	2018	Raiana De Oliveira Almeida	A Educação Física e a BNCC na Escola de Aplicação da UFPA: Convergências e Divergências	Analisar como está se desenvolvendo o processo de adaptação e adequação da BNCC na Escola de Aplicação da UFPA, com ênfase na disciplina educação física do ensino fundamental séries iniciais.
02	2020	Renan Santos Furtado e Gustavo Henquire Oliveira Costa	Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física	Analisar a compreensão de docentes do curso de Educação Física da UEPA a respeito das repercussões da BNCC na formação inicial de professores.
03	2021	Sheilla Lima dos Santos e Santos	As implicações da BNCC na organização do trabalho Pedagógico da educação física nas escolas públicas de ensino Fundamental (ano iniciais) de Santo Antônio de Jesus – BA	Investigar as implicações pedagógicas da concepção de ensino e de Educação Física da BNCC.
04	2021	Renato Cavalcanti Novaes, Felipe da Silva Triani, Antonio Jorge Gonçalves Soares e Silvio de Cassio Costa Telles	Educação Física Escolar S.A.: Mudanças e subjetividades na norma corporativa	Apresentar o processo de mudança na Educação Física escolar, no qual forças externas, caracterizadas por grupos políticos e de interesse comercial, sobrepõem-se às internas, compostas por tradições acadêmicas.
05	2022	Barbara Araújo da Silva	Formação de professores (as) em Educação Física na Amazônia: a Base nacional comum curricular (BNCC) em questão	Analisar a formação de professores em Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apontando os retrocessos para o campo do conhecimento, do trabalho docente e formação dos sujeitos que integram a Amazônia.
06	2024	Renan Santos Furtado e Carlos	Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns	Discutir a situação da Educação Física na Base Nacional Comum

		Nazareno Ferreira Borges	avanços e perspectivas possíveis	Curricular (BNCC – versão 2017).
--	--	-----------------------------	-------------------------------------	----------------------------------

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2025).

Com base nesse levantamento, com o primeiro descritor, por exemplo, notou-se uma gama significativa de produções, porém com limitações relacionadas às palavras-chave “Educação Física” e “BNCC” e apresentando uma visão mais ampla dessa relação, destacando as tematizações da Educação Física, de um modo geral – esportes, danças, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras etc., no contexto dos níveis e modalidades de ensino existentes, bem como envolvendo a temática da formação de professores. Sendo assim, não houve apropriação mais aprofundada a se considerar como relevante para esse estudo.

Já com o segundo descritor utilizado, “BNCC e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Física”, foi encontrada apenas 1 produção, a nível de monografia, com pesquisa documental alinhada com o que está sendo proposto nesse estudo, na qual a centralidade do debate aponta para a necessidade de um olhar crítico para o ensino, especificamente em escolas públicas da rede municipal de Santo Antônio de Jesus – BA, que ofertam o ensino fundamental anos iniciais, e as implicações da BNCC na Organização do trabalho Pedagógico do professor de Educação Física, indicando a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como referências a serem adotadas para garantir acesso efetivo dos estudantes a esse componente curricular com a cultura corporal de forma sistematizada (Santos, 2021).

Por último, com o terceiro descritor, “Educação Física e BNCC em Belém”, observou-se, de fato, a escassez na produção de conhecimento norteadas por essa temática específica no município de Belém do Pará, uma vez que foram encontradas apenas 5 produções entre os anos de 2018 e 2024, sendo que esses trabalhos variam suas temáticas entre a crítica enfática da implementação da BNCC e os impactos que ela causou na formação dos professores de Educação Física por via de análise teórico-documental e de entrevistas realizadas que subsidiaram a construção de uma dessas produções no formato de monografia.

Diante do exposto, Almeida (2018), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, investiga o processo de adaptação e adequação da BNCC na Escola de Aplicação da UFPA, enfatizando a Educação Física no ensino fundamental séries iniciais com convergências e divergências que emergiram a partir da realização de entrevistas com a direção e coordenação escolar e com 2 professores de Educação Física, apontando limitações na BNCC para o entendimento sobre cultura corporal em seu texto, pois, de acordo com a autora, a Base

suprime a contextualização dos conteúdos elencados para focar na aprendizagem técnica a ser trabalhada nas aulas.

Em Furtado e Costa (2020), observa-se a construção de um estudo, no formato de artigo científico, no qual ganha destaque o debate acerca da formação de professores de Educação Física a partir das repercussões da implementação da BNCC no curso de Educação Física da UEPA sob a perspectiva dos docentes, com posicionamento crítico e apontamentos que refletem sobre o retrocesso para a educação e Educação Física promovido pela BNCC, uma vez que esse documento se fundamenta como um mecanismo de semiformação⁶.

Da mesma maneira, também dando ênfase à formação de professores em Educação Física, o artigo de conclusão de curso encontrado na pesquisa preliminar de Silva (2022), aponta a BNCC como um retrocesso no campo do conhecimento, do trabalho docente e na formação dos sujeitos que integram a Amazônia a partir de análise documental realizada, haja vista que problematiza as peculiaridades de identidade e subjetividade, heterogeneidade ambiental, produtiva e sociocultural, bem como da diversidade inerente à região.

Novaes *et al* (2021) apresentam uma análise documental em seu artigo científico a partir do processo de mudança na Educação Física escolar mediante as implicações da BNCC, criticando, de forma inquieta e até mesmo pessimista, as reformas neoliberais que a Base impõe ao currículo. Afirmam, a partir desse cenário, que a BNCC fomenta um novo sentido para essa disciplina que é marcado por uma racionalidade neoliberal e, sendo assim, envolve grupos políticos e interesse comercial que passam a ser internalizados na dinâmica escolar.

A última produção com relação direta estabelecida pela sua relevância de conteúdo encontrada até esse momento da investigação preliminar foi um artigo científico de Furtado e Borges (2024) que, por meio de pesquisa teórico-documental, apontam avanços, contribuições e possibilidades críticas mediante a BNCC e seus impactos na reforma educacional enriquecendo o debate sobre a temática, apontando os limites e tensões que emergem entre as conquistas político-pedagógicas e epistemológicas da Educação Física que se expressam na perspectiva culturalista e enfatizam objetivos restritos e racionalizantes do modelo de competências e habilidades que a BNCC preconiza, e, assim, fomenta a reflexão acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular na educação básica.

Sendo assim, articulando a apropriação dessa investigação preliminar realizada com a análise documental feita, o arcabouço teórico da pesquisa é preparado para o apoderamento

⁶ Semiformação é o processo educativo em que o sujeito adquire conhecimentos de modo fragmentado e acrítico, produzindo uma formação limitada e ajustada às exigências do sistema (Adorno, 1995).

mais diretivo do aporte teórico-metodológico que se evidencia como ato contínuo nesse estudo.

1.5 Aspectos Teórico-Metodológicos da Pesquisa

1.5.1 Quadro teórico

No que diz respeito ao quadro teórico considerado para essa pesquisa, será feita uma articulação, destacando os principais conceitos para fundamentar o diálogo com os autores de base tanto no campo de debate mais amplo, refletindo apontamentos acerca da Educação e da Organização do Trabalho Pedagógico do Professor, quanto do campo mais específico das reflexões que emergem a partir do contexto da Educação Física escolar e Cultura Corporal e sua relação com a efetivação da BNCC em suas aulas.

Para tanto, no debate da **Educação Escolar e Organização do Trabalho Pedagógico**, buscou-se as contribuições de Saviani (2013) – com Pedagogia Histórico-Crítica, que indica uma visão crítico-transformadora para a formação do homem – e Saviani (2008) – com Escola e Democracia, que permite a compreensão da possibilidade de superação das teorias não-críticas e das teorias crítico-reprodutivistas da educação, por intermédio da Pedagogia Histórico-Crítica, e de Freitas (1995) – com Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática que traz contribuições no âmbito da formação de professores, promovendo a reflexão e possibilidades de mudanças na sua prática pedagógica.

Firmando o que foi elaborado pelos autores supracitados, Bueno (2001) percebe a função social da escola, das unidades pedagógicas, das políticas educacionais e da organização do trabalho pedagógico do professor salientando a autonomia para construção de práticas que possibilitem um processo de ensino comprometido com a formação dos sujeitos. E ainda nessa relação, sustentado pelo que Frizzo, Ribas e Ferreira (2013) apontam sobre a organização do trabalho pedagógico, é possível inferir que o conhecimento, enquanto produto do trabalho do professor, se reflete na relação entre o trabalho e a educação no processo de formação humana produzido ao longo dos tempos para satisfazer suas necessidades através da utilidade social do processo educativo. Nele, destaca-se a função social do capital transformada em teoria educacional e pedagógica que defende um projeto de sociedade e identifica o espaço escolar como aquele capaz de fortalecer as características de uma escola capitalista, capaz de moldar a organização do trabalho pedagógico a partir da lógica de uma organização social e apropriação do conhecimento desenvolvidas para as competências e habilidades individuais a serem atendidas pelas exigências do mercado.

Para a discussão sobre a **Educação Física Escolar**, o alicerce para o debate se pauta em Soares *et al.* (1992) – com Metodologia do Ensino de Educação Física – obra essencial para essa finalidade por ser uma referência central que considera transformação da prática pedagógica do professor de Educação Física escolar a partir da assimilação consciente do conhecimento para emancipação humana enfatizando os temas da Cultura Corporal – jogos, ginástica, lutas, esporte, dentre outros, como expressão da linguagem que constitui seu conteúdo de forma organizada e sistematizada visando a elaboração de uma Educação Física a partir da abordagem Crítico-Superadora.

A **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**, de Reis *et al.* (2013), também traz tal reflexão — que germina a perspectiva da crítica à didática de uma Educação Física comprometida com um projeto histórico, cujo desejo é superar a lógica do capital perseguindo uma proposta de formação humana emancipatória. Reflete-se sobre a superação da sociedade de classes por meio de relatos de experiências pedagógicas exitosas, compartilhadas e desenvolvidas a partir de temas que relacionam os conteúdos da cultura corporal e as problemáticas que cercam a prática social dos estudantes para promover a reflexão crítica sobre como essas tematizações se expressam socialmente e influenciam suas vidas.

O texto de Taffarel (2016) – “Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: Nexos e determinações” – também trouxe grandes contribuições para alinhar com o debate sobre a aproximação da teoria pedagógica Histórico-Crítica e sua relação com o trato com o conhecimento da Cultura Corporal permeada pela metodologia específica de ensino da Educação Física denominada Crítico-Superadora. Nela, evidencia-se a relevância do Projeto Histórico estabelecido, que embasa toda teoria educacional ou pedagógica dos projetos educacionais, norteados as ações no âmbito da educação e almejando o alcance de uma elaboração teórica revolucionária, pois orienta a ação educativa daqueles professores cujo objetivo é se tornar agentes efetivos da prática histórica.

Albuquerque e Taffarel (2020) ampliam o embasamento teórico da pesquisa com seu texto – “Projeto Histórico e Projeto de Escolarização: Contribuições das teorias Histórico-cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Abordagem Crítico-Superadora do ensino da Educação Física” – enfatizando a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física, tomando o materialismo histórico-dialético como referencial teórico e evidenciando outros que se desdobram a partir dele. Apontam a necessidade histórica de superação do modo de produção capitalista e à construção de um novo projeto histórico para além do capital que firma pedagogicamente a cultura corporal como objeto de estudo da educação física.

Ainda para enriquecer esse debate, Lorenzini (2013) colabora com sua tese de doutorado intitulada “Conteúdo e Método da Educação Física Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica”, apontando evidências sobre a necessidade em assegurar a função social da escola, bem como o trato pedagógico do conhecimento da ginástica nas aulas de Educação Física. Com a proposta de que sejam organizados visando garantir o conhecimento necessário e útil à formação do ser humano, de acordo com a perspectiva de emancipação humana, indicando a Pedagogia Histórico-Crítica e suas contribuições na escola para instrumentalização do enfrentamento dos problemas educacionais objetivando a superação deles.

Com relação ao debate da relação da **Base Nacional Comum Curricular e os impactos de sua efetivação no que concerne à Educação Física**, além da análise específica do documento da BNCC nacional, também será examinado o documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém (2022).

Dentre as obras complementares analisadas ainda para esse debate, aponta-se o artigo de Neira (2018) – “Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física” – que evidencia os interesses de grupos conservadores empresariais norteadores da contextualização da implementação da BNCC, no qual esse autor problematiza a BNCC, indica-a como uma proposta que não dialoga com o que se compreende sobre o conhecimento do componente curricular da educação física atualmente, uma vez que a Base é pautada como “uma prática produtora de significados, imersa em redes de poder e verdade em discursos circulantes por meio dos quais certas concepções de trabalho docente, educação física, escola e educação foram validados” a partir do confronto de uma análise cultural com a teorização curricular (Neira, 2018, p. 217).

Nesse sentido, Neira (2018) aponta, de forma contundente, que a Base é um retrocesso político e pedagógico, pois tem seus fundamentos impregnados pelo neoliberalismo e, por isso, distancia os conhecimentos disponíveis sobre a produção curricular da educação física, reduz as possibilidades pedagógicas do professor e influencia diretamente no processo de formação dos estudantes contribuindo, assim, para a ausência de criticidade, pois exige cumprimentos de habilidades propostas inalcançáveis relacionadas as práticas corporais.

Outro texto complementar utilizado para essa reflexão foi o de Furtado, Gordo e Borges (2023) – “O lugar dos esportes na Base Nacional Comum Curricular” – que, além de também tecer críticas à relação da BNCC com o neoliberalismo, aponta a necessidade de compreensão do que se pretende ensinar, problematizar, formar e desenvolver através das práticas corporais vivenciadas na Educação Física. Esses estudos ressaltam a percepção da

restrição dessas práticas voltadas para ação motora, de certa forma tratada de modo isolado apenas, nas quais a esportivização das aulas é predominante em detrimento de outras tematizações da cultura corporal negligenciadas na organização do conhecimento elaborado pelo professor cujas aulas são fundamentadas a partir do que a BNCC dispõe.

Nesse contexto, Furtado, Gordo e Borges (2023) refletem que essa esportivização supracitada que se apresenta não se dá de forma aleatória, em razão de a BNCC ter a intencionalidade bem evidente de fomentar e dar mais prestígio às atividades humanas baseadas na competição e na disputa corporal regulamentada e, sendo assim, a condição esportiva do espetáculo se concretiza nas aulas de Educação Física a partir da apropriação do que vem caracterizado na Base que reforça a primazia do esporte institucionalizado e que orienta a organização do trabalho pedagógico do professor.

A partir de toda essa apropriação e aliada a outros elementos que compõem esse estudo, a reflexão proposta inicialmente ganha fundamento para a construção das seções dessa pesquisa, a fim de apresentar quais os impactos da efetivação da BNCC na organização do trabalho pedagógico do professor de educação física da rede municipal de educação de Belém do Pará.

1.5.2 Metodologia da Pesquisa

A presente pesquisa se classifica como de campo e apresenta uma abordagem qualitativa, que, de acordo com Minayo (1994), é um método de pesquisa no qual se aplica a questões particulares por trabalhar com múltiplos significados que não podem ser quantificados e é focada no entendimento de aspectos mais subjetivos, como: crenças, valores, motivações, aspirações e atitudes, dentre outros. Sobre isso, Gomes (2009) aponta que, para analisar e interpretar em uma pesquisa qualitativa, o foco principal é explorar a representação social de um determinado tema investigado tendo por base um conjunto de opiniões ou de pessoas sobre ele, considerando sua diversidade num mesmo segmento social.

Nesse sentido, a proposta de realização de uma pesquisa de campo, de acordo com Cruz Neto (1994), requer articulações a partir do que o pesquisador estabelece entre a sua fundamentação teórica, seu objeto de pesquisa e o campo que se pretende explorar. Dessa forma, faz-se necessário compreender esse espaço a partir de referências que possibilitem um olhar para além do espaço de amostra. Essencialmente, considera-se a estruturação apontada por Bardin (1977), e adaptada por Gomes (2009), sobre a análise de conteúdo se concretizar a partir de técnicas, como pré-análise, exploração do material e enumeração, na qual as

comunicações estabelecidas na pesquisa são organizadas e analisadas para descrever o conteúdo das mensagens, permitindo a inferência por meio da interpretação dos dados.

Serão utilizadas duas técnicas de análise: uma análise documental simples, na qual categorias teóricas pré-estabelecidas serão relacionadas às fontes documentais de acordo com o referencial teórico evidenciado na pesquisa, e a outra será a análise de conteúdo por meio da categorização que será produzida em contato com o que emergirá nas entrevistas realizadas de acordo com os pressupostos dos professores entrevistados. Dessa maneira, dentro das possibilidades de técnicas de análise de conteúdo, a partir do que Gomes (2009) apresenta – a **Análise Temática**.

A aproximação com essa técnica se dá pela perspectiva de criação das temáticas/categorias de análise, uma vez que ela destaca o tema e sua relação representativa através de uma palavra, uma frase, um resumo com sentido para uma comunicação significativa com relação ao objeto de análise escolhido (Gomes, 2009, p. 85-87). Portanto, para a aplicação da análise de conteúdo, os instrumentos que serão utilizados como fontes para essa pesquisa são as entrevistas semiestruturadas. Já para as fontes teórico-documentais, foi feita uma seleção de categorias teóricas para se fazer a discussão.

Com base nisso, e considerando que a categorização pode ser organizada previamente, classificando-a de forma adequada ao objeto a ser analisado, indica-se que, para essa pesquisa, no que tange à análise documental, especificamente, as categorias de análise seguirão as categorias teóricas da Organização do Trabalho Pedagógico e serão definidas em duas: **Categoria 1 – Conteúdo/Método** e **Categoria 2 – Objetivo/Avaliação**

Em ambas as categorias de análise delimitadas, Categoria 1 – Conteúdo/Método e Categoria 2 – Objetivo/Avaliação, a análise central vai perpassar pela compreensão dos conceitos e aspectos gerais do campo da Educação Física escolar e da Cultura Corporal enquanto seu objeto, pelo aprofundamento das representações relacionadas à Pedagogia Histórico-Crítica e à Pedagogia da Cultura Corporal a partir da perspectiva da categoria específica evidenciada no processo de Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física no que concerne aos pares dialéticos “Conteúdo/Método” e “Objetivo/Avaliação”.

Com relação às fontes documentais, serão analisados os seguintes documentos: a BNCC e o Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém da SEMEC, nos quais a análise se dará a partir das categorias teóricas estipuladas previamente a partir dos pares dialéticos “Conteúdo/Método” e “Objetivo/Avaliação”; com o

método crítico de pesquisa utilizado, no qual será feita uma análise mais profunda, buscando aproximar o objeto da realidade material, visando superar a aparência em busca de uma essência que se aproxime da realidade complexa e contraditória (Frigotto, 2008; Netto, 2011).

Nesse contexto, evidencia-se que os documentos utilizados como referências nesta pesquisa não serão estudados em sua totalidade, mas, sim, a partir de particularidades que destacarão alguns aspectos específicos. Para análise da BNCC e do Documento das Diretrizes Curriculares para a educação no município de Belém do Pará, o enfoque principal permitirá a compreensão do que é a proposta de ambos os documentos, evidenciando as concepções gerais de Educação Física e Organização do Trabalho Pedagógico, especificamente, que asinstituem, a partir do componente curricular, em articulação com as concepções de currículo, objeto de conhecimento, unidades temáticas, competências, habilidades e avaliação.

Para o trato com Saviani (2008, 2013) e Freitas (1994), a análise central se assenta nas concepções dos conceitos e aspectos dentro do campo da Educação, da Escola e Educação Escolar, do entendimento do projeto histórico para os sujeitos e da perspectiva da categoria teórica da Organização do Trabalho Pedagógico, especificamente, de acordo com esses autores, acompanhados pelo suporte de textos auxiliares que também discorrem sobre a temática em questão, como Bueno (2001) e Frizzo, Ribas e Ferreira (2013).

No que tange à Educação Física escolar, o alicerce para o debate se pauta em Soares *et al.* (2012) e em Reis *et al.* (2013), bem como em Taffarel (2016), Albuquerque e Taffarel (2020) e Lorenzini (2013), visando o aprofundamento no debate sobre PHC, Educação Física e pedagogia da cultura corporal e sua relação com a organização do trabalho pedagógico do professor será construída enquanto categorias de análise.

E, por fim, para a análise dos dados das entrevistas, será estabelecida a relação por meio da análise de conteúdo, partindo das categorias do objeto de pesquisa, com o que emergir em meio ao trato com as entrevistas realizadas com os professores de Educação Física sobre a BNCC na rede de educação da SEMEC em Belém do Pará, com a determinação de Educação Física e Organização do Trabalho Pedagógico diante dos impactos da efetivação da BNCC na dinâmica das aulas.

No que diz respeito à análise de conteúdo, aponta-se que será realizada com o discurso dos professores de Educação Física, registrado por meio de entrevista, desde que sejam efetivos, com estabilidade e que estejam devidamente lotados e atuando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na SEMEC. Sendo assim, podem fazer uso do documento da BNCC e das Diretrizes Curriculares elaboradas pelo município para subsidiar seu processo de Organização do Trabalho Pedagógico em meio à efetivação do currículo preconizado pela

Base para análise de seus impactos no trabalho docente, considerando a autonomia do professor nesse processo, a abordagem teórico-metodológica que ele utiliza e as suas condições materiais de trabalho.

Definindo os critérios para inclusão/exclusão do público-alvo dessa pesquisa, considera-se um total de 4 professores a serem entrevistados, dentre os quais 2 deles obedecem aos critérios que já foram expostos no parágrafo anterior, e os outros 2 devem atender ainda ao critério de participação em programas de iniciação à docência⁷, uma vez que se compreende que estes fomentam o processo de formação dos docentes e melhoram a educação básica pública brasileira. Essa quantidade de professores foi considerada a partir das possibilidades concretas de inclusão dos sujeitos por meio do contato e disponibilidade para a pesquisa, especificamente, e condicionados ao perfil estipulado para dar conta de sanar o objetivo previsto para pesquisa.

Para delimitar essa amostragem dos sujeitos dentro da proposta da pesquisa, foi incorporado o conceito nomeado como “Bola de Neve”, que indica em sua amostragem o aparelhamento dos indivíduos indicados por terceiros. Com essa delimitação, as indicações começaram a repetir os professores já contatados inicialmente, principalmente no que se relaciona ao critério de participação em programas de iniciação à docência com atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, apenas 2 professores foram selecionados com esse perfil enquanto os outros 2 atendem aos demais critérios estipulados. Nesse sentido, a escolha dos sujeitos se concretiza pelo contato e concordância desses professores para a efetivação da pesquisa por meio da entrega do Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE), em consonância com o período de aplicação das entrevistas.

Dessa forma, faz-se necessário extrema cautela na realização dos primeiros contatos, evidenciando os objetivos da pesquisa para todos os participantes, garantindo a seleção dos sujeitos de forma mais adequada aos critérios da pesquisa de acordo com o perfil do entrevistado preconizado. Ainda assim, Vinuto (2014) aponta que se torna impossível manter o controle total da forma como as indicações das pessoas vão sendo encaminhadas pelo

⁷Como exemplos desses programas, destacam-se: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa do Ministério da Educação que promove a união das secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas nessa relação a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas. Tem por objetivo antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública, fomentando a iniciação à docência e contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior, ofertando bolsas aos alunos dos cursos presenciais que podem estagiar em escolas públicas (Brasil, 2018). E outro exemplo é o Programa de Residência Pedagógica, gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura (Brasil, 2024).

pesquisador devido compor sua rede de vínculos pessoais e profissionais, na maioria das vezes. Portanto:

A execução da amostragem em bola de neve se constrói da seguinte maneira: para o pontapé inicial, lança-se mão de documentos e/ou informantes-chaves, nomeados como *sementes*, a fim de localizar algumas pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral. Isso acontece porque uma amostra probabilística inicial é impossível ou impraticável, e assim as sementes ajudam o pesquisador a iniciar seus contatos e a tatear o grupo a ser pesquisado. Em seguida, solicita-se que as pessoas indicadas pelas sementes indiquem novos contatos com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim sucessivamente e, dessa forma, o quadro de amostragem pode crescer a cada entrevista, caso seja do interesse do pesquisador (Vinuto, 2014, p. 203).

Diante disso, na presente pesquisa, esse contato se efetiva por meio da articulação com os sujeitos que mantêm vínculos pessoais e profissionais com a pesquisadora no âmbito da Educação Física escolar e que atendem aos critérios estabelecidos engendrados numa rede de mediações e indicações entre os pares que tornam possível o fechamento da amostragem da pesquisa.

Com relação à técnica para aplicação das entrevistas, Minayo (2007) destaca que pode ser realizada por meio de entrevista semiestruturada e aberta, que considera não só as respostas diretas dos entrevistados, bem como abre espaço para complementação de informações inerentes às observações dos sujeitos participantes, que é apontada como parte essencial na análise do trabalho de campo no que se refere à pesquisa qualitativa. Segundo a autora, neste tipo de entrevista há combinação de perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador.

Os dados serão analisados a partir da organização em categorias empíricas (Minayo, 2007) que emergem com as respostas dadas pelos professores às questões sugeridas na entrevista. Minayo (2007, p. 121), referindo-se à entrevista semiestruturada, considera que “[...] suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões onde o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação”.

Gomes (1994, p. 70) afirma que a categoria, de um modo geral, “se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” e, sendo assim, é aplicada no sentido de estabelecer classificações, agrupando elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito que as contemple. Ressalta ainda que as categorias de análise podem ser delimitadas previamente ao trabalho de campo realizado (de uma forma mais global) ou a partir de demandas da coleta dos dados da pesquisa

(de forma mais específica). Dessa maneira, ao estabelecer uma unidade de registro, bem como uma unidade de contexto, de forma mais ampla, como referência para a análise de conteúdo das mensagens evidenciadas nas entrevistas, compreende-se o contexto no qual essa mensagem analisada se insere.

No que concerne aos procedimentos metodológicos referentes à análise de conteúdo que delimitam a categorização, indica-se que serão classificados partindo dos conteúdos que emergem na perspectiva qualitativa com os momentos de: **categorização, inferência, descrição e interpretação**, nos quais todo material deve ser analisado, tendo em vista os mesmos critérios para análise (Gomes, 2009, p. 87). Essa análise se concretizará correlacionando o que emergirá nos relatos indicados pelos professores durante a realização das entrevistas, de acordo com suas impressões acerca dos impactos que os documentos da BNCC e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém causaram em sua rotina escolar e em sua organização pedagógica.

Diante da estrutura de delimitação dos sujeitos para participação na pesquisa e organização do instrumento de coleta de dados, indica-se que foi realizada uma entrevista piloto com um professor de Educação Física com o mesmo perfil de sujeito evidenciado aqui como critério para sua inclusão na pesquisa, porém com atuação na rede estadual de educação do Pará, seguindo a dinâmica da “Bola de neve” para o contato com o entrevistado por meio da articulação com sujeitos que mantêm vínculos pessoais e profissionais com a pesquisadora no âmbito da Educação Física escolar. Nesse contexto, o intuito dessa entrevista piloto se compromete com o desenvolvimento e aprimoramento do procedimento aplicado a partir do roteiro de entrevista elaborado inicialmente para viabilizar a coleta de dados da pesquisa.

Dessa forma, a entrevista piloto foi realizada no dia: 27/05/2025 por vídeo-entrevista, com o registro desse momento com o entrevistado se concretizando remotamente por meio de um computador. O tempo total de realização da entrevista piloto foi de cerca de quarenta e cinco minutos, considerado um tempo satisfatório pela sua otimização com relação à produtividade, nos quais foram apresentados, à priori, o TCLE, o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa. Em seguida foi explicado ao entrevistado acerca da divisão do roteiro da entrevista piloto que consistia em perguntas iniciais de identificação do entrevistado, bem como a divisão em blocos de perguntas por eixo temático, atendendo ao quadro teórico refletido na pesquisa, com o primeiro bloco de perguntas relacionado à Organização do Trabalho Pedagógico do professor, o segundo bloco tratando do par dialético

“Objetivos/Avaliação” da aprendizagem e, por último, o terceiro bloco sobre o par dialético “Conteúdo/Método”.

Sendo assim, apesar de ter sido observado que, durante a aplicação do instrumento de coleta de dados da pesquisa, não houve dúvidas ou questionamentos significativos que comprometessem o entendimento do entrevistado mediante à condução da entrevista, foram observados alguns pontos bem simples a serem considerados para reformulação das perguntas inerentes a esse instrumento com a tentativa de aprimorá-las e apresentá-las de uma forma mais adequada, garantindo, assim, a eficácia na sua compreensão, e viabilizar possibilidades de respostas claras, objetivas e diretamente relacionadas ao objeto específico delas.

1.6 Síntese estrutural da pesquisa

Além desta seção de introdução, que descreveu alguns elementos, como a apresentação do objeto de estudo, a definição do problema da pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos, a justificativa do estudo e os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, este texto ainda apresenta mais quatro seções, contando com a última de considerações finais.

Na segunda seção, intitulada: “Organização do Trabalho Pedagógico e Educação Física escolar”, apresentam-se conceitos e aspectos gerais no campo da organização do trabalho pedagógico do professor e da educação escolar, de um modo geral, buscando apontamentos de Saviani (2008), Saviani (2013) e Freitas (1994) sobre esse debate. Ainda nessa seção, traçam-se a discussão sobre a educação física escolar e o trabalho pedagógico do professor, fomentando discussões acerca da Pedagogia Histórico-Crítica, da Educação Física e da Cultura Corporal, com base em Soares *et al.* (2012).

A terceira seção tem como título “Análise Documental das referências para Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física” e discorre a respeito do processo de implementação e efetivação da Base a partir do ano de 2018, com enfoque para a concepção de educação, de currículo, de objeto de conhecimento, de unidades temáticas, de competências, de habilidades e de avaliação nos documentos de referência curricular. Essa seção também estabelece a relação da BNCC e a OTPna Educação Física, no que diz respeito aos pares dialéticos “Conteúdo/Método” e “Objetivo/Avaliação” a partir da análise dos documentos propostos para organização curricular: A BNCC e as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém para o Ensino Fundamental – Anos iniciais e dos debates, frutos dos estudos realizados sobre a temática em questão.

Na quarta seção, nomeada de: “Análise do conteúdo dos Discursos dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belém: Mediações e contradições na Organização do Trabalho Pedagógico e na materialização do currículo da Educação Física nos Anos Iniciais”, é tratada a análise das entrevistas realizadas a partir das falas dos professores de Educação Física da RME de Belém, com base nas categorias de análise temática: 1- Entre os Documentos Orientadores e as Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico e 2- Da Educação Física ideal para a Educação Física Real.

Finalmente, ao chegar nas considerações finais, busca-se evidenciar os resultados mais relevantes que foram alcançados após a construção de cada seção que serviram de subsídio teórico, apontando para novos cenários, nos quais a problemática inicial levantada nesse estudo foi explicada por meio da síntese aprofundada da pesquisa realizada, destacando seus limites, contradições, novas possibilidades e contribuições para a temática.

2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Esta seção está dividida em dois tópicos. O primeiro, intitulado de “Organização do Trabalho Pedagógico e Educação escolar”, apresenta os elementos que permeiam o processo de Organização do Trabalho Pedagógico do professor, desvelando as contribuições de autores, como: Saviani (2011), Saviani (2013) e Saviani (2018), de Frizzo, Ribas e Ferreira (2013) e Martins (2013), de Lorenzini (2013), Bueno (2001) e Freitas (1995). Esse tópico ressalta a relação da escola e sua função social, a partir da sociedade capitalista, bem como as categorias dos pares dialéticos “Objetivos/Avaliação” e “Conteúdo/Métodos” na Organização do Trabalho Pedagógico do professor serão evidenciadas.

O segundo tópico, intitulado de “Educação Física Escolar e Trabalho Pedagógico”, contempla o debate mais específico acerca da Educação Física nessa relação (pedagógica?), dialogando com Soares *et al.* (1992), Santos (2021), Nascimento (2018), Reis (2013) e Taffarel (2016, 2020). Nele, apresentam-se as possibilidades para uma Educação Física emancipadora que surge a partir da proposta metodológica da Abordagem Crítico-Superadora e aponta para o currículo e para o objeto de conhecimento da Educação Física – a Cultura Corporal. Destacam-se, ainda, o trato com esse objeto, bem como a proposição para sistematização de ações pedagógicas para o professor de Educação Física.

2.1 Organização do Trabalho Pedagógico e Educação Escolar

Partindo do pressuposto de que a Organização do Trabalho Pedagógico de um professor se pauta em ações desenvolvidas no processo educativo dentro da escola e, sendo assim, a considera como um espaço constituído pelo diálogo entre as singularidades e pluralidades que a permeiam, infere-se que o estreitamento das relações estabelecidas nesse ambiente cria vínculos que fortalecem o processo educativo e que convergem para o alcance de melhores resultados a partir da conexão entre as áreas de conhecimento e o currículo elaborado nesse trato. Diante disso, faz-se necessário salientar, primordialmente, as concepções que são apreendidas neste estudo sobre Educação, Escola e Organização do Trabalho Pedagógico.

Nesse sentido, destaca-se o que Saviani (2018) aponta sobre o entendimento da relação entre educação e sociedade numa perspectiva crítica a partir do problema da marginalidade, evidenciando uma dualidade na compreensão da educação que, ora é

concebida como instrumento de equalização social e, portanto, de superação da marginalidade, ora é abordada como instrumento de discriminação social e, assim, contribui para a consolidação da marginalização/exclusão social.

Com essa visão, de um modo geral, tomando como referência as teorias não críticas da educação, percebe-se a grande autonomia e papel decisivo na construção da sociedade que a educação assume, emergindo como um instrumento de correção das distorções sociais. Já utilizando as teorias crítico-reprodutivistas como parâmetro, a educação se encarregada função de reprodutora da sociedade, na qual reforça a dominação e legitima a marginalidade cultural (Saviani, 2018)⁸. Assim, pode-se afirmar que ambas as percepções remontam para um cenário no qual deve ser observado a conexão entre o que permeia o processo educativo refletido pelas relações sociais que são estabelecidas.

No que diz respeito à percepção sobre a escola, Saviani (2018) indica três teorias para explicar sua função social a partir da relação de dependência entre educação e sociedade, na qual a educação é compreendida por meio da reprodução social na qual está inserida e que vai além dessa relação “educação e escola” com a sociedade, possibilitando o entendimento de um sistema de ensino articulado e interdependente, condicionado a ela.

Assim sendo, na primeira, apresenta a Teoria da Escola enquanto Violência Simbólica, que infere que esse sistema de ensino se constitui como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes nessa sociedade e, conseqüentemente, surge um sistema de relações de força simbólica com o objetivo de reforçar as relações de força materiais. Na segunda, trata da Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado e de como a escola se manifesta no sentido de reprodução da sociedade capitalista e da ideologia dominante, atuando a favor da manutenção e reprodução da ordem social vigente – o capitalismo. E, na terceira, explana sobre a Teoria da Escola Dualista, traçando uma divisão em duas grandes redes: a burguesa e a proletária, explicada pela divisão da sociedade em duas classes antagônicas apontando a escola com a função de formar a força de trabalho e propagar a ideologia burguesa (Saviani, 2018, p. 14-24).

Ao levar isso em consideração, infere-se que a educação deve se concretizar de forma crítica, histórica e dialética como uma ação que envolve reciprocidade na relação entre a escola e a sociedade, na qual a escola deve oportunizar o acesso ao conhecimento

⁸Saviani (2018, p. 5-24) destaca como teorias Não-Críticas da Educação àquelas que são reguladas em uma concepção de mundo liberal e são constituídas pela Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. Já as Teorias Crítico-reprodutivistas da Educação são àquelas que consideram que não é possível compreender a educação sem levar em conta seus condicionantes sociais e incluem a Teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a Teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e a Teoria da escola dualista.

sistematizado⁹. Dessa forma, as concepções conceituais sobre educação e sociedade devem estar bem definidas para que o docente possa concretizar suas ações pedagógicas na escola, bem como o entendimento das relações estabelecidas nesse processo de Organização do Trabalho Pedagógico do professor.

Para Frizzo, Ribas e Ferreira (2013), a educação pode ser entendida como um processo de formação humana, atuando sobre os meios para a produção e reprodução da vida, corroborando com o que Saviani (2018) discorre sobre a relação entre educação, trabalho e formação humana, ao identificar o trabalho como o elemento responsável por diferenciar o ser humano dos demais animais. Sendo assim, a educação considera prioritariamente esse processo de trabalho para se firmar. Partindo desse entendimento, compreende-se mais uma vez a relevância das relações sociais estabelecidas para além da escola, uma vez que influencia diretamente no ato educativo e, nesse caso, nos vínculos estabelecidos pela educação para a formação humana a partir do trabalho na qualidade de elemento central.

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2018) realça a reflexão que, no que tange à educação, o trabalho é categorizado como “não material”, haja vista que considera que o seu produto não se separa do ato de produção. Dessa maneira, o trabalho educativo é compreendido como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2018, p. 13). Desse modo, a produção não material desse trabalho – o educativo – se concretiza pela produção do saber, na qual o homem desenvolve a apreensão de conhecimento de mundo.

No que diz respeito à educação, interessa ressaltar que o saber que se mostra como relevante é o que “emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (Saviani, 2018, p. 7), que se condiciona ao objeto produzido historicamente pelos sujeitos. Dessa forma, torna-se referência para o trabalho em educação a partir de elementos que implicam nos diferentes tipos de conhecimento pela necessidade de assimilação de um saber com a finalidade do indivíduo se tornar humano através do trabalho educativo.

Com isso, pode-se inferir que a reflexão da educação compreendida como trabalho não material diz respeito a “produção de ideias, conceitos, valores, hábitos, atitudes, habilidades”

⁹A compreensão sobre o conhecimento sistematizado se dá por meio do entendimento de que ele é um conhecimento elaborado previamente e que deve ser acessado e compreendido pelos estudantes a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas que instrumentalizem o trato com esse saber. De acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica é possível apontar que ele deve ser socializado, uma vez que é propriedade da classe trabalhadora e não apenas da classe dominante. Assim, se tem na escola o espaço que permite o acesso ao saber elaborado como fonte de transformação social.

(Saviani, 2018, p. 12), que sustentam a sua natureza, sendo que ela não equivale somente ao ensino, mas remete a sua composição como um todo— o ensino, a aula, o professor e o estudante – para embasar o ato educativo em si, no qual a aula é a produção do ato educativo – por parte do professor – e do seu consumo – pelos estudantes. Logo, a aula é produzida e consumida ao mesmo tempo.

A análise realizada por Frizzo, Ribas e Ferreira (2013) remete à síntese crítica que parte de uma categoria dialética que indica a educação e o trabalho como uma unidade responsável por embasar o trabalho educativo, proporcionando a identificação de elementos culturais necessários para assimilação dos indivíduos e que tornam alguém humano ao mesmo passo que promove à descoberta de formas mais adequadas para que esse objetivo seja alcançado.

Nesse contexto, de acordo com Frizzo, Ribas e Ferreira:

A educação é compreendida como transformação, possibilidade de o ser humano se reinventar continuamente, (re)apropriando-se do que os demais seres humanos já elaboraram, reconstruindo sua historicidade e, desse modo, estando em interação, pois é uma elaboração absolutamente social e socializadora. Assim compreendida, a educação transcende a escola, está antes e além dela, não tem como fim único a configuração individualizada de “mão-de-obra”, objetivo de uma escola que visa somente a atender os imperativos do capital(2013, p. 557).

No que diz respeito à compreensão sobre a escola, os autores salientam as interações estabelecidas no âmbito pedagógico que a moldam como uma instituição que “reproduz a estrutura da sociedade capitalista em seus meios e métodos, que evidenciam, sobretudo, dois processos articulados: a empregabilidade como princípio e o disciplinamento como método” (Frizzo, Ribas e Ferreira, 2013, p. 558), o que reflete em sua organização que remonta aos moldes exigidos numa rotina de trabalho seguindo normas, comportamentos e atitudes esperadas que reforçam a lógica capitalista nessa perspectiva.

Martins (2013), por sua vez, promove uma reflexão sobre a função e a especificidade da educação escolar apontando a escola como uma instituição social, corroborando com o que está sendo evidenciado nesse trabalho, que se encontra arraigada ao processo complexo e intenso da vida social refletida pelas mudanças nas relações sociais da humanidade. Nesse cenário, a escola, como instituição pública, tornou-se uma realidade nas formações sociais desenvolvidas e viabilizadas pelo capitalismo.

Assim, compreende-se que a formação intelectual regida pelo movimento educacional brasileiro atende às demandas exigidas pelas formações capitalistas dominantes, perpetuando sua lógica e suas tendências no âmbito escolar. Logo, se a função da educação escolar é

formar para a cidadania, numa sociedade capitalista essa educação subordina-se às condições de classes que são evidenciadas nas relações sociais estabelecidas nesse contexto.

Partindo dessa premissa, Martins (2013) questiona ainda a respeito da finalidade da educação escolar nessa conjuntura e fomenta a discussão sobre a educação para a emancipação humana. Constata que os processos de dominação e exploração que se estabelecem no modo de produção capitalista fazem com que as relações sociais que influenciam a elaboração das concepções pedagógicas para a educação identificadas na sociedade de classes, impeçam o desenvolvimento de uma formação social direcionada para a emancipação humana dos sujeitos.

Dessa forma, vislumbra-se a possibilidade de compreender a educação escolar a partir de uma concepção de educação atrelada ao compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. Fato esse que indica a necessidade de superação da lógica social vigente. Essa sistematização é fundamentada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e Friedrich Engels e é denominada de Pedagogia Histórico-Crítica¹⁰.

Seguindo essa perspectiva, Saviani (2011, p. 24) destaca as contradições entre a educação e as relações sociais estabelecidas que envolvem as forças do sistema produtivo, uma vez que o saber é transformado “em força produtiva, em meio de produção”, na sociedade capitalista. Dessa forma, o ato educativo é compreendido a partir da construção social e suas mudanças contínuas refletidas no processo educativo no âmbito escolar, exercendo papel fundamental nessa articulação e definido por Saviani (2013, p. 13) como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Ainda no que concerne a essa concepção, considera-se que a emancipação do homem passa pelo domínio do saber historicamente acumulado, com a contribuição fundamental da escola, para o desenvolvimento e difusão do saber “ao processo mais global de transformação de uma sociedade de classes em uma sociedade sem classes – socialista” (Freitas, 1995, p.28). Sendo assim, a concepção da Pedagogia Histórico-Crítica é justificada como opção teórico-metodológica por compreender a educação como uma exigência do e para o processo de trabalho humano em geral, bem como é ela própria um processo de trabalho. Trabalho esse que se caracteriza como trabalho humano.

¹⁰ A Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma perspectiva educacional que considera três fatores determinantes: a história, a sociedade e o poder, e assim, defende uma escola socialmente capaz de possibilitar aos sujeitos o acesso ao conhecimento sistematizado, metódico e científico e foi desenvolvida em oposição às pedagogias não-críticas e crítico-reprodutivistas, idealizada pelo professor Demerval Saviani, no final da década de 1970. Nela, vislumbra-se possibilidades concretas de avanços educacionais, promovendo a transformação social dos sujeitos.

Contribuindo com esse debate, Lorenzini evidencia que:

A escola é uma instituição do sistema educacional que se apoia numa Teoria Educacional, ou seja, numa explicação que reflete a concepção e as finalidades da educação, oriunda de um determinado projeto histórico constituído por formas de luta para sua consecução. Para contribuir com a superação do atual sistema capitalista, a escola necessita distinguir as contradições existentes entre os elementos tanto da base econômica como da educação, decidindo de que modo as contradições contribuem para um estágio social superior (Lorenzini, 2013, p. 43).

E, nesse sentido, o autor destaca a teoria educacional a partir desse enfoque tratando das relações mais gerais da educação no âmbito escolar, munindo-se de táticas e estratégias que possibilitem a promoção da superação do modo de produção capitalista. Para tanto, evidencia como o grande objetivo das ações escolares, refletidas nas atividades propostas pelo professor, a Organização do Trabalho Pedagógico que instiga os estudantes nesse processo de aprendizagem que se efetiva pela apropriação, produção e extrapolação do conhecimento de forma sistematizada.

Nesse contexto, cabe ao professor equilibrar suas ações pedagógicas visando sistematizar o ensino por meio do planejamento, viabilizando a oferta das condições objetivas de trabalho e oportunizando à qualidade da ação proposta capaz de elevar o nível do processo de ensino e aprendizagem. Em sua Organização do Trabalho Pedagógico deve ser estabelecida de forma objetiva sua concepção de educação, de ser humano, de sociedade, que são responsáveis por orientar não só o sistema educacional no geral, mas a perspectiva de cada escola em particular.

Todo esse processo de afirmação das concepções que se apresentam para embasar o desenvolvimento das ações pedagógicas do professor, segundo Lorenzini (2013, p. 47), possibilita a eficácia do processo de Organização do Trabalho Pedagógico, pois assegura o alcance de “avanços na qualidade do rendimento escolar tendo a avaliação, como indicador dos níveis de desenvolvimento e da aprendizagem dos aprendizes, do ensino e do planejamento dos professores e das condições objetivas”.

Avançando nessa percepção, este é o que Bueno (2001) assinala, reflete-se sobre a compreensão da escola na qualidade de espaço de convivência social que proporciona e estimula a formação da cidadania, no qual o professor pode contemplar o conhecimento pessoal considerando sua ampliação, resultante das relações que estabelece nesse ambiente, para melhor entendimento com o próprio conhecimento. Nesse sentido, ao ser compreendida dessa forma, a escola oportuniza o convívio no cotidiano escolar, tornando-se “um centro de referência pessoal que marca os sujeitos que por ali passam, pelo simples fato de estar nessa e não em qualquer outra, fruto de traços que a identificam, a tornam única” (Bueno, 2001, p. 6).

Para além dessa lógica de formação para a cidadania, baseada no que é preconizado na Pedagogia Tradicional e na Pedagogia Nova, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta numa perspectiva de superá-la, pois expõe uma proposta de uma prática social igualitária. Nessa prática, o ensino sistematizado e a compreensão do conhecimento como instrumento de transformação social são valorizados, incentivando a participação dos sujeitos em sua realidade. Há contribuição para formação e desenvolvimento de uma consciência autônoma, capaz de ampliar as possibilidades efetivas de um indivíduo se constituir como um cidadão, considerando sua história, a sociedade e as relações de poder entre os grupos como fatores determinantes das contradições que emergem do trabalho educativo desenvolvido.

No seu entendimento sobre a escola, Saviani (2013) mostrar ser nela que se detecta a dimensão pedagógica das práticas sociais, configurando-se como um espaço privilegiado no qual a instrumentalização de um conhecimento mais elaborado, sistematizado e erudito é oportunizado. Assim sendo, é possível inferir que a organização da escola influencia diretamente nas relações nela estabelecidas, inclusive no que diz respeito ao trato com o conhecimento elaborado pelo professor, que por sua vez provoca e estimula a vivência de experiências nas quais a apropriação do conhecimento será viabilizada para os estudantes.

Freitas (1995) enfatiza a relação da escola que atende aos moldes capitalistas com as funções sociais que ela adquire por estar inserida numa sociedade de classes e, sendo assim, não se configura como uma escola feita para atender a todos de forma igualitária, e sim para selecionar quem terá acesso a ela. Dessa forma, pode-se afirmar que há um privilégio exacerbado das classes mais abastadas economicamente no que diz respeito ao acesso e à permanência com qualidade na escola capitalista em detrimento das classes menos privilegiadas economicamente. E, a partir disso, nota-se essa função social seletiva da escola emergindo, a qual se reforça como um local que prepara os indivíduos para as relações de trabalho em sociedade, interferindo diretamente no processo de escolha das profissões.

Diante disso, é possível inferir de modo igual que, seguindo os fundamentos supracitados que regem uma escola capitalista, e de acordo com essa função social que a escola assume, o processo educativo é incorporado e compõe a própria Organização do Trabalho Pedagógico do professor, envolvendo seus objetivos e práticas de avaliação como um dos pares dialéticos necessários nesse processo atendendo a essas demandas. Nesse sentido, para Freitas (1995), a compreensão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico está atrelada ao momento histórico social vigente e seus impactos na ação pedagógica que influencia diretamente no seu desenvolvimento em sala de aula, bem como na elaboração do trabalho pedagógico, de um modo geral, e que se reflete no projeto político-pedagógico da escola. Vale

ressaltar, seguindo essa perspectiva teórica, que a organização, principalmente do trabalho pedagógico evidenciado aqui, (deve?) partir de uma organização social historicamente determinada e assumida pela escola. Desse modo, Freitas (1995, p. 100) aponta que a finalidade da Organização do Trabalho Pedagógico no processo educativo, é de produção de conhecimento “(não necessariamente original), *por meio do trabalho com valor social* (não do “trabalho” de faz-de-conta, artificial)” e, assim, compõe um circuito interligado e infinito de aprimoramento que se reflete numa prática que parte da teoria e é devolvida à prática.

Saviani (2013) ressalta que, no processo de materialização da ação pedagógica a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, foram encontrados desafios que condicionam seu desenvolvimento a partir das condições materiais que permeiam a teoria como fundamento para a finalidade da ação educativa na escola, que é a prática pedagógica. Nesse prisma, a teoria é compreendida como produção não material dessa ação, enquanto as atividades desenvolvidas para a finalidade da prática são entendidas como produção material. Tudo isso refletindo na organização geral da proposta pedagógica sistematizada para efetivar a ação educativa.

Diante do exposto, é possível refletir acerca da Organização do Trabalho Pedagógico como um processo que envolve elementos primordiais como: planejamento, execução e avaliação de atividades para alcançar um objetivo estipulado e que está sempre alinhado a um processo estratégico cujo fundamento está na relação direta da perspectiva educacional com as relações sociais estabelecidas pela escola.

Com base nisso, evidencia-se, nesse momento, sobre o que concerne às categorias de organização da escola capitalista especificadas por Freitas (1995), nas quais as contradições são evidenciadas com suas determinações e possibilidades e pode-se visualizar os objetivos sociais responsáveis por mediar/produzir os limites que cercam o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. São elas:

os objetivos gerais/avaliação da escola (como função social); e o conteúdo/forma geral do trabalho pedagógico da escola (do qual destacamos a artificialidade da vida escolar separada da produção material, a fragmentação do trato com o conhecimento e a gestão da escola na sua forma autoritária e alienante). Essas categorias modulam categorias mais específicas, no interior da sala de aula, tais como: objetivos/avaliação de ensino, conteúdo/método de ensino etc. (Freitas, 1995, p. 95).

Assim sendo, a primeira categoria a ser considerada na Organização do Trabalho Pedagógico do professor, segundo Freitas (1995), é o par dialético “Objetivos/Avaliação”, no qual aponta-se que o objetivo se dá pelo momento final que demarca a apropriação dele, num sentido mais amplo de direcionamento do que se quer alcançar. Já a avaliação, por meio dos

resultados obtidos, delimita o momento real e concreto confrontado pelo estudante a partir da compreensão dos objetivos idealizados, *a priori*. Em suma, no contexto social da escola capitalista, esses objetivos são empregados como funções sociais que devem ser adquiridas e que determinam os processos de avaliação, que tem como finalidade garantir o controle dessas funções e seus reflexos na sociedade.

Num processo dialético na educação, a Organização do Trabalho Pedagógico se concretiza como uma forma de tensionar o que é considerado natural e hegemônico na sociedade a fim de romper com essa realidade evidenciando suas contradições. Nesse cenário, percebe-se que a *práxis* surge a partir da realidade, na qual são congregados aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos, ao mesmo passo em que consolida saberes críticos, criativos, reflexivos e transformadores.

O objetivo, então, no contexto da escola capitalista, pode ser compreendido, a partir da sua função social, como o responsável por revelar o que é mais comum e recorrente que reflete os propósitos da sociedade na escola, e revela o fundo político presente nela, encarnando suas intenções. Logo, entende-se que o objetivo seria a função social adquirida nessa relação com a sociedade na qual se insere e encarrega os procedimentos avaliativos, para garantir o controle dela que emerge das classes sociais antagônicas.

Por explicitar essa mesma relação com a sociedade, a avaliação também desempenha uma função social real e se concretiza alicerçada num processo abrangente de reflexão crítica sobre a prática. Seguindo esse entendimento, a avaliação permite captar os avanços, as resistências, as dificuldades e possibilita uma tomada de decisão, que tem como principal objetivo promover a inclusão do estudante que apresenta dificuldades na aprendizagem, sempre associada ao objetivo estabelecido.

A escola, nessa perspectiva, assume uma função social seletiva, que incorpora a ideia restrita de que é apenas um espaço no qual há uma preparação de recursos humanos para os mais variados postos de trabalho que existem na sociedade, reforçando seu papel de aparelho ideológico do estado que legitima as desigualdades sociais, principalmente no que diz respeito às desigualdades econômicas refletidas em desigualdades educacionais. Dessa maneira, Freitas (1995, p. 96) afirma que “esta função social da escola capitalista é incorporada aos objetivos da escola, bem como às práticas de avaliação, e passa a fazer parte da própria organização do trabalho pedagógico”.

Com isso, infere-se que para superar essa lógica em uma sociedade capitalista, faz-se necessário o confronto com a contradição entre as classes sociais para refletir sobre a compreensão de que o saber, reforçado como uma propriedade privada de uma determinada

classe social reproduzido dentro da escola, é excludente. Logo, esse saber deve ser problematizado para entrar em desequilíbrio e, assim, fomentar a construção coletiva de um saber a partir de forças progressistas comprometidas que garantam sua socialização.

O outro par dialético explicitado por Freitas (1995) é “Conteúdo/Método”, que se apresenta atrelado ao anterior, uma vez que também enfatiza a objetivação da função que a escola tem na sociedade capitalista. Nele, são evidenciados três aspectos considerados cruciais para seu entendimento: 1) a ausência do trabalho materialmente útil, como princípio educativo; 2) a fragmentação do conhecimento na escola; e 3) a gestão da escola.

No que diz respeito ao conteúdo, Freitas (1995) indica que ele pode ser compreendido vinculado às dimensões didáticas fundamentais e ao processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o conteúdo é um conjunto de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades utilizados no desenvolvimento das ações pedagógicas para socializar o conhecimento com o estudante. Importante ressaltar que é selecionado a partir das contradições que emergem das tensões entre as relações de classes sociais em que se insere.

Dessa mesma maneira, percebe-se que o método de ensino se constitui como o conjunto de ações que o professor deve organizar desenvolvendo suas atividades de ensino visando atingir os objetivos lançados, *a priori*, em relação a um conteúdo específico. Para tanto, a escola precisa ser o lugar da efetivação do trabalho, do ensino e da aprendizagem e deve ser um campo de convivência e de superação para os estudantes, uma vez que se firma como um espaço privilegiado para o fomento da elaboração do conhecimento.

Com relação à categorização do trabalho, pode-se afirmar que, de acordo com o que Freitas (1995) disserta, é através dele que o homem consegue manter suas interações com a natureza e se torna capaz de modificá-la, produzindo, assim, o conhecimento sobre ela, bem como modificando a si mesmo. Dessa forma, numa relação antagônica à lógica do capital, observa-se que os homens não se apresentam iguais perante a natureza, e, com isso, a relação com o trabalho, na sociedade capitalista, se divide em trabalho manual e trabalho intelectual, nos quais a apropriação do conhecimento reflete um acontecimento importante que possibilita a manutenção da valorização e da acumulação do capital.

Nesse contexto, a orientação da concepção de conhecimento, que surge a partir do momento histórico, torna-se restrito às grandes massas da classe trabalhadora, acarretando uma instrução educacional limitada e a possibilidades também restritas de trabalhos de cunho mecânicos, nos quais a Organização do Trabalho Pedagógico do professor é desenvolvida por meio de uma organização social historicamente determinada que influencia a escola e mantém relação com o tipo de organização social. Sendo assim, infere-se

que o trabalho material, considerado socialmente útil, está presente não somente no trato do conteúdo escolar, mas na própria organização global da escola (Freitas, 1995, p. 99-100).

Para Freitas (1995), a complexidade das relações estabelecidas na escola converge para a articulação entre os elementos principais que formam o processo educativo – o professor, o saber, o estudante e o trabalho material da educação, com os quais se considera a educação como:

[...]uma forma particular de trabalho, trabalho não-material, não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza. Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o ponto de apoio da especificidade da educação como trabalho não-material — a educação é trabalho não-material no seio da prática social global (Freitas, 1995, p. 100).

Partindo dessa premissa, uma relação democrática é estabelecida na escola vislumbrando o compromisso do professor com o estudante, incorporando os interesses de classes sociais diferenciadas, nas quais o professor e os estudantes sofrem a mediação por meio do trabalho material para concretizar a apreensão do saber. Surge, então, a segunda categoria que trata da unidade metodológica e discorre sobre a fragmentação do conhecimento na escola, apontando para uma organização curricular fragmentada, bem como o próprio conhecimento dividido a partir do trabalho da sociedade capitalista, que está vinculada diretamente a um processo produtivo fragmentado, assim como a ciência se desenvolve em partes (Freitas, 1995).

Com isso, os métodos de ensino, consequentemente, desenvolvem-se seguindo essa mesma tendência e, assim, cada conteúdo específico apresenta sua própria metodologia, que a torna específica. Pensando em uma prática pedagógica dentro de sala de aula como um todo, porém, é possível, mesmo com essa especificidade da forma, pensar no desenvolvimento de uma metodologia que possa integrar o conteúdo de modo geral. Para tanto, o conhecimento deve ser produzido a partir das relações sociais.

Nessa perspectiva, a fragmentação do conhecimento é compreendida como uma das características da produção do saber no processo formativo numa sociedade capitalista. Logo, a socialização do saber se concretiza com o auxílio de uma visão crítica da origem do conhecimento, num movimento simultâneo de ruptura e continuidade, no qual essa “fragmentação do conhecimento e a ausência do trabalho como princípio educativo são dois aspectos fundamentais que caracterizam a atual relação conteúdo/forma da escola capitalista, com repercussões diretas para os métodos de ensino empregados em seu interior” (Freitas, 1995, p. 111).

A terceira categoria engloba o debate sobre a gestão da escola e o fomento a auto-organização, remetendo às tensões que emergem nas relações entre uma gestão autoritária dentro da escola e a participação do coletivo escolar. Destaca ainda a contradição do exercício de poder individual do professor e do diretor escolar nessa organização coletiva que envolve os estudantes vem classes na escola, com desdobramentos que mostram a interação entre o que ocorre em sala de aula, na escola e na sociedade.

É possível inferir, portanto, que, de acordo com Freitas (1995), o estímulo a auto-organização possibilita aos estudantes a participação na condução da sala, da escola e da sociedade, uma vez que vivenciam formas democráticas de trabalho refletidas nas interações realizadas dentro da escola que marcarão seu processo de formação com uma função educativa clara e objetiva. Nesse sentido, a Organização do Trabalho Pedagógico do professor é influenciado por uma sociedade organizada que faz referência à propriedade privada dos meios de produção, que tem como base o trabalho assalariado, alienado, ressaltando que essa alienação se manifesta a partir da característica não-material da educação. Dessa forma:

[...] a formulação dos objetivos de ensino, dos conteúdos, métodos, planejamento de ensino, avaliação, com a questão da relação entre professor/aluno e a própria gestão escolar. Estes tópicos clássicos da "didática" têm que ser examinados, criticamente, dentro de uma concepção maior da própria organização do trabalho na escola. Deveremos resistir à tendência de permanecermos isolados no interior da sala de aula atual (Freitas, 1995, p. 114).

Nesse enfoque, aponta-se que, no processo educativo, o estudante se encontra em permanente exercício de alienação dos processos mais gerais da escola, como um todo, bem como da significação do produto da educação – o conhecimento, uma vez que não participa efetivamente da organização dos objetivos, do conteúdo e da avaliação escolar, processos pelos quais será submetido na dinâmica escolar. Para superar essa lógica, faz-se necessário um projeto histórico alternativo, capaz de conduzir os estudantes para além dos limites dessa Organização do Trabalho Pedagógico, permitindo que, na prática, novas formas de se lidar com essas questões sejam evidenciadas.

2.2 Educação Física Escolar e Trabalho Pedagógico

Seguindo a estrutura desse panorama geral que enfatiza o debate que envolve as concepções de educação, de escola e de Organização do Trabalho Pedagógico, encaminha-se, neste momento, para a discussão que permeia a compreensão acerca dos conceitos e aspectos centrais dentro do campo da Educação Física escolar e da Cultura Corporal. Assim como o

aprofundamento das representações relacionadas à Pedagogia Histórico-Crítica e à Pedagogia da Cultura Corporal a partir da perspectiva das categorias de Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física também ganha visibilidade.

Para tanto, dialoga-se, prioritariamente, com Soares *et al.* (1992), obra de notável impacto na área da Educação Física e popularmente conhecida como “Coletivo de Autores”. Nessa obra, a discussão de questões teórico-metodológicas da Educação Física escolar é evidenciada, buscando fundamentar o trato pedagógico desenvolvido para os conteúdos a serem concebidos nas aulas pelo professor de forma organizada.

Como ponto de partida, aponta-se o objeto da Educação Física escolar – a reflexão sobre o conhecimento da Cultura Corporal, entendida como um conjunto de atividades, que se manifestam corporalmente por meio de jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças e atividades circenses, socialmente construídas ao longo do percurso histórico da humanidade. As tematizações da Cultura Corporal são distribuídas emergindo da compreensão da concepção de uma Educação Física comprometida com o projeto histórico e social que vislumbra a emancipação dos sujeitos por meio de suas intervenções pedagógicas e a superação da lógica imposta pelos interesses do capital.

Isto posto, de acordo com Soares *et al.* (1992), há a necessidade de elaboração de normas correspondentes ao objeto do conhecimento da Educação Física escolar, que tem a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento que refletem sentidos/significados expressando, dialeticamente, as intencionalidades/objetivos das relações estabelecidas socialmente entre os sujeitos. Segundo os autores:

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (Soares *et al.*, 1992, p. 29).

Complementando essa ideia, Soares *et al.* (1992, p. 27) refletem sobre a dimensão corpórea do homem se materializar a partir de três atividades produtivas da história da humanidade: linguagem, trabalho e poder. Elas são compreendidas de forma articulada e não aparecem na produção humana de forma fragmentada, uma vez que é considerada linguagem “um piscar de olhos enquanto expressão de namoro e concordância; um beijo enquanto expressão de afetividade; uma dança enquanto expressão de luta, de crenças”. É considerada trabalho ao desenvolver “diferentes movimentos sistematizados, ordenados, articulados e institucionalizados, transformados, portanto, numa produção simbólica: um jogo, uma

ginástica, um esporte, uma dança, uma luta”. E, por fim, é considerada poder por expressar “uma disputa ou desenvolve a força física para a dominação”.

Sob essa ótica, ao considerar o conhecimento desde a sua origem, é possível identificar a historicidade dele, que permite que o estudante possa se compreender “enquanto sujeito histórico, capaz de interferir nos rumos de sua vida privada e da atividade social sistematizada” (Soares *et al.*, 1992, p. 27) e, com isso, entender que essa produção humana é histórica, inesgotável e provisória.

Nesse contexto, é compreendido que o conteúdo a ser desenvolvido nas aulas se configura por meio do que Soares *et al.* (1992) indica como as atividades corporais institucionalizadas, nas quais o estudante assume uma postura de produtor de outras atividades corporais que também podem ser institucionalizadas ao longo dos tempos. Com base nisso, evidencia-se que outras práticas corporais também se manifestam na escola, contribuindo para o processo de construção do conhecimento sistematizado acerca delas, a exemplo das práticas que envolvem a ludicidade, o lazer e promoção de saúde que apresentam reflexões sobre suas tematizações na escola. Dessa maneira, as tematizações da Cultura Corporal, devem ter o trato pedagógico na escola seguindo os pressupostos da abordagem crítico-superadora, evidenciando “o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico” (Soares *et al.*, 1992, p. 28).

Com o enfoque na escola pública, Soares *et al.* (1992) situam uma série de princípios que encaminham para a reflexão de uma Educação Física que corresponda às exigências vigentes de um processo de construção da qualidade pedagógica do que se desenvolve na escola pública brasileira. Sendo assim, fomenta nesse debate a compreensão de um currículo escolar no qual sua concepção esteja vinculada a um projeto político-pedagógico¹¹ que enfatiza a função social da Educação Física dentro da escola.

Dessa forma, pode-se apontar que essa organização possibilita ao professor a orientação necessária para respaldar a sua prática em sala de aula, estabelecendo a relação mais adequada com os seus estudantes, elencando de forma responsável o conteúdo que vai ensinar e como se dá o trato com o conhecimento científico, no qual a metodologia selecionada se torna essencial nesse processo, bem como os valores explorados e a sequência lógica que desenvolve das tematizações escolhidas para que a apreensão seja satisfatória para os estudantes.

¹¹ “Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (Soares *et al.*, p. 15, 1992).

Diante disso, faz-se necessário compreender as percepções que são legitimadas por esse professor, no que diz respeito ao projeto de sociedade bem como o de homem que prioriza, e, nessa relação, evidenciar quais são os interesses advindos das relações de classe que são defendidos por ele com destaque para os valores, para a ética e a moral que assume a fim de consolidá-los por meio de sua prática. Seguindo essa perspectiva, a articulação para a elaboração das aulas que o professor pretende desenvolver deve estar alinhada ao projeto maior que ele partilhe de homem e de sociedade e vai culminar em sua concretização na forma do currículo real produzido a partir dessa relação na escola.

Para Soares *et al.* (1992, p. 16) o currículo escolar representa “o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização”. Apresenta como função social o ordenamento da reflexão pedagógica do estudante, da forma de pensar a realidade social, a partir de uma determinada lógica a ser desenvolvida na apropriação do conhecimento científico, e confronta o saber prévio do cotidiano, corroborando ou não com a sua ideologia, com suas experiências pessoais e relações sociais estabelecidas.

Dessa forma, pode-se inferir que o objeto do currículo escolar é a reflexão final do estudante que emerge da relação entre o conhecimento científico produzido com a intervenção do trato pedagógico do professor das tematizações desenvolvidas em suas aulas e o que esse estudante já apresenta previamente a esse contato e que se materializa a partir da dinâmica curricular elaborada.

Numa visão geral, o trato como conhecimento, nesse contexto, se dá a partir de condições que são concebidas pela necessidade de estruturar o processo de assimilação e apreensão do conhecimento no ambiente escolar, que encaminha cientificamente esse conhecimento como saber escolar, partindo da organização do trabalho pedagógico do professor por meio de uma sistematização lógica dos conteúdos especificados e da metodologia utilizada para contemplar a concretização do saber que chega até os estudantes.

Especificamente, no que tange à Educação Física escolar com base no que já foi exposto, a apreensão do conhecimento mais elaborado, de acordo com a organização do professor, está diretamente relacionada à apropriação da cultura no trato com o conhecimento que, para a Educação Física, tem como objeto a Cultura Corporal, que determina as aprendizagens desenvolvidas no processo de formação humana dos sujeitos considerando as condições objetivas das relações estabelecidas na sociedade de classes a partir do seu modo de produção vigente – o capitalismo. Sobre isso, compreende-se a representação da escola como instituição que assume a função consistente de socializar o saber mais sistematizado para os

sujeitos. No que concerne à Cultura Corporal, especificamente, essa sistematização se concretiza por meio da apresentação dos significados que cada atividade proposta assume a partir da realização da análise histórica dessas práticas corporais que permite que elas se constituam na forma de ação metodológica central. Tudo isso para embasar a proposição dos objetos de ensino da Educação Física e as tematizações evidenciadas na prática pedagógica do professor de Educação Física.

Nessa perspectiva, Nascimento (2018) aponta as ações metodológicas que servem de base para sistematizar as ações pedagógicas do professor de Educação Física, nas quais:

A primeira ação metodológica refere-se à **análise de “episódios históricos”** sobre as práticas corporais, de modo a identificar em determinados fatos ou situações da história humana elementos pertinentes para a discussão sobre o processo de constituição e desenvolvimento dos significados das atividades da cultura corporal. A segunda ação metodológica refere-se à **análise dos conhecimentos pedagógicos** produzidos sobre o jogo, a dança, a luta, a ginástica etc., de modo a sistematizar as possibilidades formativas específicas que essas atividades podem ter para o sujeito em um dado momento histórico e/ou em um dado contexto cultural (Nascimento, 2018, p. 680).

Assim sendo, Nascimento (2018) sinaliza como fundamento que sustenta essas ações metodológicas de investigação, a compreensão dos significados de uma determinada atividade humana desenvolvida, a partir do entendimento do que é historicamente produzido e modificado ao longo dos tempos históricos pela intervenção dos grupos sociais, dos quais essas práticas corporais emergem, alinhando-se à compreensão dos objetos de ensino da Educação Física representados por uma sistematização dos significados dessas atividades da cultura corporal sob o entendimento histórico-cultural. Com isso, torna-se possível perceber a forma como os sujeitos se interpõem nesse processo de proposição metodológica sobre os objetos de ensino da Educação Física, seguindo um diálogo com autores que fomentam o debate sobre esses “episódios históricos” que se relacionam com as práticas corporais e se materializam em suas tematizações, sendo determinantes para a Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física. A partir dessa compreensão, vislumbra-se a possibilidade concreta de efetivação do trato pedagógico das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física no contexto da Cultura Corporal.

Por conseguinte, ações necessárias para pautar os sujeitos sobre o esporte, a dança, as lutas, os jogos e brincadeiras vão se desencadeando e interferindo diretamente na qualidade dessas ações “dada pela relação entre as capacidades humano-genéricas historicamente objetivadas em cada uma dessas atividades e o projeto de sociedade e de homem” (Nascimento, 2018, p. 682) que são almejadas, para concretizá-las, podendo se manifestar nessas formas específicas da atividade humana e que se refletem na organização do professor.

Portanto, estipula-se um “critério pedagógico central para a determinação dos objetos de ensino da Educação Física em uma perspectiva histórico-cultural” (Nascimento, 2018, p. 684) para que as atividades da Cultura Corporal elencadas para serem ensinadas nas aulas possibilitem o potencial formativo historicamente materializado de determinada atividade e que, nas aulas, sejam organizadas de forma sistematizada, com significados específicos da Cultura Corporal.

Com esse entendimento, a análise das atividades da Cultura Corporal deve se dar para além da função de “determinadas pelas condições sociais das quais fazem parte (de gênero, classe, etnia etc.), mas fundamentalmente como determinantes de relações sociais relacionadas à capacidade criadora do sujeito” (Nascimento, 2018, p. 684). E, dessa forma, possa contribuir para uma educação emancipatória, que problematiza sua prática social ao passo que direciona uma leitura crítica da realidade por parte dos sujeitos envolvidos – estudantes e professor.

Sob esse mesmo enfoque, no que diz respeito à Pedagogia Histórico-Crítica, são evidenciadas as contradições que permeiam a educação escolar ao manifestar a afirmação dos interesses da classe trabalhadora no âmbito escolar de forma crítica para vislumbrar a possibilidade de emancipação humana por meio de uma intervenção pedagógica comprometida com essa concepção.

Nessa perspectiva, em relação à escola, Lorenzini (2013, p. 242) destaca que, para ela se apresentar de forma engajada a partir das relações sociais, o compromisso com a luta por um projeto histórico superador deve se expressar em sua intencionalidade por meio de “uma elaboração e socialização do conhecimento útil e necessário à formação das funções psíquicas superiores mais complexas garantindo aos estudantes fazerem comparações, análises, sínteses, dentre outros”. Sendo assim, caberia à escola possibilitar as experiências necessárias que não são contempladas pelas vivências ou aprendizagens que os estudantes têm em seu cotidiano, a fim de ampliar seus limites e vislumbrar outras realidades fundamentais que proporcionem seus próprios desenvolvimentos e criatividade.

No contexto da Educação Física, observa-se essa prática pedagógica articulada com a proposta de um novo projeto de sociedade, no qual a lógica de enfatizar alguns conhecimentos privilegiados, hegemonicamente, em detrimento de outros nas aulas, é desconsiderada para estabelecer um novo direcionamento que tem como enfoque a metodologia Crítico-Superadora¹², que promove em suas ações pedagógicas uma reflexão pela representação

¹²A metodologia Crítico-Superadora apresenta uma abordagem de ensino que traz como proposta a visão crítica da realidade através da possibilidade de conscientização dos sujeitos a partir do entendimento das desigualdades

social do mundo através da expressão corporal vinculada ao que o homem produz ao longo da sua história, relacionando as tematizações da Educação Física em sua totalidade.

Assim sendo, refletindo sobre a perspectiva da Cultura Corporal dentro da dinâmica curricular proposta para o trato com a Educação Física na escola, aponta-se que ela assume características diferenciadas e que:

Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Soares *et al.*, p. 26, 1992).

Sobre isso, pode-se afirmar que a apropriação de um conhecimento na Educação Física escolar se concretiza devido ao trato com a organização dele que é possibilitado por meio da incorporação de determinado comportamento refletido pelas relações sociais estabelecidas e que foram aperfeiçoadas ao longo dos tempos por meio do desenvolvimento de atividades corporais que se construíram como consequência delas. Isso indica, portanto, que a materialidade das práticas corporais é historicamente construída e desenvolvida enquanto Cultura Corporal resultante “de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os estudantes na escola” (Soares *et al.*, p. 26, 1992).

Reiset *al.* (2013) apontam a necessidade de um olhar ampliado para esses conhecimentos desenvolvidos a partir dos conteúdos tematizados na perspectiva da Cultura Corporal dentro da Educação Física e para as possibilidades de encaminhar uma abordagem metodológica na escola que possa contemplar as aprendizagens relacionadas tendo esse prisma como referência para conduzir práticas pedagógicas desses conteúdos capazes de atender às reflexões críticas que englobam a proposta a partir das relações sociais estabelecidas. Nesse contexto, os autores ressaltam que o professor de Educação Física enfrenta em sua prática pedagógica muitas limitações que se evidenciam, mesmo que empiricamente, na dificuldade de estabelecer uma organização refletida no planejamento e na sistematização do conhecimento do qual a Educação Física trata ao seguir aspectos relacionados a uma reflexão crítica da Cultura Corporal.

Outro aspecto limitante enfrentado pelo professor de Educação Física, de acordo com Reis *et al.* (2013), diz respeito ao processo de formação dos professores da área que tem foco

em campos não escolares para atuação profissional e que salientam a subordinação da dimensão biológica do ser humano em detrimento de outras, apresentando práticas pedagógicas desenvolvidas sem o comprometimento em construir tematizações que contemplem os conteúdos da Cultura Corporal e sem a base de referências concretas para essa finalidade. Essas problemáticas apresentadas comprometem, conseqüentemente, a eficiência da aplicabilidade da proposta de sistematização do conhecimento desenvolvida nas aulas a partir da Cultura Corporal. Dessa maneira, possibilita ao estudante a compreensão de si mesmo como sujeito histórico que reconhece, nas práticas corporais experienciadas por ele em suas aulas, as suas atividades sociais estabelecidas em suas relações, porém de forma sistematizada e mais elaborada por se tratar de um conhecimento construído de forma institucionalizada na escola pela Organização do Trabalho Pedagógico do professor.

Ao surgir a necessidade de reconfigurar as aulas de Educação Física objetivando a incorporação da perspectiva da Cultura Corporal a partir da reflexão crítica sobre seus conteúdos e tematizações que emergem da abordagem metodológica Crítico-Superadora, um novo sentido/significado é considerado nas ações pedagógicas do professor com o trato do conhecimento, no qual o saber sistematizado reflete a compreensão da realidade das relações sociais estabelecidas na forma de expressão corporal transformadora e que possibilita a superação das características impostas pela sociedade capitalista.

Isso posto, assinala-se que o professor de Educação Física que assume o trato pedagógico alicerçado pelos fundamentos da abordagem metodológica Crítico-Superadora precisa discernir bem e externar sua predileção dentro da organização de suas ações pedagógicas acerca do projeto histórico de sociedade que almeja alcançar com sua intervenção, uma vez que sua prática é refletida pela socialização do saber a partir da Cultura Corporal que, por sua vez, evidencia a luta de interesses de uma sociedade de classes.

Essa apropriação é destacada por Taffarel (2016) quando aponta que:

A posição tomada significa, ademais, face à questão da Pedagogia, a rejeição radical de teorias pedagógicas sobre normas e valores para uma sociedade capitalista de relações harmoniosas e solidárias – na qual seria possível a realização e emancipação do indivíduo –, vez que essas teorias negam o caráter classista da educação e da pedagogia afirmando-se na natureza “invariável” do homem e dos processos educacionais próprios para cada sistema social. Reafirmar que é essencial a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral” (Taffarel, 2016, p. 19).

Ainda no que concerne a essa apropriação do professor, Albuquerque e Taffarel (2020) explicitam a relevância de considerar os critérios para elencar os objetos de conhecimento expressos na Cultura Corporal que podem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física e

que atendam às necessidades sociais vigentes, com direcionamento das “atividades da cultura corporal a partir das experiências abstraídas do modo de produção e seu correspondente modo de vida” (p. 61).

Sobre isso, Taffarel (2016, p.7) afirma que cabe à escola, que deve ser aquela inserida num projeto histórico superador do modo de produção capitalista, a elaboração e socialização do conhecimento objetivo necessário à formação omnilateral do indivíduo. O autor afirma que somente por meio de um projeto coletivo e concretizado pela ação decisiva do Estado, as condições materiais de vida dos sujeitos podem deixar de influenciar no desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento das capacidades relacionadas ao rendimento físico, capacidades motoras básicas, hábitos de higiene e capacidades vitais e desportivas.

Diante do exposto, Taffarel (2016, p. 7) problematiza a apropriação da cultura e sua relação com o trato com o conhecimento da Educação Física a partir do desenvolvimento humano, que interfere no desenvolvimento da Cultura Corporal, em suas condições objetivas como consequência do modo de produção capitalista. Por isso, considera as competições esportivas mundiais como um parâmetro hegemônico para efetivar as ações pedagógicas nas aulas de Educação Física com uma intencionalidade educativa específica que as tematizam.

Dessa forma, essas ações são determinadas também por essas condições objetivas e pelo desenvolvimento humano decorrente das aprendizagens no âmbito da Cultura Corporal, que se concretizam por meio de um processo histórico refletido nas relações estabelecidas pelos seres humanos com a natureza e com os outros seres humanos. Isso evidencia um contexto no qual o caráter hegemônico da esportivização das aulas de Educação Física predomina.

Ressalta-se que a compreensão de esportivização vai além do entendimento de ela ser apenas uma abordagem que prioriza o desenvolvimento e a prática de esportes na Educação Física escolar. Essa esportivização reflete, hegemonicamente, uma cultura esportiva institucionalizada, no âmbito escolar, pela lógica do rendimento técnico formal e, com isso, a escola, bem como as atividades pedagógicas nela desenvolvidas, perde seu caráter crítico e transformador. Como resultado da esportivização frente aos desafios postos pelos valores da sociedade moderna, a prática pedagógica na Educação Física perde sua capacidade de desenvolvimento crítico/transformador sucumbindo aos aspectos populares que atendem aos interesses do capital e reproduz, assim, estranhamentos responsáveis por manter os homens pensando de forma individualizada (Souza, 2009).

Sobre essa problemática da esportivização das aulas de Educação Física, Souza (2009) apresenta possibilidades superadoras no plano da Cultura Corporal, demonstrando que, pelo

resultado do processo de cientificização relacionado ao Esporte, a prática social do esporte/esporte de alto rendimento acompanha a produção elaborada da cultura moderna, na qual:

A produção do conhecimento da área da Educação Física, que se movimenta no decorrer do tempo, demonstra um determinado consenso quanto à posição de que a área estabelece uma relação especial com o esporte, restringindo a Educação Física ao desenvolvimento dos princípios do esporte de alto rendimento que se sobressaem frente aos significados da cultura corporal do sujeito (Souza, 2009, p. 22).

Assumindo um posicionamento crítico diante da concepção de ser humano, ciência, educação e projeto histórico, Souza (2009) aponta que nesse processo de transformação são escanteados a importância do desempenho e dos recordes do modelo esportivo enraizados no ambiente escolar, para dar vez a ações pedagógicas comprometidas capazes de promover a superação do conhecimento cotidiano e a apropriação do saber acumulado pela humanidade, possibilitando um pensar e um agir transformador para a sociedade.

Com base nisso, Soares *et al.* (1992) destacam a importância do acesso à cultura sob esse viés, evidenciando a forma mais elaborada e, conseqüentemente, o saber mais sistematizado, bem como a qualidade nas relações estabelecidas pelos seres humanos com a natureza e consigo mesmo que possibilitam a apreensão do conhecimento de forma preliminar e elementar a partir das características do que os cercam.

Santos (2021) discorre a respeito do objeto de conhecimento da Educação Física à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e sugere a organização do seu ensino, corroborando com a intencionalidade do conhecimento sistematizado a partir do que é descrito em Soares *et al.* (1992). O estudioso considera serem as formas de atividades estabelecidas pela Cultura Corporal fundamentais para destacar a relevância de evidenciar a necessidade de acessibilidade do estudante a sua historização, uma vez que isso implica em destacar o processo pelo qual o conhecimento é organizado para orientar as ações do professor de Educação Física.

Assim sendo, constatando, organizando e sistematizando essas características, torna-se possível promover o desenvolvimento do pensamento teórico no contexto da Cultura Corporal como o objeto do currículo escolar na Educação Física alinhada à abordagem Crítico-Superadora. Taffarel (2016, p. 9) reflete sobre esse pensamento teórico na Educação Física e salienta que “a base e o critério para separar as diferentes classes de objetos são os diferentes tipos de atividades encaminhados a satisfazer necessidades sociais”, concluindo que o objeto de estudo da Educação Física é a Cultura Corporal.

Nesse sentido, é possível inferir que as ações a serem desenvolvidas pelo professor de Educação Física na sua Organização do Trabalho Pedagógico, considerando a forma peculiar das atividades, se relacionam diretamente com a perspectiva de resultado a ser alcançado nessas propostas específicas. Portanto, conclui-se que elas refletem a motivação que levou o professor a escolher determinada atividade para tratar de um conhecimento específico dentro das tematizações da Cultura Corporal.

Sendo assim, nessa organização do conhecimento da Educação Física na qualidade de componente curricular, no que tange à abordagem Crítico-Superadora, deve-se considerar o que Albuquerque e Taffarel (2020, p. 64) refletem sobre os “critérios para a seleção do conhecimento”, embasadas no que Soares *et al.* (1992) destacam (sobre o quê?), incluindo o tratamento metodológico dado a determinado conhecimento, bem como a sua organização em ciclos de escolarização.

Sugerindo essa nova compreensão para a Educação Física a partir da necessidade de considerar a organização, a sistematização e a distribuição dos seus conteúdos num processo de assimilação do conhecimento em determinado tempo pedagógico, Soares *et al.* (1992) ressaltam que as formas de expressão corporal desenvolvidas nas aulas devem refletir as relações de poder da classe dominante impostas socialmente e que condicionam a organização do conhecimento.

Com base no que foi exposto, considera-se que o produto cultural do ato educativo se revela a partir do trato com esses conhecimentos e pela organização das ações necessárias elaboradas pelo professor para o desenvolvimento das tematizações apropriadas capazes de sistematizar o saber desenvolvendo-as dentro do processo de ensino-aprendizagem correspondente à Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física.

3 ANÁLISE DOCUMENTAL DAS REFERÊNCIAS PARA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta seção textual está dividida em três tópicos. O primeiro nomeado de “O movimento de implementação da BNCC”, que apresenta um apanhado histórico sobre o contexto em que a BNCC foi formulada, implementada e efetivada sob a influência direta do setor privado nas instituições públicas de ensino, perpassando pela estrutura política e pelas políticas educacionais que implicaram na construção desse cenário. O segundo tópico, intitulado “A BNCC e a Organização do Trabalho Pedagógico”, foi subdividido em três subtópicos, que evidenciam os pares dialéticos “Conteúdo/Método” e “Objetivo/Avaliação” com base no estudo das recomendações da BNCC, bem como sintetiza a análise desses elementos no contexto da proposta de organização curricular indicada para a Educação Física na educação básica e seus apontamentos para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. No terceiro tópico, nomeado como “O Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Anos iniciais para a Rede Municipal de Educação de Belém da SEMEC e a Educação Física”, o destaque são as aproximações e distanciamentos dos pares dialéticos “Conteúdo/Método” e “Objetivo/Avaliação”, divididos em dois subtópicos, de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares presentes no documento para a Organização do Trabalho Pedagógico para os anos iniciais do ensino fundamental.

3.1 O movimento de implementação da BNCC

A fim de compreender o que é a BNCC, pode-se considerá-la como o documento responsável por definir quais as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em seu percurso na Educação Básica. Ela é, portanto, o documento que estabelece um conjunto de aprendizagens comuns para serem concretizadas em todo o país. Nesse contexto, percebe-se que o engendramento de sustentação da Base se deu em meio à conjuntura política conturbada na qual o Brasil se encontrava nesse período, apresentando um cenário de retirada de direitos adquiridos historicamente que refletiu nas políticas educacionais com encaminhamentos para um regime antidemocrático fomentado pela representatividade de grupos conservadores e influência de grandes empresas com interesses na sua implantação¹³.

¹³ A BNCC foi elaborada e implementada num período de instabilidade política e econômica no Brasil, com desafios como a crise econômica de 2014/2017 que resultou numa profunda recessão. A aprovação da PEC

Tendo em vista esse panorama, a BNCC representou uma estratégia de impacto significativo no âmbito da educação brasileira, pois visa influenciar o processo de formação de professores, no desenvolvimento dos currículos, bem como na prática pedagógica do professor em sala de aula. A Base se apresenta numa perspectiva de orientar na elaboração dos currículos, firmando uma demanda com novas competências e habilidades para os professores, com o enfoque no desenvolvimento mais abrangente dos estudantes. Portanto, com esse cenário, compreende-se que a intencionalidade de sua implementação busca contemplar as políticas desenvolvidas para elevação da produtividade e ampliação na capacidade de investimento da economia brasileira (Neira, Alviano Júnior e Almeida, 2016).

Sendo assim, a primeira versão da BNCC teve sua divulgação realizada em setembro de 2015 e se apresentou como resultado de debates que contribuíram no campo educacional brasileiro, apesar de serem considerados controversos por não priorizarem, de fato, um diálogo efetivo com o intuito de mediar os interesses de todos os setores que seriam alcançados por ela. Nela, observam-se os objetivos de aprendizagem a serem cumpridos em cada etapa escolar, bem como indicam-se os temas integradores e eixos estruturantes para sua implementação.

Na ocasião em que foi publicada essa versão preliminar da BNCC, um grande e intenso debate ganhou visibilidade, questionando criticamente o texto. Sobre isso, Neira, Alviano Junior e Almeida destacam que:

Grupos conservadores e progressistas posicionaram-se contrários ao documento. Para os primeiros, o texto estava muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais. Engrossaram o coro das críticas as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e organizações não governamentais ligadas à educação (2016, p. 14).

Nas versões que se seguiram não foi diferente. O envolvimento nas discussões sobre o texto foi intensificado e muitas considerações foram feitas para contribuir com sua organização durante a submissão desse documento a uma consulta pública promovida por um período e, em 2016, a segunda versão foi lançada, com o texto estruturado, no qual foram incorporadas as reflexões advindas desse amplo debate, que apontou para a BNCC como uma estratégia utilizada para alcançar as metas estipuladas no PNE.

(Proposta de Emenda Constitucional) do teto de gastos e a reforma de previdência também contribuíram para a fragilidade da economia brasileira e originou uma série de situações sociais, como o choque de oferta e demanda, ocasionado por erros de políticas públicas que reduziram a capacidade de crescimento da economia brasileira e geraram um custo fiscal elevado (Neira, Alviano Júnior e Almeida, 2016).

Apesar disso, e de acordo com Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), porém, observou-se que duas audiências que seriam promovidas com o intuito de debater acerca da proposta do texto da BNCC foram canceladas devido às manifestações que ocorreram por meio de protestos dos profissionais da educação e estudantes, que ganharam destaque pelas críticas severas feitas ao projeto da Base. Vale ressaltar que houve, então, uma mudança na estruturação da equipe responsável pela elaboração dessa segunda versão da Base, e que esse fato trouxe implicações diretas no que diz respeito à contextualização e desenvolvimento das concepções adotadas pelo documento a partir dessa alteração.

A segunda versão da base foi elaborada ainda durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016) com várias modificações em relação à primeira, subsidiando a redação da terceira, que começou a ser redigida nesse mesmo ano. Em abril de 2017, essa terceira versão da BNCC foi divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), com texto final entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada por Mendonça Filho, ministro da Educação do Governo de Michel Temer (2016-2019), em dezembro desse mesmo ano¹⁴.

Sob o comando de tal ministro da Educação, firma-se, então, um quadro na política educacional extremamente tendencioso ao favorecimento de empresas do setor privado, pois ele, além de coautor do golpe de estado sofrido pelo governo Dilma, representava a chamada “bancada do livro” quando ainda era deputado, defendendo os interesses de grandes editoras no Congresso. Esse cenário trouxe consequências diretas que influenciaram nas propostas de estruturação da BNCC como política educacional no país.

Nessa circunstância, essa versão da BNCC se estabeleceu determinando as aprendizagens que os estudantes devem alcançar a cada ano de escolarização, auxiliando os professores e as escolas na organização para a progressão dessas aprendizagens e estabelecendo os conhecimentos a serem trabalhados para cada ano da Educação Básica. Pôde-se observar, ainda, que, nela, foram estipulados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento específicos para a Educação Infantil, bem como objetos de conhecimento

¹⁴ Em maio de 2016, Michel Temer, vice-presidente da República na época, assumiu interinamente o cargo de presidente da República Brasileira, na ocasião do afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff, por meio de um golpe de estado promovido pelo Congresso, com apoio da mídia, que defendia a manutenção do domínio do empresariado brasileiro nos rumos da política, e referendado pelo Judiciário. Esse momento foi marcado por ofensivas constantes à educação e teve como consequência a aceitação do processo de impeachment pelo Senado Federal. Michel Temer então, além de promover o desmonte das políticas educacionais construídas nos governos Lula e Dilma, junto aos seus apoiadores, fomentou, também, o ataque direto aos profissionais do ensino. Nesse contexto, aprovou uma versão da BNCC com uma proposta curricular que não evidenciava debates importantes sobre as desigualdades e as injustiças sociais e econômicas do país e, consequentemente, limitou o combate às discriminações de gênero e orientação sexual (Tarlau e Moeller, 2020).

para o Ensino Fundamental e, apenas em 2018, no bojo da Reforma do Ensino Médio, essa última versão da BNCC incluiu o Ensino Médio na sua estrutura.

De acordo com Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) é possível perceber que havia a premissa, nos textos das duas primeiras versões divulgadas, de uma percepção que compreende o documento como uma referência capaz de subsidiar a prática pedagógica dos professores e não como um currículo mínimo a ser seguido de forma obrigatória pelos profissionais da educação nas escolas. Ainda assim, a BNCC segue sendo problematizada desde sua implementação, uma vez que suas propostas educacionais não convergem com a necessidade de produção curricular real de ensino no país.

Com base nisso, muitas incoerências emergem a partir da proposta preconizada na Base e passam a ser evidenciadas, uma vez que, ao se fundamentar em competências e habilidades previamente estabelecidas, pode restringir as possibilidades pedagógicas de trabalho do professor, repercutindo diretamente no processo de formação dos estudantes. Isso implica, ainda, na elaboração de um currículo inconsistente, passível de questionamentos no que concerne à organização curricular que, mesmo tendo em vista a gestão democrática como um princípio, pode influenciar na interação com o saber sistematizado a ser desenvolvido.

Dessa forma, entende-se que o trato pedagógico do professor deve proporcionar ao estudante o aprofundamento dos conhecimentos por meio do currículo elaborado, qualificando o ensino ao incentivar os professores na construção de seu planejamento de aulas para além do documento de referência de uma maneira mais ampla. Sob esse enfoque, Neira (2018, p. 2) afirma que, em sua essência, “a análise do texto evidencia, na verdade, mais problemas do que qualidades” para a educação brasileira. O alicerce de construção da Base se firmou numa estratégia que aproveita a necessidade de se ter um instrumento nacional que pudesse contribuir na melhoria do quadro da educação no Brasil para incentivar a aceitação da concepção da BNCC sob essa perspectiva otimista.

Refletindo sobre a afirmação do autor, ressalta-se um certo anacronismo, pelo documento da Base se alinhar ao discurso que se relaciona às teorias curriculares tradicionais, sendo, dessa forma, incongruente com as falácias que constituíram a sua origem. Atrelado a isso, constataram-se ações desenvolvidas por atores corporativos e privados exercendo uma poderosa influência na educação brasileira e estabelecendo novos blocos hegemônicos na educação, como fora explicitado durante a delimitação do problema de pesquisa.

Nessa conjuntura, Tarlau e Moeller (2020) apontam a Fundação Lemann¹⁵, uma organização sem fins lucrativos brasileira, como aquela que exerceu papel fundamental, fomentando discussões sobre as políticas públicas educacionais brasileiras, contribuindo e embasando a aprovação da reforma educacional que culminou com a formulação da BNCC.

A partir disso, foram observados os movimentos em prol da efetivação da Base com o enfoque de promover avanços por meio dos investimentos filantrópicos no Brasil, impulsionados, no geral, por empresas, fundações e corporações privadas, as quais centralizavam seus interesses em iniciativas para a reforma educacional pública brasileira, negociando alianças e aberturas políticas que viabilizaram poder e influência nesses debates. Nesse contexto, destaca-se, mesmo que de um modo velado, o esquema neoliberal enraizado nessa relação que busca maximizar lucros, bem como tentativas “de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança” (Tarlau e Moeller, 2020, p. 555).

Contextualizando esse quadro, Tarlau e Moeller (2020) evidenciam o quanto os atores privados e corporativos, citados anteriormente, expandiram seu alcance de interesses e influências no que concerne à disponibilidade de investimentos destinados à educação pública, principalmente considerando que o Estado reduziu os investimentos nesse setor, intensificando o aumento de ataques ideológicos a ela. Como consequência, observou-se que a educação se efetivou como um campo no qual a lógica do mercado pudesse se disseminar e se expandir no intuito de aumentar os lucros corporativos, viabilizando a proliferação do movimento global desse fenômeno por meio da reforma da educação.

Sendo assim, o que se reflete no viés da política econômica da educação é a promoção de sistemas mercadológicos na educação pública, nos quais se observam a escola pública sendo financiada diretamente com o dinheiro público, porém com sua operacionalidade ocorrendo de forma independente do sistema escolar tradicional, com uma organização privada, sem fins lucrativos, na gestão dessa escola denominada de *Charter*¹⁶. Dessa forma, cabe a essas escolas entregar bons resultados a partir dessa relação de intervenção, uma vez

¹⁵ A Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos brasileira que atua em prol da educação pública de qualidade e do desenvolvimento de lideranças comprometidas com o impacto social no Brasil. Tem a premissa de apoiar e contribuir com a formulação de políticas públicas que promovem aprendizagem na idade adequada, tem foco na erradicação do analfabetismo escolar e fomenta a construção de escolas capazes de engajar os adolescentes, com o intuito de reduzir as desigualdades sociais e promover o desenvolvimento integral dos alunos ao longo da jornada escolar. Essa fundação trabalha em parceria com governos, universidades e outras organizações.

¹⁶ Uma escola *Charter* se caracteriza sendo uma escola pública, financiada com dinheiro público, mas que é gerida por uma organização privada, como uma organização sem fins lucrativos, uma universidade ou uma empresa de gestão escolar.

que há a presença constante de créditos fiscais educacionais, de uma gestão corporativa e privada que objetivam o lucro, de aprovisionamento privado da tecnologia da informação e a expansão da educação suplementar com serviços de testes por empresas como a *Pearson & Edison Learning, Inc*¹⁷, que tem sido colocada em evidência e sendo criticada pela qualidade do ensino ofertado, bem como por questões de custos (Tarlau e Moeller, 2020, p. 556).

Vale ressaltar que tudo isso não se configura a partir de um olhar ingênuo de uma iniciativa altruísta, mas como uma estratégia filantrópica muito bem articulada e que apresenta riscos para essas empresas e fundações que se envolvem no setor educacional. Nesse sentido, o foco se volta para redução de possíveis obstáculos educacionais e elevação da qualidade da educação com a finalidade de viabilizar o crescimento econômico que vai resultar numa força de trabalho educada, bem como em futuros consumidores que possibilitarão o crescimento econômico nacional e global. Com isso, infere-se que essa dinâmica imposta às políticas educacionais atrelada a uma proposta de educação corporativa com gestão institucional, reflete as exigências de mercado, do qual esse público fará parte.

Diante do exposto, evidencia-se todo o movimento desenvolvido no intuito de reorganizar a educação pública brasileira a partir da intervenção crescente da influência privada e corporativa exercida sobre ela. Daí a ideia de padronizar nacionalmente o currículo e as aprendizagens com a BNCC no Brasil, na qual sua proposta compõe um modelo educacional direcionado para o mercado. A discussão desses padrões nacionais de aprendizagem no Brasil se concretizou concomitantemente ao debate que prioriza o direito de cada escola tratar de forma diversificada seu currículo, uma vez que existe a necessidade de focar nas peculiaridades inerentes ao país, como a abordagem da história afro-brasileira e indígena, bem como a promoção de questões de gênero não normativos nos livros didáticos.

Retomando o contexto político nacional, a discussão dos padrões que comporiam a BNCC foi articulada no decorrer do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), o que possibilitou abertura para considerar os movimentos sociais e a gestão participativa em seu escopo, bem como um olhar mais reflexivo para ela. Assim sendo, aponta-se que o processo de formulação da Base, mesmo com vistas ao paradigma neoliberal de educação, não se restringe a essa ideia apenas, tornando-a uma política pública nacional resultante de uma

¹⁷A Pearson & Edison Learning, Inc é composta por duas empresas diferentes que atuam no campo da educação. A Person é uma empresa multinacional, líder em educação global, que oferece conteúdo, avaliações e serviços digitais para públicos diversos, englobando a educação básica, o ensino superior e a formação corporativa. Já a Edison Learning, Inc. é uma organização de gestão escolar com fins lucrativos, responsável por gerenciar escolas públicas nos Estados Unidos e no Reino Unido.

sequência coordenada de reformas educacionais influenciada pela Fundação Lemann, principalmente, em parceria com o governo e frentes políticas, de um modo geral.

De acordo com Tarlau e Moeller (2020), inicialmente o propósito era melhorar a gestão e a avaliação na educação, inclusive o objetivo da fundação se concentra nesse viés que vislumbra a cultura de avaliação de resultados e, para o Brasil, apresentou como objetivo melhorar os sistemas de gestão e criar uma cultura de avaliações e auditorias nas escolas alinhando com as mudanças globais para avaliações. Entre 2002 e 2003, o Governo Lula reverteu muitas políticas educacionais do governo anterior, mas manteve o Ministro da Educação e, dessa maneira, a Fundação Lemann teve espaço para investimentos em muitos programas educacionais que já não tinham o apoio do governo federal, cooperando para a melhoria do processo educacional e da qualidade das escolas públicas de ensino básico, por meio dessa parceria com o Estado.

Dez anos depois as intenções da Fundação Lemann se ampliaram, passando a influenciar nas políticas públicas no Brasil, e foi nesse contexto que, por volta de 2013, sua organização se voltou para a aplicação de recursos no Movimento pela Base Nacional Comum. Esse movimento nacional brasileiro reuniu membros do governo e de organizações da sociedade civil que apoiavam a construção da ideia da Base Nacional Comum Curricular e se mostrou uma rede extremamente influente que fomentava as discussões sobre a importância do desenvolvimento de um currículo nacional padronizado.

Entre 2013 e 2014, observou-se um novo rumo político no país que permitiu à Fundação Lemann a possibilidade de promover seus objetivos de política pública, respaldados pelo PNE – documento decenal que indica os objetivos educacionais brasileiros a serem contemplados como meta nesse período. As discussões ajudaram a organizar os movimentos para disseminar a ideia da BNCC. Sendo assim, ficou estipulado no PNE de 2014, dentre suas metas, o estabelecimento de prazos para a proposição da padronização curricular¹⁸ e criação de diretrizes curriculares nacionais, previstas, inclusive, na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e nas próprias DCN's, porém, nunca concretizadas anteriormente. Nesse sentido, o PNE se tornou manobra estratégica da Fundação Lemann para tensionar as cobranças ao governo para efetivar a lei.

¹⁸ O PNE delinea os objetivos educacionais brasileiros e é aprovado a cada dez anos. No PNE de 2014, as metas 2, 3 e 7 se relacionam diretamente às proposições que reforçam a importância da efetivação da BNCC, oferecendo uma estrutura normativa que tem por objetivo melhorar a qualidade e a equidade da educação brasileira, conforme o descrito a seguir: Com a **Meta 2**, visa a universalização do Ensino Fundamental com qualidade, incluindo a alfabetização até o 2º ano; Na **Meta 3**, busca a universalização do Ensino Médio com qualidade e a elevação da taxa líquida de matrícula; Já a **Meta 7**, prioriza a melhoria da qualidade da educação básica, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.

Na perspectiva de um novo conjunto de atores governamentais se apresentou no MEC de 2015, no governo de Dilma Rousseff, com a continuidade de Manuel Palácios como secretário da Educação Básica, a oportunidade política para a Fundação Lemann e seu Movimento pela Base, avançar, permitindo que o processo de redação da BNCC prosseguisse para o ano seguinte, mesmo recebendo muitas críticas. Dos grupos de direita, a crítica se direcionava para a indicação de uma BNCC elaborada por militantes ideológicos do PT; já dos grupos de esquerda, alertavam sobre uma BNCC envolvida numa espécie de complô neoliberal que favoreceria as “parcerias público-privadas nas avaliações em grande escala, na produção de material didático e, por extensão nos fundos de educação” (Tarlau e Moeller, 2020, p. 573).

De posse de todas essas informações se evidencia a determinante influência exercida pela Fundação Lemann para os rumos tomados na elaboração da BNCC, principalmente no que concerne ao financiamento das etapas de construção da proposta da Base. De acordo com a análise de Tarlau e Moeller (2020, p. 575-576), a fundação incentivava a produção de conhecimento, provendo financeiramente o deslocamento de seus funcionários para seminários, custeava as traduções dos documentos internacionais para o português, patrocinava a formulação dos relatórios de pesquisa e subsidiava o traslado e hospedagem de especialistas internacionais para socializar suas experiências e contribuir com a redação final dos padrões curriculares comuns que se almejavam para compor a BNCC. Sobre isso é possível afirmar que a Fundação Lemman:

[...] por meio da mobilização de recursos materiais, produção de conhecimento, poder de mídia e redes formais e informais, convencer funcionários públicos suficientes a liderar uma iniciativa de política pública. Dessa forma, a Fundação Lemann catalisou, patrocinou e apoiou um processo que permitiu a diferentes atores institucionais trabalhar pela implementação de uma ideia de política pública. O apoio à BNCC tornou-se rapidamente um “senso comum” educacional no Brasil, defendido por um amplo leque de atores, por diversas razões, transformando assim qualquer divergência com a BNCC em irracional, ilógico e, no mínimo, *ideológico* (Tarlau e Moeller, 2020, p. 581).

Embasado nisso, foram definidos os critérios para o processo de redação da primeira versão da BNCC, esteado numa estratégia de mídia diferenciada para concretização dessa política pública, na qual a fundação firmou uma parceria com dezenas de jornalistas, munindo-os sobre os questionamentos mais pertinentes das questões educacionais, que incluíam a BNCC, promovendo a veiculação de forma positiva na cobertura realizada, tensionando o debate de um jeito que aparentava que a concretização da Base era um acontecimento natural e inevitável.

Chegando nesse ponto, é importante frisar que o processo de elaboração da redação da BNCC não contemplou as entidades representativas de diversos setores do campo da educação, como as lideranças sindicais, por exemplo, tampouco suas opiniões foram consideradas relevantes nessa relação. A ideia de uma construção coletiva existia, mas não se efetivou na prática com os pares que deveriam ser considerados para a análise crítica do documento. Dessa forma, pode-se evidenciar que esse processo participativo de formulação da BNCC na qualidade de uma política pública se deu de forma contraditória e, conseqüentemente, recebeu críticas, protagonizando momentos de resistência.

Em meio a esse cenário e aliado a uma crise política, econômica e social, o movimento de implementação da Base se acelerou com formulações de políticas de currículo, que viabilizavam a adoção da BNCC no Brasil. Em destaque, o desempenho das fundações privadas com seu poderio econômico, em especial a Fundação Lemann, possibilitou a compreensão da Base como um produto direto da economia política global desigual e, com os cortes sistemáticos de recursos na esfera pública, pôde subsidiar suas estratégias de convencimento para efetivação da elaboração da proposta da Base.

O reflexo disso é percebido pelo entendimento de que essa iniciativa é uma estratégia de manobra de poder, na qual a Fundação Lemann se enraíza na esfera pública, uma vez que não se restringe apenas a uma tentativa de privatizar a educação pública e obter um lucro rápido, obedecendo a uma lógica neoliberal. Esse processo de privatização da esfera pública a partir da BNCC pode ser explicitado pela compreensão da atuação do setor privado, com contratos de gestão ou parcerias, que se tornam responsáveis pela educação pública. Conseqüentemente, ao definir um currículo comum a partir da Base, esse processo gera conflitos de interesses, uma vez que prioriza competências, metas e indicadores que os reforçam, incorporando, assim, modelos privados de gestão e de ensino, visando a eficiência e a redução de custos, o que não reflete, necessariamente, os objetivos da educação pública.

Dessa forma, a qualidade do ensino é reduzida e a mercantilização da educação é fomentada, bem como interfere na perda de autonomia curricular, limitando a escolha dos métodos pedagógicos de ensino, fazendo da escola um espaço para a intervenção de empresas privadas na gestão escolar por ofertar materiais e serviços essenciais para o cumprimento das aprendizagens estipuladas que coadunam com seus interesses. É válido ressaltar que as intencionalidades dessas intervenções educacionais patrocinadas por ela visam promover a reorganização da esfera pública num sentido mais amplo que a transforma e a moderniza à sua imagem e semelhança e apontam para esse caminho no paradigma educacional atual.

Fato é que a BNCC está em vigência atualmente, foi implementada e se efetiva diariamente nas intervenções dos professores, mesmo que, de forma controversa, apenas no campo da Organização do Trabalho Pedagógico, uma vez que se tem exigências avaliativas de análise do cumprimento das aprendizagens preconizadas. Mesmo sendo alvo de diversas críticas, há simpatizantes que a defendem argumentando positivamente, bem como pessoas com uma visão contrária que evidenciam uma visão fragmentada do conhecimento e da formação humana em sua proposta curricular. Nota-se, portanto, ainda que empiricamente, que a BNCC é compreendida por alguns como um documento que pode limitar a autonomia do professor e da escola, além de evidenciar necessidades específicas de peculiaridades regionais do país que não são contempladas nela.

3.2 A BNCC e a Organização do Trabalho Pedagógico

Partindo da contextualização que permeou o processo inicial de elaboração e posteriormente de implementação da BNCC, a pesquisa se encaminha para o estudo documental da Base, apresentando como enfoque a descrição do documento a partir das concepções, que emergem em seu texto da versão final publicada (2018), acerca da Educação e da Educação Física. Norteando essa análise, faz-se necessário evidenciar o que a BNCC preconiza sobre os seguintes aspectos no que diz respeito ao ensino fundamental: currículo, objeto de conhecimento, unidades temáticas, competências e habilidades e, ainda, das proposições sobre a avaliação.

Para tanto, retomando a informação de que a BNCC teve seu processo de elaboração condizente ao cumprimento de uma das exigências da Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), bem como do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, pode-se afirmar que ela se constitui como um documento normativo que estipula as competências, habilidades e aprendizagens essenciais dos quais os estudantes devem se apropriar ao final do período de Educação Básica.

Sendo assim, evidencia-se que, no que concerne à compreensão sobre educação, de um modo geral, a BNCC indica sua proposta tendo como enfoque uma visão de educação integral do estudante, na qual o desenvolvimento de habilidades e competências para cada área, especificamente, é possibilitada para que este estudante tenha acesso aos conhecimentos estabelecidos pela Base. Nesse contexto, visando garantir que isso ocorra, além da qualidade da educação proporcionada, a equidade é priorizada, padronizando esses conhecimentos e

habilidades a serem contempladas em todas as escolas do Brasil e serve de subsídio para o desenvolvimento das dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural dos estudantes.

Reiterando a concepção de educação percebida nessa pesquisa como uma das que mais apresenta contribuições significativas, reflete-se sobre a compreensão da educação concretizada de forma crítica, histórica e dialética e como uma ação que envolve reciprocidade na relação entre a escola e a sociedade, viabilizando possibilidades de acesso ao conhecimento sistematizado. Sendo assim, as ações pedagógicas na escola se concretizam a partir dessas relações estabelecidas no processo de Organização do Trabalho Pedagógico do professor. Portanto, diante do que é estipulado na BNCC, apontam-se contradições, nesse sentido, uma vez que a educação priorizada por meio do processo de formação humana atuante sobre as relações entre a educação, o trabalho e a formação humana, se contrapõe à lógica de padronização dos conhecimentos e habilidades a serem contempladas nas escolas do Brasil, de acordo com a proposta da Base.

Outro aspecto a ser considerado nessa análise parte do entendimento de que a BNCC foi elaborada e implementada com o envolvimento de esferas públicas e privadas participando, e que, por isso, pode influenciar nas relações estabelecidas na escola em sua efetivação, devido seus interesses próprios, uma vez que desenvolve um certo controle ideológico refletido nas ações pedagógicas de concretização do currículo que a Base indica. Ao contrário disso, sem corroborar com uma interpretação ingênua do que é a BNCC, deve-se considerá-la como um ponto de partida para auxiliar a construção de um currículo mínimo, mas que não seja fechado nem obrigatório a ser seguido, uma vez que cada professor deve identificar as singularidades que permeiam as múltiplas realidades escolares, nas quais o currículo se insere.

Dessa maneira, o documento da BNCC evidencia o quão intensa é a diversidade cultural no Brasil e que, com ela, emergem significativas desigualdades sociais. Assim, “a busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional” (Brasil, 2018, p. 10). Com esse enfoque:

A equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem. Assim, a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (Brasil, 2018, p. 11).

Percebe-se, a partir desse entendimento, que ao tratar da equidade, o documento “reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (Brasil, 2018, p. 11). Entende-se, com isso, que a BNCC enfatiza a necessidade de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas responsáveis que viabilizem a promoção de uma particularização curricular visando estabelecer suporte aos estudantes com deficiência no ingresso e permanência na escola, facilitando sua aprendizagem ao garantir esse direito estabelecido por lei.

Assim sendo, no documento da Base, observa-se que para alcançar a igualdade é necessário que os objetivos de aprendizagem considerados essenciais aos estudantes da educação básica estejam alinhados aos direitos efetivados nas decisões curriculares e didático-pedagógicas. Por esse viés, vale ressaltar o caminho de comunicação que se estabelece entre o que está sendo evidenciado até agora por meio do diálogo com os autores com o que a BNCC preconiza no que diz respeito ao currículo proposto no documento da Base.

Logo, observa-se que ele concentra sua preocupação nos comportamentos refletidos nas competências estipuladas como essenciais a serem desenvolvidas na política curricular, as quais estão diretamente relacionadas às demandas sociais e exigências do mercado de trabalho, que requisitam perfil de um trabalhador polivalente na sociedade atual e, como consequência, culmina com um sistema educativo direcionado a atender essas demandas.

Nesse sentido, por meio dessas competências, é possibilitada a sua aplicação no cotidiano do estudante, bem como é estimulado o seu protagonismo a partir do fomento à aprendizagem, que leva em consideração o contexto de vida dele para dar sentido a ela. Para tanto, dentre as dez competências gerais estipuladas pela BNCC, destaca-se a competência 2¹⁹ como um bom exemplo a ser considerado nessa perspectiva, pois enfatiza a relevância na criação e resolução de problemáticas, que incluem soluções tecnológicas e que possam contribuir para melhorar a vida das pessoas e da sociedade. Outra competência que se encaixa nessa mesma reflexão, destacando as implicações de utilizar a tecnologia para sua comunicação, na busca de informações, na produção de conhecimento, na resolução de

¹⁹ A competência 2 corresponde a: 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 inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas (Brasil, 2018, p. 18).

problemas e no exercício de seu protagonismo, é a 5²⁰. Ambas refletem elementos considerados essenciais no processo de formação e preparação para o mercado de trabalho e a vida adulta dos estudantes (Brasil, 2018, p. 18).

A partir desses apontamentos, é possível afirmar que é com base nessa perspectiva que a BNCC se sustenta, efetivando-se como uma proposta curricular elaborada para atender às demandas em alinhamento com a lógica do mercado. Traçando uma breve reflexão fundamentada em Freire (2000), no documento final a Base destaca a concepção de educação entendida como um processo de humanização que tem por finalidade tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório por meio da dinâmica de reprodução dos cenários sociais vigentes. Isso é identificado no ambiente escolar ao mesmo tempo em que sinaliza a compreensão da necessidade do indivíduo ser àquele capaz de colaborar para a construção de uma sociedade que se almeja alcançar um dia, pautando, assim, sua prática sócio-histórica.

3.2.1 Conteúdo/Método na BNCC

Conforme o texto da Base sugere, o currículo se destaca por enfatizar a importância de ele ser comum a todos os estudantes no processo educativo, ao mesmo tempo que também é diversificado, considerando suas particularidades para que o currículo se adapte a cada contexto escolar. Ao estabelecer as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em cada etapa da educação básica, a BNCC evidencia o cuidado que se refere à elaboração desses currículos, já que isso é uma demanda dos sistemas e redes de ensino que os contextualizam.

Nessa perspectiva, a Base possibilita o desenvolvimento das competências e habilidades, das estratégias educacionais e das metodologias a serem empregadas, condizentes à contextualização dos objetos de conhecimento à realidade de vida dos estudantes para que, dessa forma, a aprendizagem seja mais significativa (Brasil, 2018). Assim sendo, a escolha desses conteúdos se dá de maneira multidisciplinar e com enfoque para o desenvolvimento de habilidades específicas por meio da compreensão de que esses objetos de conhecimento são elementos essenciais para a construção do currículo escolar. Por conseguinte, a BNCC estabelece os objetos de conhecimento e apresenta neles a relevância do que ensinar para alcançar as aprendizagens essenciais de acordo com as expectativas de aprendizagem preconizadas ou habilidades definidas pela Base (Brasil, 2018).

²⁰ A competência 5 se resume em: Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (Brasil, 2018, p. 18).

Na BNCC, o conteúdo pode ser compreendido a partir dos objetos de conhecimento. Nesse sentido, os temas, assuntos a serem abordados em cada área do conhecimento e o próprio componente curricular é entendido como o conteúdo. Por outro lado, o método está relacionado às metodologias ativas e estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor na dinâmica que visa promover a aprendizagem dos estudantes nesse processo. Dessa forma, faz-se necessário evidenciar que, na BNCC, não há uma prescrição dos métodos específicos a serem seguidos, mas uma orientação para o trabalho pedagógico do professor a partir de abordagens que favoreçam a autonomia, o protagonismo, a colaboração e a resolução de problemas e desafios cotidianos da vida dos estudantes.

Diante do exposto, e seguindo essa perspectiva, compreende-se o conhecimento, de acordo com a BNCC, também fundamentado no alinhamento do que é produzido por intermédio das relações estabelecidas socialmente, bem como em confronto com o contexto social e econômico, que, por sua vez, emerge das relações encarnadas entre a escola e a sociedade (Brasil, 2018). Tudo isso como proposta que se efetiva a partir da compreensão da reflexão da escola e do currículo em diálogo com outros setores da sociedade.

Uma vez que se definem os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos no currículo, organizam-se em unidades temáticas, de acordo com cada área de conhecimento estabelecida pela BNCC²¹, enquanto estruturas que possibilitam uma organização mais flexível, adaptada às particularidades e comprometida com o encaminhamento de objetivos e habilidades específicas para uma aprendizagem mais direcionada e significativa para o estudante, de forma contextualizada.

Mesmo com essa proposta de organização, ressalta-se que as unidades temáticas são compreendidas no sentido de conduzir as ações pedagógicas do professor na escola com autonomia, relacionando-as com a área de conhecimento e com suas respectivas habilidades para cada disciplina. Dessa forma, a BNCC sugere que os objetos de conhecimento são os conteúdos específicos trabalhados em cada componente, compreendidos como meios para o desenvolvimento das habilidades e competências, com a proposta de uma abordagem, na qual os temas são apresentados ao longo da escolaridade, em diferentes níveis de complexidade.

Com esse mesmo entendimento, pode-se afirmar ainda que a BNCC não indica diretamente métodos específicos para favorecer o aprendizado do estudante, mas recomenda o uso de metodologias que possibilitem o desenvolvimento de habilidades específicas como

²¹ A BNCC organiza os conteúdos do currículo a serem estabelecidos na escola divididos em áreas de conhecimento. No Ensino Fundamental, especificamente, a BNCC estabelece cinco áreas de conhecimento, que são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (Brasil, 2018).

argumentação, comunicação, pensamento crítico e colaboração. Sendo assim, o professor deve priorizar a escolha do método de ensino que seja coerente com o conteúdo trabalhado, bem como com as características do contexto que permeiam os estudantes.

Nessa relação, as competências apontadas pela Base como necessárias para o estudante alcançar se definem numa perspectiva de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores relevantes para o desenvolvimento integral ser atingido, pois “a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes)” (Brasil, 2018, p.16). Conforme a BNCC indica, o intuito dessas habilidades se relaciona ao preparo dos estudantes frente aos problemas e desafios da vida cotidiana, para o exercício da cidadania e vislumbrando a aproximação com a realidade do mundo do trabalho, de forma crítica, criativa, empática, produtiva, responsável, autônoma e alinhada às adaptações aos contextos que as permeiam.

Assim sendo, a BNCC preconiza o estabelecimento de uma relação harmoniosa entre conteúdo e método, na qual os objetos de conhecimento são tratados por meio de metodologias que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Destaca, ainda, a importância dos professores se atentarem para o cuidado na seleção dos conteúdos e métodos de forma articulada, com o intuito de criar situações de aprendizagem significativas partindo de experiências desafiadoras. Isso implica diretamente na escolha do método, que também deve considerar as condições materiais dos recursos disponíveis para esse trato.

Com isso, de acordo com o que a Base aponta, para o estudante ser considerado competente, ele deve “ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (Brasil, 2018, p. 16). Porém, ao estabelecer essas competências, que são compreendidas como reflexo das políticas neoliberais na educação, a BNCC, em vez de proporcionar uma formação mais abrangente e crítica, prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências visando preparar os estudantes para o seu futuro em adequação ao mercado de trabalho no qual eles vão se inserir, como uma necessidade a ser entendida pelas demandas, interesses e exigências desse mercado.

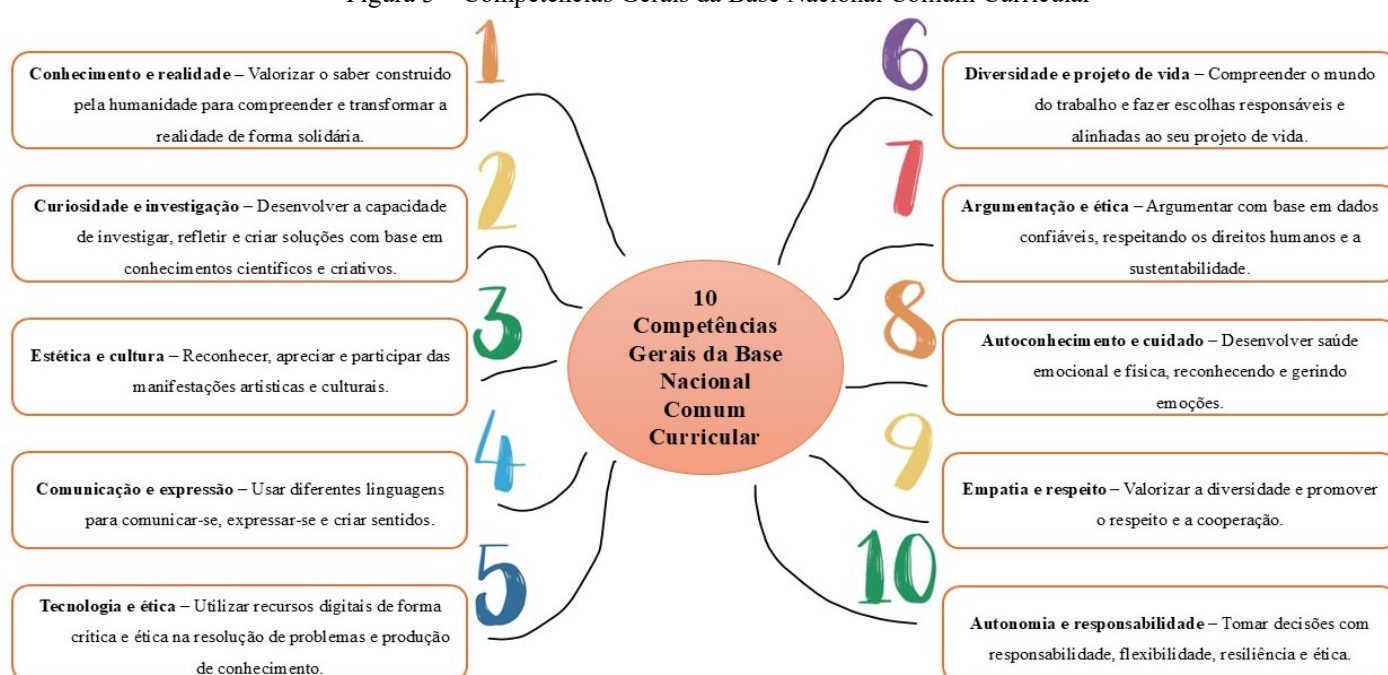
Dessa forma, pode-se afirmar que a proposta de organização por competências e habilidades recomendadas na BNCC vem sendo compreendida como mais uma manifestação do projeto neoliberal influenciando nas políticas educacionais, por considerar a formação como preparada juventude para o mercado de trabalho em alinhamento à competitividade, em detrimento de uma educação mais integral e crítica, sob a justificativa de desenvolvero pensamento científico, crítico e criativo, e a comunicação com elas. Porém, percebe-se que

isso inviabiliza uma educação mais social e política capaz de desenvolver o pensamento crítico e a reflexão que questione a realidade social vivida pelos estudantes.

Diante do exposto, reflete-se ainda sobre essas contradições surgidas a partir da Base, cujo resultado pode se configurar um cenário de grandes desafios para a Organização do Trabalho Pedagógico do professor. Este, por sua vez, diante da necessidade de lidar com todo o aparato de cumprimento dos objetivos propostos por ela, enfrentará problemas para garantir o desenvolvimento da aprendizagem mais significativa para os estudantes, de forma crítica. As dificuldades nessa relação de efetivação da Base e concretização do currículo escolar a partir dela emergem e o professor precisa construir suas propostas pedagógicas de forma mais ampla visando atender às necessidades dos estudantes, conciliando com as exigências preconizadas pela BNCC. Entende-se, portanto, que esse é o desafio constantemente enfrentado pelos atores sociais envolvidos na educação desde que a BNCC foi implementada como referência para a organização curricular escolar.

Sob esse viés, a BNCC apresenta dez competências gerais que se relacionam entre si, estão amparadas no que é estabelecido nas DCN, e perpassam pelos componentes curriculares da educação básica privilegiando a construção de conhecimentos e habilidades, bem como auxiliando na formação de atitudes e valores em conformidade com o que a LDB indica. Tudo isso só se concretiza por meio das ações pedagógicas capazes de contribuir para a transformação social por se basear nas competências demarcadas pelo compromisso com a educação e com a formação integral dos estudantes, e evidenciadas na figura 3 abaixo:

Figura 3 – Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2025) baseada em Brasil (2018).

Tendo como base essas dez competências, pode-se apontar que, a BNCC defende que, além de elas serem responsáveis por nortear o trabalho pedagógico dos professores nas escolas no desenvolvimento das ações que contemplem os componentes curriculares, o objetivo delas é contribuir, essencialmente, para a promoção da equidade e para a formação integral do estudante, bem como para seu desenvolvimento intelectual, social, físico e emocional. Nessa perspectiva, considera-se que a BNCC exerce significativa influência na Organização do Trabalho Pedagógico, pois, ao apontar conteúdos essenciais para a construção do currículo escolar na educação básica, estabelece as diretrizes para a prática pedagógica do professor.

Relembrando do que Freitas (1995) discorre sobre a complexidade das relações estabelecidas na escola, pode-se afirmar que elas convergem para uma articulação entre os elementos principais que formam o processo educativo, da qual fazem parte o professor, o saber, o estudante e o trabalho material da educação, e, assim, prioriza o que emerge a partir dessa relação, dando sentido para aprendizagem do estudante. Também é possível, sob essa perspectiva, compreender que a Organização do Trabalho Pedagógico se dá com esse atrelamento da ação pedagógica com os impactos do momento histórico social vigente que influencia diretamente seu desenvolvimento em sala de aula. Nesse sentido, colide diretamente com a lógica de trabalho pedagógico baseado nas competências indicadas pela Base, pois, dessa forma, aponta para uma prática enredada nesses elementos e que retrai a autonomia do professor que precisa se adequar à padronização da imposta por ela.

Na Base, essas competências estão ancoradas pela concepção de que, por meio da educação, valores são afirmados e ações que contribuem para transformar a sociedade são incentivadas. O intuito da proposição das competências, de acordo com a BNCC, volta-se para o ideal de uma sociedade mais humana e responsável com a preservação da natureza. Para tanto, as competências devem priorizar valores que exprimem o “compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 19).

Sobre isso, aponta-se que são observadas contradições nas competências propostas, uma vez que elas não apresentam de forma clara como os objetivos gerais se concretizam na aplicação prática das ações pedagógicas do professor. Dessa maneira, elas são identificadas de forma subjetiva, pois, ao se ancorar na apropriação de valores, a BNCC também fomenta conflitos e tensões em diversas áreas. A Educação Física se encaixa nesse panorama, pois as competências elencadas para contribuir com a elaboração da organização das ações do

professor podem não contemplar a complexidade das suas práticas corporais, já que minimiza consideravelmente a relevância de conteúdos específicos em detrimento da ênfase mais técnica e, consequentemente, menos reflexiva sobre a realidade do estudante.

Finalmente, relacionando o que é preconizado pela BNCC no que tange ao par dialético “Conteúdo/Método”, pode-se observar uma conexão com o que Freitas (1995) indica, uma vez que compreende o conteúdo vinculado às dimensões didáticas fundamentais e ao processo de ensino-aprendizagem, compondo um conjunto de conhecimentos, valores, atitudes e habilidades utilizados no desenvolvimento das ações pedagógicas que o professor elenca para socializar o conhecimento com o estudante. Consequentemente, percebe-se o método de ensino constituindo esse conjunto de ações que o professor organiza para desenvolver suas atividades de ensino visando atingir os objetivos lançados, *a priori*, em relação a um conteúdo específico.

3.2.2 Objetivo/Avaliação na BNCC

Com base no que a BNCC aponta, os objetivos de aprendizagem podem ser compreendidos a partir da proposta das habilidades essenciais necessárias que devem ser garantidas por meio das experiências proporcionadas pela Organização do Trabalho Pedagógico do professor com os seus estudantes. São estabelecidos objetivos de aprendizagem específicos para cada área do conhecimento, nos quais a descrição detalhada das habilidades e conhecimentos que os estudantes devem desenvolver em cada área, é evidenciada de forma progressiva ao longo da escolaridade e se condiciona às competências estipuladas.

Dessa maneira, atreladas às competências, observam-se essas habilidades, que são destacadas como ações ou capacidades que os estudantes precisam desenvolver no decorrer de seu cotidiano escolar. Elas também se organizam especificamente para cada área de conhecimento e etapa de ensino, e tem o enfoque na formação integral do estudante, bem como são encaminhadas em conformidade com os objetivos de aprendizagem específicos de cada área e indicam o que os estudantes devem saber, devem fazer e devem ser capazes de realizar, uma vez que possibilitam a mobilização dos conhecimentos, atitudes e valores, para subsidiar a resolução de problemas, tomada de decisões análise de informações recebidas, facilitando a comunicação e a criação dos estudantes em diferentes contextos de sua vida.

De acordo com a BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 27). Com isso, evidencia-se que elas se organizam com uma estrutura determinada e obedecendo a critérios que vem descritos na Base, nos quais são explicitados os objetos de conhecimento agrupados em unidades temáticas. Mais uma vez, é ressaltado que essa organização se torna apenas uma referência para a elaboração dos currículos escolares de todo o país, com suas devidas adequações a serem realizadas.

No que concerne à avaliação, especificamente, a BNCC, em sua versão final de 2018, não traz sugestões propositivas para sua organização e elaboração de forma direta, mas estabelece novos parâmetros para as avaliações na educação básica brasileira se basearem. A intenção é que as avaliações possam refletir o que é aprendido pelos estudantes em alinhamento com as competências e habilidades já definidas pela Base. Sendo assim, compreende-se que as avaliações devem vislumbrar a aplicabilidade dos conhecimentos em situações reais, contemplando a resolução de problemas, os desafios cotidianos e o desenvolvimento do pensamento crítico do estudante nesse contexto, e não se restringir apenas em mensurar o nível de memorização dos conteúdos.

Para a BNCC, o entendimento sobre a avaliação se dá a partir de um processo contínuo e integral, no qual a avaliação mais adequada é aquela que vai superar a simples atribuição de notas e alcança o objetivo de análise do desenvolvimento dos estudantes de forma global. Sendo assim, a avaliação deve considerar todo o processo de ensino-aprendizagem e não apenas o conhecimento final adquirido e mensurado por um instrumento avaliativo de forma isolada, pois deve ponderar as habilidades, competências e contextos de aprendizagem que permeiam o estudante nesse processo.

Sobre isso, evidencia-se a inconformidade inerente à Base devido suas proposições acerca das competências e habilidades se apresentarem de forma tão bem engendrada e organizada e não destacar indicações para uma avaliação da aprendizagem. Num primeiro momento, o que aparenta é que o texto da Base deixou uma lacuna no que diz respeito a esse elemento de Organização do Trabalho Pedagógico. No final do documento, essa ausência se confirma, pois a BNCC não define uma proposta específica de avaliação, porém aponta orientações que contemplem um processo avaliativo contínuo, formativo, e que considere o desenvolvimento integral do estudante. Para tanto, a avaliação deve se alinhar com enfoque nas habilidades e competências e ter um olhar ampliado sobre os conteúdos que devem ser assimilados, pois não é esse o objetivo final desse processo.

Contudo, de acordo com Saviani (2013), a ação pedagógica se materializa a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, refletindo a organização geral da proposta pedagógica sistematizada para efetivar a ação educativa. Logo, observa-se que a avaliação compõe o processo de Organização do Trabalho Pedagógico do professor como um elemento primordial que, aliado ao planejamento e a execução das ações pedagógicas desenvolvidas para alcançar os objetivos estipulados previamente, possibilita a aprendizagem a partir de sua fundamentação na relação direta da perspectiva educacional com as relações sociais estabelecidas pela escola.

Dessa maneira, retomam-se os apontamentos acerca da primeira categoria de relevância na Organização do Trabalho Pedagógico do professor, o par dialético “Objetivos/Avaliação”(Freitas, 1995), que estabelece o objetivo como o momento final que demarca a apropriação dele e reflete funções sociais que devem ser adquiridas e que determinam os processos de avaliação que são delimitados como o momento real e concreto de confronto do estudante a partir da compreensão dos objetivos idealizados através dos resultados obtidos.

Nesse sentido, considera-se mais importante é que a avaliação, a partir do que a BNCC preconiza, reflete o conjunto de aprendizagens essenciais estabelecidas que devem ser desenvolvidos por todos os estudantes no decorrer do desenvolvimento da educação básica. Assim sendo, as práticas avaliativas devem ser repensadas de forma crítica e o foco na avaliação formativa deve ser priorizado, uma vez que ela considera o contexto e as condições de aprendizagem pelas quais os estudantes passam para alcançar um desempenho melhor, tanto de forma individual quanto no contexto geral da escola e alinhadas às novas diretrizes propostas pela Base.

3.2.3 A BNCC e a Educação Física

Diante de todas essas concepções que são evidenciadas no documento da Base a respeito de seus elementos que servem de alicerce para as ações pedagógicas que compõem a construção do currículo escolar de forma articulada, a Educação Física se apresenta como o “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade” (Brasil, 2018, p. 171). Tendo a concepção de Educação Física determinada dessa maneira, aponta-se que o movimento

humano se insere a partir do âmbito da cultura e, sendo assim, as práticas corporais são compreendidas como “textos culturais passíveis de leitura e produção” (Brasil, 2018, p. 171).

Na Base, observa-se a proposta de uma Educação Física construída a partir das experimentações e de reflexões sobre as diferentes práticas corporais. Com isso em vista, as práticas corporais são enfatizadas como um componente essencial para a formação do estudante, destacando-as com seus elementos fundamentais para sua proposição, que são: movimento corporal, organização interna e produto cultural. Nessa perspectiva, a Educação Física possibilita a formação integral do estudante e consegue proporcionar a construção de uma identidade cultural para o estudante por meio do desenvolvimento da capacidade de crítica e a reflexão sobre as práticas corporais que permeiam suas experimentações.

Fazendo um contraponto com essa ideia, nesse estudo a Educação Física é compreendida a partir do que o Soares *et al.* (1992) sugerem quando a define como uma disciplina que trata da cultura corporal na escola, enfatizando a organização, a sistematização e a distribuição dos seus conteúdos num processo de assimilação do conhecimento em determinado tempo pedagógico, desenvolvendo atividades que buscam promover a reflexão e a transformação social. Ressalta-se que, nessa perspectiva de Educação Física, as formas de expressão corporal desenvolvidas nas aulas devem refletir as relações de poder da classe dominante impostas socialmente e que condicionam a organização do conhecimento. Logo, percebe-se que surgem contradições acerca do que a BNCC propõe ea realidade efetivada na dinâmica escolar.

Ao propor o desenvolvimento de duas ou mais dimensões do conhecimento ou objetos para uma mesma habilidade, por exemplo, a BNCC promove um momento contraditório, pois, além de incompreensível essa organização com demandas inalcançáveis para o tempo de aula disponível, reforça uma lógica de esportivização das aulas de Educação Física com uma abordagem que restringe as ações pedagógicas desenvolvidas. Sendo assim, reflete a lógica do rendimento técnico formal e, com isso, as atividades pedagógicas desenvolvidas perdem seu caráter crítico e transformador, sucumbindo aos aspectos populares atrelados aos interesses do capital e reproduz, assim, estranhamentos responsáveis pela manutenção do pensamento individualizado dos homens (Souza, 2009).

A partir da análise de Neira (2018, p. 218), a BNCC é apontada como “um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados”, evidenciando o surgimento de uma incoerência determinante. Isso se dá devido ao fato de a organização da Base dividir as unidades temáticas propostas entre os anos do ensino fundamental sem uma interligação coerente entre elas, sem avanços nas

aprendizagens, uma vez que aparecem de forma aleatória num determinado ano, por exemplo, como pode-se observar com o movimento corporal, nos quais:

A ideia de movimento corporal como elemento essencial é herança da psicologia desenvolvimentista, o que desconsidera as contribuições dos estudos da cultura, nos quais a gestualidade, tratada como forma de linguagem, ganhou evidência. Nesse quesito, surge a primeira incoerência: por um lado, a BNCC ignora que manifestações pouco exigentes em termos motores possam ser abordadas nas aulas de educação física, tais como brinquedos e jogos de salão, mas apresenta os jogos eletrônicos com objetos de conhecimento para os 6º e 7º anos (Neira, 2018, p. 218).

Assim, ao relacionar o que foi exposto até aqui com o que é preconizado pela BNCC, destaca-se a percepção de Betti (2018) sobre o produto cultural das práticas corporais expressas na Base por via de uma organização proposta que se associa aos grupos específicos de práticas corporais apresentadas em unidades temáticas, as quais se inserem no contexto sociocultural para identificar sua caracterização e, conseqüentemente, qualificá-las de acordo com o conhecimento (jogos, esportes, ginásticas, lutas etc.).

No documento, a Educação Física compõe o grupo de disciplinas da área “Linguagens” (as demais são Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna e Artes), englobando diferentes formas de expressão e comunicação, refletidas no desenvolvimento de oito competências específicas. Levando isso em consideração, e atrelada às competências gerais da BNCC, essa área visa garantir o desenvolvimento das capacidades de criação, produção e fruição de linguagens, bem como possibilita aos estudantes expressarem e interagir de forma significativa em diversos contextos.

Sendo assim, demarca-se que, de acordo com a BNCC, cada prática corporal que é tematizada na Educação Física compõe uma das seis unidades temáticas evidenciadas para serem trabalhadas no decorrer do percurso de aprendizagens desenvolvidas no Ensino Fundamental – **Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura** (Brasil, 2018). Cada uma dessas práticas corporais pode determinar o objeto de conhecimento que será desenvolvido por meio das ações pedagógicas do professor em qualquer etapa e modalidade de ensino, com critérios a serem contemplados pelas diferentes práticas. É importante frisar que as ações desenvolvidas para trabalhar essas práticas corporais, que devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais concretas de experimentação, devem se dar a partir de adaptações que as transformam, contextualizando-as para as vivências no cenário escolar.

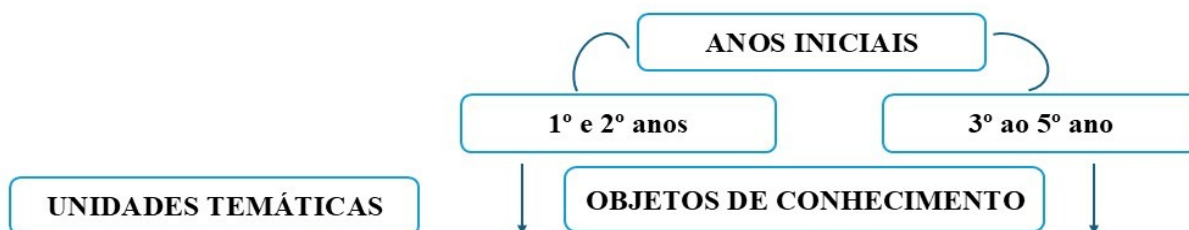
Nessa relação, o caráter lúdico é considerado no trato das ações que conduzem as práticas corporais pelas representações e significados que lhes são atribuídas, obedecendo às habilidades que privilegiam oito dimensões de conhecimento: Experimentação, Uso e

apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário (Brasil, 2018, p. 177-180). Cada dimensão de conhecimento dessas práticas tem suas próprias experimentações a serem vivenciadas no contexto da Educação Física escolar e se correlacionam de forma integrada para o alcance das competências e habilidades propostas afim de contemplá-las, e que, de acordo com a BNCC, são destacadas num total de dez competências específicas da Educação Física para o Ensino Fundamental:

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. Considerar as práticas corporais como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
4. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
5. 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.
6. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
7. Interpretar e recriar os valores, sentidos e significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
8. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos, com base na análise dos marcadores sociais de gênero, geração, padrões corporais, etnia, religião.
9. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
10. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
11. Utilizar, desfrutar e apreciar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (Brasil, 2018, p. 181).

Assentado nessas informações, apresenta-se como se dá a organização da estrutura que a BNCC recomenda para a Educação Física no Ensino Fundamental – anos iniciais, numa dinâmica lógica que abrange uma correspondência entre unidades temáticas e objetos de conhecimento. Ressalta-se que é enfatizado no documento que a proposta curricular deve se adequar a cada realidade local em que o estudante está inserido, organizando as habilidades da Educação Física para o Ensino Fundamental de acordo com elas, conforme ilustrado na figura 4 abaixo:

Figura 4 – Organização Curricular da Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais.



Fonte: Elaboração da pesquisadora (2025) baseada em Brasil (2018).

Observando a figura 4 acima a partir da organização proposta pela BNCC, as lacunas citadas anteriormente nessa análise ficam ainda mais evidentes e não se limitam apenas à referência da falta de correspondência entre algumas unidades temáticas com relação aos objetos de conhecimento. Problematisa-se essa ausência no sentido de priorizar uma unidade temática em detrimento de outra, refletindo novamente a proposta de padronização imposta pela Base, bem como as implicações que, conseqüentemente, contribuem para o engessamento da autonomia do professor na escolha de suas ações pedagógicas.

Importante ressaltar nesse ponto que, em relação às Práticas Corporais de Aventura, a BNCC não indica nenhum direcionamento específico para os anos iniciais, mas direciona orientações para o ensino fundamental a partir do 6º ano apenas. Contudo, faz-se necessário um apontamento crítico acerca dessa informação, pois compreende-se que há possibilidades de materialização dessas práticas com a introdução gradual de seus elementos e princípios que podem ser feitos de maneira adaptada para a realidade escolar dos anos iniciais, aproximando o estudante de práticas, como caminhadas, escaladas e atividades em parques de aventura, para promover o contato com a natureza e o desenvolvimento da autonomia e da iniciativa, estimulando a curiosidade e seu interesse pelo que essas atividades podem possibilitar para eles. Dessa forma, a BNCC não evidencia as Práticas Corporais de Aventura como uma unidade temática específica destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar disso, destaca-se que é possível explorar seus elementos, dando ênfase na relação do corpo com essas práticas, possibilitando noções de segurança e respeito ao meio ambiente, ainda que sem

a formalização de atividades de aventura, propriamente elaboradas. Obviamente, a organização curricular deve se concretizar de maneira contextualizada com a realidade da escola e da comunidade, e deve possibilitar atividades significativas para os estudantes.

Mesmo levando em consideração a apropriação das competências e habilidades, inerentes a essa etapa de ensino, indicadas pela BNCC, aponta-se como um aspecto confinante dessa organização, apesar de também compreender que o documento é disponibilizado apenas como uma referência. Contudo, observa-se que, de acordo com as exigências estabelecidas nas avaliações nacionais alinhadas à Base, a proposta avaliativa é centrada na qualidade do ensino e no desempenho dos estudantes em convergência com o que é desenvolvido no âmbito escolar a partir dela. Assim sendo, acorrenta a autonomia do professor, impelindo-o a seguir as normativas de padronização propostas pelo documento.

Nesse contexto, são apresentados dois quadros propositivos de organização curricular que visam subsidiar o trato pedagógico das ações desenvolvidas pelo professor do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como uma ferramenta a ser utilizada, na qual a BNCC sintetiza os elementos essenciais como suporte para a Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física. Quatro unidades temáticas são apresentadas para o trato com o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e cinco unidades temáticas para o 3º, 4º e 5º ano, conforme observa-se abaixo nos quadros 2 e 3:

Quadro 2 – Organização Curricular para Educação Física – 1º e 2º anos do Ensino Fundamental

EDUCAÇÃO FÍSICA – 1º E 2º ANOS

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional		(EF12EF01) Experimentar e fruir diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. (EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (EF12EF03) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios de brincadeiras e jogos populares do contexto comunitário e regional, com base no reconhecimento das características dessas práticas. (EF12EF04) Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.
Esportes	Esportes de marca Esportes de precisão		(EF12EF05) Experimentar e fruir, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo, a prática de esportes de marca e de precisão, identificando os elementos comuns a esses esportes. (EF12EF06) Discutir a importância da observação das normas e regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes.
Ginásticas	Ginástica geral		(EF12EF07) Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais) e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (EF12EF08) Planejar e utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (EF12EF09) Participar da ginástica geral, identificando as potencialidades e os limites do corpo, e respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF10) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, identificando a presença desses elementos em distintas práticas corporais.
Danças	Danças do contexto comunitário e regional		(EF12EF11) Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e criá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal. (EF12EF12) Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando-as, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: Brasil (2018, p. 184-185).

Quadro 3 –Organização Curricular para Educação Física – 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

EDUCAÇÃO FÍSICA – 3º AO 5º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO		HABILIDADES
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo Brincadeiras e jogos de matriz africana e indígena		(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena. (EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz africana e indígena, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. (EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz africana e indígena, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis.
Esportes	Esportes de campo e taco Esportes de rede/parede Esportes de invasão		(EF35EF05) Experimentar e fruir diversos tipos de esportes de campo e taco, rede/parede e invasão, identificando seus elementos comuns e criando estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução, prezando pelo trabalho coletivo e pelo protagonismo. (EF35EF06) Diferenciar os conceitos de jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade e suas manifestações (profissional e comunitária/lazer).
Ginásticas	Ginástica geral		(EF35EF07) Experimentar e fruir, de forma coletiva, combinações de diferentes elementos da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações, acrobacias, com e sem materiais), propondo coreografias com diferentes temas do cotidiano. (EF35EF08) Planejar e utilizar estratégias para resolver desafios na execução de elementos básicos de apresentações coletivas de ginástica geral, reconhecendo as potencialidades e os limites do corpo e adotando procedimentos de segurança.
Danças	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz africana e indígena		(EF35EF09) Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem. (EF35EF10) Comparar e identificar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) em danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz africana e indígena. (EF35EF11) Formular e utilizar estratégias para a execução de elementos constitutivos das danças populares do Brasil e do mundo, e das danças de matriz africana e indígena. (EF35EF12) Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional		(EF35EF13) Experimentar e fruir diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional. (EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança. (EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais.

Fonte: Brasil (2018, p. 186-187).

Na síntese desses quadros apresentados acima, observa-se uma uniformidade nas unidades temáticas propostas, de um modo geral, para os dois blocos dos anos iniciais estipulados (1º e 2º ano e 3º, 4º e 5º ano), porém, para o primeiro, contemplam-se as unidades temáticas das Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas e Danças. Para o segundo bloco, acrescenta-se a unidade temática das Lutas a essas que já foram citadas. Para cada uma delas, objetos de conhecimentos são propostos para serem desenvolvidos a partir das habilidades que vêm em seguida, com as quais o professor deve organizar suas ações visando contemplá-las no desenvolvimento de suas atividades para que os estudantes se apropriem.

A primeira unidade temática contempla as “Brincadeiras e Jogos” com o intuito de utilizar jogos e brincadeiras da cultura popular local e regional para o 1º e 2º anos e para o 3º, 4 e 5º anos acrescenta os de matriz africana e indígena, promovendo a interação e a socialização e desenvolvendo habilidades motoras e cognitivas relacionadas. A segunda unidade, concebe os “Esportes”, apresentando atividades esportivas de marca e precisão para o 1º e 2º anos, e para o 3º, 4 e 5º anos acrescenta as atividades esportivas de invasão,

buscando desenvolver a coordenação motora, a consciência espacial e o trabalho em equipe com eles.

A terceira unidade temática apresenta a “Ginástica” que, além de promover a consciência corporal, inclui práticas de ginástica geral, como acrobacias, equilíbrio e ginástica artística, a fim de desenvolver a flexibilidade, o equilíbrio e a força nas atividades relacionadas. A quarta unidade (última do quadro 1 e penúltima do quadro 2) diz respeito às “Danças” e as apresenta no contexto comunitário e regional, objetivando alcançar a expressão corporal, a criatividade e a cultura local com o desenvolvimento das atividades relacionadas. Na quinta unidade, correspondente apenas ao quadro 2 destinado ao 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, lutas, como a capoeira e o judô, são idealizadas para desenvolver a força, a velocidade, a agilidade e o respeito ao próximo as lutas numa abordagem pela capoeira e pelo judô, para desenvolver a força, a velocidade, a agilidade e o respeito ao próximo em suas atividades propostas.

De um modo geral, esses quadros se apresentam numa perspectiva de orientação à organização curricular dos professores, auxiliando com o planejamento de suas atividades de ensino e escolha de estratégias pedagógicas mais adequadas para sanar as habilidades e competências desenvolvidas. Também é responsável por fundamentar o processo avaliativo referente às áreas de desenvolvimento do estudante. Encontram-se divididos em dois blocos nos Anos Iniciais – 1º e 2º anos e 3º, 4º e 5º anos.

Em suma, a disposição dessa organização curricular sintetizada nesses quadros propositivos orienta a organização do ensino e a aprendizagem de conteúdos, definindo as áreas de conhecimento, as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer de sua educação básica como uma ferramenta utilizada para facilitar a dinâmica escolar do professor de Educação Física do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

3.3 O Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Anos iniciais para a Rede Municipal de Educação de Belém da SEMEC e a Educação Física

O documento que trata das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Anos iniciais para a Rede Municipal de Educação de Belém da SEMEC (2022) estabelece uma orientação para a organização curricular das práticas pedagógicas e para a escolha dos conteúdos que os professores devem desenvolver ao longo de todo processo de ensino e aprendizagem nas escolas municipais. As diretrizes servem de incentivo para fomentar a autonomia das escolas e de suas propostas pedagógicas na construção de seus currículos, de

acordo com suas necessidades específicas contextualizadas neles. Assim, à SEMEC cabe a responsabilidade de cumprir, garantir, conduzir, encaminhar e gerenciar as ações relacionadas às propostas didático-pedagógicas, metodológicas, bem como a formação continuada dos professores.

Embasado em políticas educacionais que ansiavam pelo resgate de uma educação democrática e popular, o documento das diretrizes municipais de Belém foi elaborado sob as orientações dos preceitos da escola Freiriana e se prontifica a repensar as estruturas do sistema de ciclos do município de Belém. Para tanto, com propostas discutidas e apresentadas em seu desenvolvimento aponta diretrizes curriculares e políticas educacionais que primam pelo debate da construção do currículo, garantindo a participação de professores da rede assegurando a autonomia das escolas e a valorização humana e profissional dos servidores da SEMEC. Compromete-se, ainda, a incentivar mudanças no sistema educacional, no qual o modelo vigente, de base patriarcal e hierárquica, pode ser transformado e a relação da educação ao intelecto se deslocaria para o real funcionamento do sistema de ciclos de aprendizagem, com pretensões mais humanas e alinhadas ao combate às desigualdades sociais do programa do “Governo da nossa gente”²² (Belém, 2022).

Nesse contexto, esse documento foi elaborado tendo em vista a necessidade de refletir sobre o cenário educacional municipal e como a escola consegue identificar suas práticas educativas que, conseqüentemente, afetam as práticas sociais que interferem e transformam o estudante. Esse pensamento reflete a escola como educadora a partir do que o governo preconizava para uma cidade educadora, integrando “a escola à sociedade, por reconhecê-la como um lugar de aprendizagens e como polo de culturas” (Belém, 2022, p. 15). Dessa forma, perseguindo uma concepção de educação transformadora, o documento concebe a educação como um ato político que possibilita a libertação dos indivíduos ao desenvolver consciência crítica a partir dela e, com isso, promove a elaboração de um currículo integrado, humanizado e conectado às diversas culturas. Sendo assim:

Este documento discutirá a importância de um currículo freiriano, debaterá sobre a relevância de um currículo que contemple a concepção de cidade educadora, reconhecendo e transformando a escola em ponto de cultura e apresentará propostas que dialoguem com todas as áreas do conhecimento, tendo em vista que só há condições de uma educação emancipatória se se considerar em seu bojo a natureza plural e multidisciplinar das ações que constituem nossas subjetividades (Belém, 2022, p.16).

²² O “Governo da Nossa Gente” é um slogan; uma expressão utilizada por Edmilson Rodrigues durante sua gestão como prefeito de Belém (2021-2024), que sugere a ideia de uma gestão que prioriza as necessidades e interesses da população, com políticas públicas que visam o bem-estar e o desenvolvimento social focadas em saúde, educação, transporte, geração de emprego e renda, e desenvolvimento inclusivo.

Para dar conta dessa elaboração, o documento enfatiza que, ao contrário do que ocorreu com a construção da BNCC, na qual os professores foram ignorados para dar prioridade às necessidades dos grandes empresários, instituições privadas e fundações ligadas ao terceiro setor, para a construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental do município de Belém, o convite para o debate se destinou aos “Professores, Educadores, as Universidades, as faculdades, os sindicatos, os Pesquisadores, as organizações da sociedade civil organizada, os estudantes, os pais...” (Belém, 2022, p. 10), colocando-os em evidência nas relações dinâmicas de poder na tomada de decisões sobre o documento de forma dialógica.

Nesse sentido, o currículo proposto pelas diretrizes deve atender pautas das diversidades subjetivadas e territoriais, para alcançar uma escola que desenvolva a consciência crítica e reflexiva do estudante, refletindo sobre o que se ensina e o que se aprende, e constituindo a secretaria de educação como espaço de vivências e de aprendizagens (Belém, 2022). É diante desse quadro que se estabelece uma forte crítica ao que foi feito na elaboração da BNCC, pois, dando condições para os setores da iniciativa privada que visavam apenas o lucro, o Estado foi ludibriado e as políticas educacionais foram se condicionando às disciplinas e conteúdos que não contemplavam essa consciência crítica. Reflexo disso são as avaliações internacionais que servem de balizas verificadoras para medir a qualidade da educação ofertada no Brasil, restringindo o sucesso do modelo educacional a essas provas avaliativas, e reduzindo a educação a um fim.

Já o movimento de elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental do município de Belém propõe a construção de um currículo integrador, buscando valorizar os sujeitos que vivenciam a educação pública por meio do diálogo entre o educador e o educando. Dessa forma, esse currículo valoriza a educação como prática da liberdade, com alicerces na participação ativa e efetiva dos sujeitos que, conseqüentemente, vão se tornando livres nessa relação, na qual possibilitam fazer e transformar a cultura, uma vez que reconhece seu poder de transformação que cria e recria o mundo em que vive. Assim sendo, por meio das políticas educacionais propostas pelo governo vigentena ocasião dessa elaboração, vislumbra-se a superação das agendas neoliberais com vistas em uma educação para a formação do homem livre (Belém, 2022).

Portanto, as diretrizes curriculares indicadas para as escolas da rede municipal de educação de Belém do Pará se firmam como “o documento que define a concepção de currículo que as escolas deverão adotar como referência para fazer a revisão e adequação do

projeto pedagógico à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Brasil, 2022, p. 25) e apresentam oito princípios que norteiam as orientações para construção do currículo integrador, direcionando para uma formação integral vislumbrando a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, conforme se observa na figura 5 abaixo:

Figura 5–Princípios para a construção de um currículo integrador



Fonte:Elaboração da pesquisadora (2025) baseada em Belém (2022).

Com base nisso, o documento das Diretrizes Curriculares possibilita que as aprendizagens para a formação dos estudantes se assentem nos objetivos de aprendizagens e se divide em níveis de ensino na Educação Básica – da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No que diz respeito ao Ensino Fundamental, compreende-se que os estudantes ingressam ainda crianças nessa etapa de ensino e a finalizam como jovens, passando por uma série de mudanças biológicas, psicológicas, sociais, cognitivas, interativas, e, sendo assim, faz-se necessário considerá-los em seus contextos socioculturais de forma distinta. Por isso, o cuidado em concretizar as aprendizagens significativas e formativas para esse público integralmente (Belém, 2022).

De um modo geral, essas Diretrizes Curriculares foram organizadas contemplando: A Concepção de Currículo; Os princípios norteadores; Modalidades; Níveis de Ensino; A Organização Curricular por Objetivos de Aprendizagens; As Áreas do Conhecimento; Projetos: especiais e interdisciplinares; Metodologia; e Avaliação. Diante desse quadro, esse documento se configura como um conjunto de parâmetros e princípios que foram estabelecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) com o intuito de orientar a

educação no nível da educação infantil até o ensino fundamental garantindo a formação básica de seus estudantes.

3.3.1 Conteúdo/Método nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Anos iniciais para a Rede Municipal de Educação de Belém da SEMEC

A partir da configuração apresentada, observa-se que, na perspectiva da concepção de currículo, com menção ao par dialético “conteúdo/método”, Belém (2022) considera a construção do currículo como uma elaboração dos sujeitos envolvidos no sistema educacional, uma vez que almeja a prática de uma educação libertadora, transformadora. Com isso, levar em consideração a realidade dos estudantes é necessário, bem como manter o diálogo efetivo e pleno nessa relação. Outro aspecto a ser assinalado é o fato da produção do conhecimento não se restringir à sistematização de saberes elaborada numa determinada disciplina, especificamente, mas tensionando esse conhecimento com reflexões e questionamentos ativos sobre o mundo.

Tendo por base a compreensão das dimensões didáticas fundamentais e do processo de ensino-aprendizagem orientado por Freitas (1995) no que tange ao par dialético “Conteúdo/método”, infere-se que o documento das Diretrizes Curriculares da RME de Belém apresenta aproximações com a concepção de conteúdo evidenciada. A defesa pelo desenvolvimento das ações pedagógicas capazes de socializar o conhecimento com o estudante ressalta a importância de selecionar o conteúdo a partir das contradições que emergem das tensões estabelecidas nas relações de classes sociais em que a escola se insere. Assim como o método de ensino é percebido ao se constituir por essas ações desenvolvidas pelo professor que as organiza na tentativa de atingir os objetivos lançados em relação a um conteúdo especificado, fazendo da escola um espaço privilegiado para a elaboração do conhecimento se construir.

Desse modo, a organização curricular se concretiza sob a orientação dos objetivos de aprendizagenspropostos por meio das articulações entre os elementos curriculares que visam garantir o funcionamento e o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem e que se mobilizam a partir das competências gerais da BNCC com os conhecimentos e habilidades inerentes a cada componente curricular²³. Sendo assim, evidencia-se que:

²³ O componente curricular é considerado como um elemento fundamental da estrutura de um curso ou plano de estudo, também conhecido como unidade curricular ou disciplina, que representa uma área específica de conhecimento, com carga horária e créditos pré-definidos, contribuindo para a formação do aluno. Portanto, cada

Para efeito deste documento os Objetivos de Aprendizagens são descrições concisas, claramente articuladas do que os alunos devem saber e compreender, e do que sejam capazes de fazer numa fase específica de sua escolaridade, neste caso, nos Ciclos de Aprendizagem. Descrevem, portanto, a própria aprendizagem, a qual é composta por conhecimentos, conceitos, processos e habilidades esperada dos alunos conforme o Ciclo de Aprendizagem (Belém, 2022, p. 246).

Com isso, indica-se no documento que durante o percurso de formação básica, no qual as aprendizagens são orientadas pelos objetivos de aprendizagens, os processos avaliativos devem se concretizar de forma contínua, formativa e inclusiva, e toda verificação de desempenho final do estudante realizada ao final de cada ciclo de aprendizagem, respeitando a complexidade e a pluralidades desse processo (Belém, 2022). Nesses termos, garante-se uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem que compõe o currículo desenvolvido no ambiente escolar atrelando à aquisição dos saberes mais adequados numa intervenção pedagógica condizente com a realidade do estudante no contexto da Rede Municipal de Educação (RME) de Belém.

Tendo em vista esse entendimento, verifica-se que a organização proposta nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da RME de Belém se divide por áreas de conhecimento, nas quais a área das Linguagens, conforme sistematizado na BNCC, abre possibilidade de relações de comunicação se estabelecerem entre os sujeitos, bem como suas práticas sociais serem intermediadas. Assim sendo, no contexto dos componentes curriculares especificados nessa área, há possibilidades de “inserção de estudantes como sujeitos atuantes na sociedade, como os tornam/as tornam protagonistas da (re) organização dessa mesma sociedade” (Belém, 2022, p. 249) por meio do processo formativo nas diferentes etapas escolares. Nessa perspectiva, compõem a área de Linguagens quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, nos anos finais, acrescenta-se a Língua Inglesa.

Nesse sentido, no componente curricular da Educação Física, acompanha-se a compreensão dessa disciplina enquanto aquela que se mostra comprometida com a formação humana e com uma sociedade cada vez melhor para se viver, superando o enfoque da sua prática atrelada ao desenvolvimento de habilidades e aptidões motoras apenas. A Educação Física, nesse viés, deve propiciar espaços reflexivos, no ambiente escolar por meio do desenvolvimento das práticas corporais que se materializam nas aulas por meio das

manifestações culturais que se reproduzem nos jogos, brincadeiras, ginásticas, danças, lutas e esportes e contribuem para a formação dos sujeitos de forma autônoma, crítica e ética.

Partindo do pressuposto elucidado anteriormente, no referencial teórico, sobre o objeto de conhecimento da Educação Física – a Cultura Corporal – ser repleto de significados que se encontram nas práticas corporais tematizadas e expressam as relações culturais dos estudantes, observa-se que a Educação Física possibilita a interação e a apropriação dessas práticas corporais. Dessa maneira, a expressão corporal é compreendida como uma linguagem que trata de conhecimentos, hábitos, noções éticas, valores, afetos, vontades e desejos e que possibilita a formação integral dos estudantes.

Sob essa perspectiva, dialoga-se com as categorias de Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física e com os pressupostos da abordagem crítico-superadora evidenciadas por Soares *et al.* (1992), que configura o enfrentamento da fundamentação desse trato pedagógico desenvolvido para os conteúdos a serem concebidos nas aulas pelos professores de forma organizada dando sentido e significado para ele. Dessa forma, tendo como enfoque a Cultura Corporal como objeto da Educação Física escolar, as Diretrizes Curriculares da RME de Belém possibilitam o entendimento da elaboração de intervenções pedagógicas que manifestam suas tematizações em acordo com o que emerge de uma Educação Física comprometida com o projeto histórico e social que pode proporcionar a emancipação dos sujeitos e a superação da lógica imposta pelos interesses do capital.

Diante do exposto, é possível inferir que o documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da RME também converge com o da BNCC e organiza componente curricular da Educação Física em seis “Itens Curriculares”²⁴: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Dança, Lutas e Práticas Corporais de Aventura e Lazer, a serem desenvolvidas no percurso da educação básica do estudante. Assim sendo, esses Itens Curriculares correspondem às unidades temáticas evidenciadas na BNCC e se encontram distribuídos considerando o nível de complexidade dos Ciclos de Formação e Totalidades do Conhecimento da Educação de Jovens e Adultos, nos quais as atividades de cada Item devem estar vinculadas à formação integral dos estudantes (Belém, 2022).

Traçando um paralelo com a BNCC, no documento das diretrizes, no Item Curricular “Brincadeiras e Jogos”, as atividades ligadas ao lúdico, à criatividade, às transformações históricas que as manifestações culturais sofrem ao longo do tempo são priorizadas. O Item

²⁴ Um item curricular é um dos componentes do currículo escolar, podendo ser uma disciplina, uma matéria, uma unidade de conteúdo específico, que são essenciais para estruturar o processo de ensino-aprendizagem e para direcionar o conteúdo a ser abordado e as atividades a serem desenvolvidas.

Curricular “Esportes”, por seu turno, reúne diversas modalidades desportivas que se dividem em Esportes de Marca, Precisão, Técnico Combinatório, Rede/Quadra dividida ou Parede de rebote, Campo e Taco, Invasão ou Territorial e de Combate. As atividades relacionadas ao item Curricular “Ginásticas” dizem respeito aos conteúdos de Ginástica geral, Ginásticas de condicionamento físico e Ginásticas de conscientização corporal.

O item Curricular “Danças” prioriza o trato com as diferentes formas de manifestações corporais e artísticas que já foram produzidas ao longo da história, destacando as influências e transformações de cada cultura e sociedade. Acerca do item Curricular “Lutas” as disputas corporais com a utilização de técnicas, táticas e estratégias específicas inerentes a elas são privilegiadas. Por sua vez, o Item Curricular Práticas “Corporais de Aventura e Lazer” se relaciona ao debate e às práticas de atividades que exigem determinados níveis de habilidades motoras evidenciadas em diversos espaços (Belém, 2022, p. 285-287).

Enfatizando a abordagem da cultura corporal, as competências são elencadas com enfoque na construção histórica das práticas corporais, bem como na atuação do estudante como aquele capaz de produzir, reproduzir e transformar essa cultura a partir do contato com as experiências proporcionadas pelo professor no seu trato pedagógico com o conhecimento específico que aborda. Nesse contexto, a Educação Física como componente curricular do Ensino Fundamental, aproxima-se do que a BNCC desenvolve em seu documento e, visa garantir o desenvolvimento de competências específicas relacionadas à área que convergem para construir o currículo escolar. São elas:

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 às 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 delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e 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 da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (Brasil, 2022, p. 289).

De um modo geral, compreende-se que essas competências específicas da área denotam avanços em relação à BNCC no que diz respeito à construção de uma cultura corporal crítica e superadora, pois salientam a proposição de aulas com a finalidade de elucidar a história e os significados sociais das práticas corporais tematizadas nas aulas de Educação Física. Desse modo, possibilitam a mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes que se relacionam às práticas corporais para resolver demandas complexas da vida cotidiana, com o intuito de superar a mera transmissão de conteúdos para promover o desenvolvimento de habilidades práticas possíveis por meio de uma abordagem por competências.

3.3.2 Objetivo/Avaliação nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Anos iniciais para a Rede Municipal de Educação de Belém da SEMEC

Considerando a organização curricular proposta pelas Diretrizes do município de Belém (2022) para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, apresentam-se os Ciclos de Formação I e II²⁵, que orientam e contextualizam o trato pedagógico das Unidades Temáticas como instrumentos de aprendizagem capazes de subsidiar as ações pedagógicas do professor de Educação Física nesse cenário. Assim, o componente curricular da Educação Física, em cada ciclo de aprendizagem, recebe objetivos de aprendizagens específicos que condizem com o contexto dos estudantes atendidos em alinhamento com as competências preconizadas para esse sistema, conforme se observa no quadro 4 que compara os objetivos de aprendizagem elencados para os ciclos I e II do Ensino Fundamental abaixo:

Quadro 4 – Objetivos de Aprendizagens para a Educação Física – Ciclo I (1º, 2º e 3º ano) e Ciclo II (4º e 5º ano)

COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA CICLO I - 1º, 2º e 3º Ano	COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA CICLO II - 4º e 5º Ano
Vivenciar jogos e brincadeiras da cultura corporal do movimento, respeitando as regras em tempos e espaços diferentes.	Adotar atitudes de respeito mútuo, dignidade e solidariedade em situações lúdicas e esportivas, buscando solucionar os conflitos de forma não violenta.
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 os limites e as possibilidades do próprio corpo, de forma a poder realizar algumas de suas atividades corporais com autonomia e, a valorizá-las como recurso para a manutenção de sua própria saúde.
²⁵ No município de Belém, o documento das Diretrizes Municipais da SEMEC referente à Educação Física propõe a organização por meio de ciclos de aprendizagem, baseadas no modelo nacional de educação básica. Nele, o Ensino Fundamental é dividido por ciclos de aprendizagem: Ciclo I – 1º, 2º e 3º ano; Ciclo II – 4º e 5º ano; Ciclo III – 6º e 7º ano e Ciclo IV – 8º e 9º ano. Nessa pesquisa, colocamos em evidência para análise os Ciclos I e II – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.	
Participar de vivências, a partir de situações do cotidiano, para ampliar de seu conhecimento.	Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não discriminatória e não preconceituosa.
Vivenciar suas possibilidades corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas).	Organizar jogos, brincadeiras ou outras atividades corporais, valorizando-as como recurso para usufruto do tempo disponível.
Conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal presentes no cotidiano.	Analisar alguns dos padrões de estética, beleza e saúde presentes no cotidiano, buscando compreender sua inserção no contexto em que são

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2025) baseada em Belém (2022).

No quadro 4 apresentado, observa-se a proposta dos objetivos de aprendizagem para a Educação Física das Diretrizes Curriculares que a SEMEC estipulou nesse documento, especificamente para os Ciclos I e II, referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com esses objetivos de aprendizagem a Educação Física pode se organizar para desenvolver habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas dos estudantes, e, assim, promover a estruturação da cultura corporal para eles, bem como evidenciar a valorização da saúde no percurso pedagógico traçado. Destaca-se que, no Ciclo I, esses objetivos estão fundamentados nas brincadeiras, jogos e danças como seus principais conhecimentos a serem desenvolvidos, enquanto no Ciclo II, os esportes, as ginásticas e as atividades de aventura ganham mais destaque na referida proposição de organização curricular.

Visando alcançar esses objetivos de aprendizagem, o documento das diretrizes municipais elaborado pela SEMEC sintetiza propostas para uma organização curricular na Educação Física destinadas aos Ciclos I e II – Anos Iniciais do Ensino Fundamental, uma para cada ciclo, separadamente. Tentando orientar as práticas pedagógicas dos professores com a seleção de conteúdos para o ensino e aprendizagem na Educação Física, esse documento é considerado mais uma referência que, atrelado à BNCC, pode respaldar a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores. Nos quadros 5 e 6, em destaque abaixo, essa proposta pode ser observada:

Quadro 5 – Organizador Curricular do Ciclo I – 1º, 2º e 3º ano

ORGANIZADOR CURRICULAR DO CICLO I – 1º, 2º E 3º ANO	
ITEM CURRICULAR	OBJETOS DO CONHECIMENTO
Brincadeiras e jogos	- Brincadeiras da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; - Jogos de estafeta, de conteste, recreativos e cooperativos; - Brinquedo Cantado, Cantigas de roda, fileiras e

Fonte: Belém (2022, p. 290).

Quadro6 – Organizador Curricular do Ciclo II – 4º e 5º ano

ORGANIZADOR CURRICULAR DO CICLO II	
ITEM CURRICULAR	OBJETOS DO CONHECIMENTO
Brincadeiras e jogos	Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana;
Esportes	Esportes de campo e taco; Esportes de rede/parede; Esportes de invasão;
Ginásticas	Ginástica geral
Danças	Danças do Brasil e do mundo; Danças de matriz indígena e africana;
Lutas	Lutas do contexto comunitário e regional; Lutas de matriz indígena e africana;

Fonte: Belém (2022, p. 291).

O organizador curricular proposto para o Ciclo I encaminha orientações para os Itens Curriculares “Brincadeiras e Jogos”, “Danças”, “Ginásticas” e “Esportes”, conforme pode ser observado no Quadro 5. Na BNCC, por exemplo, para o bloco equivalente ao Ciclo I é evidenciada a importância de trabalhar com atividades lúdicas, de exploração do corpo, e de jogos e brincadeiras tradicionais. Nas Diretrizes Curriculares da RME de Belém, a SEMEC complementou essas orientações ao considerar a cultura local, as características da comunidade escolar e as necessidades dos estudantes com ações pedagógicas que envolvem

as Brincadeiras e Jogos e as Danças nesse contexto, bem como noções de Ginástica geral e dos Esportes de marca e de precisão, com o desenvolvimento de habilidades motoras, do conhecimento sobre o corpo e sobre as práticas corporais, proporcionando, assim, a cultura física em múltiplos aspectos.

A partir dessas peculiaridades que emergem da cultura local específica do município de Belém e que foram consideradas na proposta das Diretrizes Curriculares da SEMEC para a RME, é possível compreender que houve um movimento de recontextualização das orientações curriculares elaboradas no documento da BNCC a fim de viabilizar sua implementação com adequações que atenderiam à apropriação dos professores sobre essa política educacional com os devidos ajustes que dialogam com a realidade na qual as ações pedagógicas se concretizam.

No Quadro 6, o organizador curricular propõe orientações acerca dos Itens Curriculares “Brincadeiras e Jogos”, “Esportes”, “Ginásticas”, “Danças” e “Lutas” da Educação Física para o Ciclo II, envolvendo atividades relacionadas às práticas corporais, com Brincadeiras e Jogos, Lutas e Danças e atividades rítmicas e expressivas de matriz africana, elementos da Ginástica geral e Esportes de campo e taco, rede e parede, e de invasão. Esse mesmo cenário na BNCC, a orientação equivalente ao Ciclo II, cujo foco são as Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças e as Lutas como unidades temáticas a serem desenvolvidas.

Observa-se que, da mesma forma como ocorre na proposta curricular da BNCC, o documento das Diretrizes Curriculares da RME de Belém não aponta nenhum encaminhamento específico de orientação para tratar sobre as Práticas Corporais de Aventura para os anos iniciais. E, assim como na BNCC, é destacado nesta pesquisa como um limite na elaboração das diretrizes, pois há a compreensão da possibilidade de materialização dessas práticas, considerando, principalmente, a recontextualização da Base a partir das peculiaridades regionais que são amplamente enfatizadas no documento das diretrizes.

Percebe-se, então, que, de maneira adaptada à realidade escolar dos anos iniciais, é possível a aproximação de vivências relacionadas às Práticas Corporais de Aventura, introduzindo caminhadas, escaladas e atividades em parques de aventura, com o contato com a natureza, desenvolvimento da autonomia, a iniciativa, estimulando a curiosidade e o interesse por essas atividades. Mesmo não havendo essa estruturação das Práticas Corporais de Aventura como um item curricular específico destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, vislumbra-se a possibilidade de explorar seus elementos, enfatizando noções de segurança e respeito ao meio ambiente, ainda que sem a formalização de atividades de

aventura, propriamente elaboradas, por meio das experiências corporais propostas, de forma contextualizada à realidade da comunidade na qual a escola está inserida, apresentando sentido e significado para os estudantes.

Numa análise comparativa, outra questão a ser considerada emergiu, destacando uma reinterpretação entre os documentos de referência para organização curricular da Educação Física – a BNCC e as Diretrizes Curriculares da RME de Belém. Na BNCC, a divisão de organização curricular do Ensino Fundamental é feita em dois blocos dos anos iniciais: O bloco I, referente ao 1º e 2º ano, e o bloco II, que engloba o 3º, 4º e 5º ano. No documento elaborado pela SEMEC/Belém, por outro lado, a divisão é indicada por ciclos de aprendizagem, nos quais o Ciclo I corresponde ao 1º, 2º e 3º ano, e o Ciclo II compreende o 4º e 5º ano.

Apesar dessa curiosa modificação, isso não representa significativa alteração no bojo da organização curricular proposta em ambos os documentos, uma vez que essa mudança resulta do entendimento da Base como uma referência que oferece liberdade na interpretação para uma recontextualização do que ela preconiza na realidade em que será concretizada. Dessa forma, o 3º ano do Ensino Fundamental – Anos iniciais foi reagrupado, de um bloco (na BNCC) para um ciclo (nas diretrizes curriculares da RME) diferente, talvez pela compreensão de possíveis aproximações das propostas de elaboração curricular de atendimento ao desenvolvimento dos estudantes desse ano condizentes com o novo delineamento. Ressalta-se ainda que não foi encontrada nenhuma explanação aparente sobre o motivo dessa conversão realizada.

Por fim, no que concerne à concepção de avaliação, diferente do que se observa na BNCC por não apresentar uma indicação objetiva a respeito desse elemento curricular do trabalho pedagógico, o documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental da RME de Belém (2022) avança ao apontar como ela deve ser vislumbrada partindo de uma perspectiva mais compromissada com o ato avaliativo ao concretizá-lo por meio de uma continuidade no processo de ensino e aprendizagem. Isso se reflete em todas as ações realizadas pelo professor no cotidiano escolar e não de forma isolada, com um instrumento avaliativo específico que mensura por meio de nota o desempenho do estudante, fazendo analogia a práticas anteriores, hegemonicamente reproduzidas, a essa visão libertadora e transformadora da educação. Com isso, a avaliação respalda as investidas para melhorar as ações pedagógicas do professor, e garantir que as aprendizagens sejam concretizadas de forma significativa para todos.

Nesse sentido, a Avaliação da Aprendizagem se consolida, na proposta do documento, como um momento pedagógico crucial que compõe a estrutura curricular organizada em ciclos que compreende o direcionamento de processos que envolvam *práxis* pedagógica dos professores da rede, fazendo com que o processo de aprendizagem seja encaminhado democraticamente, de forma dialógica, respeitando o ritmo em que as aprendizagens se constituem para os estudantes e as condições vivenciadas por eles num processo emancipador dos sujeitos envolvidos. Desse modo, observa-se que a Avaliação da Aprendizagem deve ser pautada em alinhamento com o trato pedagógico do professor com os objetos de conhecimento e suas condições didáticas materiais necessárias para viabilizá-la.

Entendendo essa relação a partir do debate que envolve o processo dialético na educação preconizado por Freitas (1995), ressalta-se a relevância da Organização do Trabalho Pedagógico do professor que se concretiza tensionando as relações hegemônicas que emergem a partir da sociedade na qual a escola está inserida. Isso faz com que as contradições sejam evidenciadas e promove o rompimento com essa realidade, percebendo a *práxis* a partir dos aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos que permeiam essa relação, da mesma forma em que os saberes críticos, criativos, reflexivos e transformadores se consolidam contemplando o que o par dialético “Objetivos/Avaliação” indica.

Segundo as Diretrizes, a Avaliação da Aprendizagem deve ainda ser orientada a partir da realização de uma diagnose das aprendizagens produzidas anteriormente no ambiente escolar para que o processo formativo se dê em conformidade com o planejamento pedagógico construído por meio de ações que as possibilitem. Para dar conta dessas demandas, propõem-se que, nesse processo, sejam fundamentais para promover a avaliação participativa, os Conselhos de Ciclo, que são apresentados como um momento de socialização entre os professores, coordenadores pedagógicos, responsáveis e até mesmo com os próprios estudantes, para discutir acerca dos resultados do processo educativo construído, bem como visa transpor as possíveis dificuldades do estudante, compreendido como uma “instância primordial organizado por cada escola para o exercício da avaliação democrática e emancipadora” (Belém, 2022, p. 425).

Com base nisso, ainda que sejam abordagens distintas, tanto Paulo Freire como Dermeval Saviani mostram aproximações em suas ideias ao compartilhar críticas à educação tradicional, bem como suas constantes buscas por uma educação libertadora. Na medida em que defendem uma educação transformadora, ainda que com enfoques diferentes, possibilitam essa visão aproximada do ideal educacional. Enquanto Freire se firma na conscientização e na relação dialógica entre educador e educando, evidenciando a Pedagogia Libertadora, Saviani,

com a Pedagogia Histórico-Crítica, ressalta a importância de acessar o conhecimento sistematizado expresso na cultura acumulada pela humanidade. É nesse contexto que, por meio da base freiriana, firmada na construção desse documento, se encontra a possibilidade de compreensão da educação escolar proposta nas Diretrizes Curriculares da RME de Belém a partir de uma concepção de educação atrelada ao compromisso com a emancipação da classe trabalhadora.

Para tanto, a Organização do Trabalho Pedagógico do professor deve instigar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem e se efetivar pela apropriação, produção e extrapolação do conhecimento sistematizado. Assim sendo, o professor pode harmonizar suas ações pedagógicas por meio de seu planejamento, favorecendo condições objetivas de trabalho e oportunizando uma ação pedagógica de qualidade que eleve o nível do processo de ensino e aprendizagem para o estudante.

Percebe-se, portanto, que isso só pode se concretizar a partir do movimento de apropriação dos professores sobre a BNCC e, no que concerne aos professores do município de Belém, do entendimento de sua recontextualização que culminou com a elaboração das Diretrizes Curriculares da RME de Belém para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Dessa forma, o professor se torna capaz de dialogar com as políticas educacionais propostas como referências que embasam suas ações pedagógicas a serem desenvolvidas ao se aproximar da realidade escolar a qual integra.

4 ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA RME DE BELÉM: Mediações e contradições na Organização do Trabalho Pedagógico e na materialização do currículo da Educação Física nos anos iniciais

Esta seção textual se destina ao debate desenvolvido a partir da concretização das entrevistas com os quatro professores da RME de Belém, atuantes na área da Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em alinhamento com a análise de conteúdo temática, que foi estipulada posteriormente à finalização das entrevistas. Essas entrevistas buscaram compreender como esses docentes promovem a Organização de seu Trabalho Pedagógico à luz dos documentos orientadores (BNCC e Diretrizes Curriculares Municipais) e como traduzem tais orientações em suas práticas concretas de ensino. Situando esse momento da pesquisa, é importante evidenciar que as entrevistas foram conduzidas presencialmente, num local e horário escolhidos a partir da preferência dos sujeitos, de forma individualizada e, na ocasião, foi realizada a gravação de áudio das respostas dos sujeitos para posterior transcrição que subsidiou a análise dos dados produzidos.

Seguindo o roteiro elaborado para efetivação das entrevistas, a princípio foram conduzidas as perguntas de identificação dos sujeitos com relação à sua formação inicial e continuada, atuação profissional e concepções pedagógicas que norteiam a prática pedagógica desses professores. Em seguida, indagações sobre o eixo 1, correspondente à Organização do Trabalho Pedagógico do professor, no qual foi destacada a relação entre a elaboração do planejamento do professor com a BNCC e o Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém, da SEMEC, como uma referência. No que diz respeito ao eixo 2, que enfatiza o par dialético “Objetivos/Avaliação da Aprendizagem”, e ao eixo 3, que ressalta o par dialético “Conteúdos/Métodos de Ensino”, destacam-se os apontamentos sobre como os professores organizam esses momentos pedagógicos em suas aulas tomando como referência, ou não, os documentos da BNCC e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém da SEMEC, evidenciando possibilidades, limites e avanços da efetivação dessas propostas curriculares em sua prática pedagógica.

Nesse contexto, salienta-se que 3 das 4 entrevistas realizadas ocorreram nos locais de trabalho dos professores no turno da manhã, em seus momentos de horário livre entre as aulas que ministram, em uma sala ou espaço reservado para o momento pelos próprios professores. Apenas 1 professor sugeriu a sua residência particular como local para a entrevista. 3 das

entrevistas realizadas tiveram duração média de 15 minutos. A entrevista realizada na residência particular de um dos professores foi a que apresentou maior tempo registrado – 48 minutos.

Diante do exposto, após o processo de produção e tratamento dos dados com a realização da transcrição das entrevistas, ressaltaram-se as falas dos professores na íntegra para auxiliar na análise. Em seguida, a análise de conteúdo temática foi realizada a partir das falas emergentes dos professores que apresentaram aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa, na qual o exame foi conduzido a partir de uma leitura dialética, compreendendo o discurso docente como prática social, situada historicamente, e como expressão de mediações entre o prescrito e o apontado pelos professores como o concretizado em sua prática pedagógica. Sendo assim, os sentidos produzidos pelos professores são entendidos como manifestações das contradições entre o projeto educativo hegemônico e as possibilidades concretas de sua realização no cotidiano escolar.

Com base nisso, a partir de agora, serão explorados, de acordo com as categorias da análise de conteúdo temática, as aproximações e os distanciamentos do campo teórico traçado até aqui, dos documentos de referência para organização curricular da Educação Física na escola – a BNCC e as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém da SEMEC –, com o momento de efetivação da Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física em alinhamento com o que emergiu em seus discursos.

4.1 Perfil dos sujeitos e apresentação das categorias temáticas

Com a apropriação do conteúdo das entrevistas, a pesquisa se encaminha para a apresentação das categorias de análise de conteúdo temática que, foram atribuídas como: 1- **Entre os Documentos Orientadores e as Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico**, na qual se evidencia o trato com a temática da Organização do Trabalho Pedagógico dos professores – destacando o processo de planejamento de aulas em alinhamento com os referenciais curriculares (BNCC e Diretrizes Curriculares para o município de Belém) disponíveis para orientação, bem como serão ressaltadas as possibilidades de desenvolvimento do currículo prescrito e suas limitações de aplicabilidade na realidade escolar; e 2- **Da Educação Física ideal para a Educação Física real**, na qual será apresentado o trato com os pares dialéticos “Objetivo/Avaliação” e “Conteúdo/Método” e sua concretização a partir do que os professores apontam sobre suas práticas pedagógicas, destacando as condições materiais de efetivação, ou não, do que é preconizado nos

documentos de referência curricular, principalmente no que concerne à estrutura de espaço e materiais disponíveis para o desenvolvimento das aulas de Educação Física em suas escolas.

Com relação à caracterização dos sujeitos, primeiramente foi estipulado que os professores serão chamados de: **Professor 1**, **Professora 2**, **Professora 3** e **Professora 4**, obedecendo a ordem de realização das entrevistas. Assim, o Professor 1 corresponde ao primeiro professor entrevistado, do gênero masculino, de 33 anos; a Professora 2 corresponde à segunda professora entrevistada, do gênero feminino, de 31 anos; a Professora 3 corresponde à terceira professora entrevistada, do gênero feminino, de 49 anos; e a Professora 4 corresponde à última professora entrevistada, do gênero feminino, de 38 anos.

Nesse sentido, no que concerne a sua formação acadêmica, o Professor 1 é formado em Licenciatura em Educação Física desde 2013, tem pós-graduação a nível de especialização em Educação Étnico-Racial (de 2015) e em Jogos e Brincadeiras (de 2023), exercendo a docência há 8 anos. No momento, o Professor 1 atua pelas prefeituras de Belém em 2 escolas – com 160h mensais – e de Irituia – com 100h mensais –, com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ele afirma que participa de cursos de capacitação ofertados pelo MEC constantemente, mas que não integra nenhum grupo de pesquisa. O docente destaca que autores como Paulo Freire, Elenor Kunz, o Coletivo de Autores e Suraya Darido o influenciaram diretamente em seu processo de formação, o que fez com que adotasse a perspectiva Crítico-Emancipatória e Histórico Crítica, com metodologias ativas em acordo com a contextualização social de sua realidade escolar. Dessa maneira, apresenta um perfil docente crítico-reflexivo que se aproxima dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, ao valorizar o vínculo social do ensino da Educação Física, integrando teoria e prática e promovendo uma avaliação de forma processual e emancipatória.

A Professora 2, por sua vez, é formada em Licenciatura em Educação Física desde 2018, tem especialização em Educação Especial aplicada à Educação Física (2024) e atua há 7 anos na Rede Municipal de Belém, trabalhando nos anos iniciais e finais em 2 escolas. Atualmente, não participa de grupos de pesquisa e afirma utilizar livros didáticos baseados na BNCC como referências para pautar sua Organização do Trabalho Pedagógico.

Formada em Licenciatura em Educação Física desde 1998, a Professora 3 tem Mestrado e Doutorado em Educação, atua há 26 anos como docente da Rede Municipal de Belém com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como com a formação dos professores do curso de Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Indica que é líder do grupo de pesquisa LEPEL (Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer) e integra o GPEM

(grupo de pesquisa de pedagogia, pedagogia em movimento) da UFPA. Ressalta que participa do PIBID/UFPA promovendo a formação de futuros profissionais da área. Aponta-se, com isso, que ela apresenta fundamentação teórica na perspectiva crítico-superadora e histórico-crítica, com fortes críticas à BNCC, a qual rejeitaem seu discurso, assim como a pedagogia das competências, uma vez que defende a Educação Física como uma espécie de mediação cultural e instrumento para formação integral e emancipação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a Professora 3 expressa um perfil intelectual mais engajado politicamente, com fundamentação teórica sólida e claro alinhamento à Pedagogia Histórico-Crítica e à Abordagem Crítico-Superadora. Seu discurso é caracterizado pela consciência da função social da escola e pela crítica contundente às políticas educacionais de viés neoliberal, especialmente no que diz respeito à BNCC e à pedagogia das competências. Com isso, pode-se inferir que ela atua com intencionalidade formativa e clareza epistemológica, por compreender o ensino como uma prática social mediada pelo conhecimento científico e cultural. Por meio de metodologia dialética e espiralada, destaca-se pelo amplo domínio teórico-metodológico e compromisso com a emancipação dos estudantes. À luz de Freire (1996), pode-se afirmar que a Professora 3 representa o perfil do educador emancipador, compreendendo a docência como ato político, ético e estético e o sujeito como aquele que resiste, transforma e inspira.

Por último, com relação à Professora 4, ressalta-se que sua formação é em Licenciatura Plena em Educação Física desde 2010, tem pós-graduação a nível de especialização em Educação Física escolar e educação básica e já atua como docente há 15 anos. É docente da Rede Municipal de Belém em 2 escolas, contemplando as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e participa do PIBID/UFPA contribuindo com a formação de futuros profissionais da área. Indica que tentou integrar o grupo de pesquisa da LEPEL, porém devido às suas demandas profissionais não conseguiu acompanhar os encontros do coletivo. A Professora 4 aponta identificação com a Pedagogia Histórico-Crítica, tentando buscar a coerência entre seu planejamento e a prática educativa com a BNCC, mas reconhece as limitações que ela apresenta, afirmando buscar a contextualização regional do que é proposto por ela. Nesse sentido, o perfil discursivo da Professora 4 revela uma profissional comprometida, pautada por uma prática com organização, planejamento e coerência pedagógica, cujo trabalho é fortemente orientado pelos documentos oficiais, especialmente a BNCC, ainda que com adaptações locais.

Sintetizando essas informações, apresenta-se um panorama geral, no qual se estabelece o perfil dos professores entrevistados com destaque para suas formações acadêmicas, tempo

de atuação na docência, atuações profissionais, participação em formações e em grupos de pesquisa, bem como as concepções pedagógicas que os influenciam, predominantemente, partindo das informações coletadas durante as entrevistas com os sujeitos, no quadro 7 organizado abaixo:

Quadro 7 – Perfil Profissional dos Professores Entrevistados

Professor(a)	Formação Acadêmica	Tempo de Docência	Atuação Profissional	Participação em Formação/ Pesquisa	Concepções Pedagógicas Predominantes
Professor 1	Licenciatura em Educação Física (UEPA, 2013); Pós-graduação em Educação Étnico-Racial (2015) e Jogos e Brincadeiras (2023).	8 anos.	Prefeitura de Belém – 160h. Prefeitura de Irituia – 100h. Trabalha com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Participa de cursos do MEC; Não integra grupos de pesquisa.	Influências de Paulo Freire, Eleanor Kunz, Coletivo de Autores e Suraya Darido. Adota perspectiva crítico-emancipatória e histórico-crítica, com metodologias ativas e contextualização social.
Professora 2	Licenciatura em Educação Física (UFPA, 2018); Especialização em Educação Especial aplicada à Educação Física (2024).	7 anos.	Professora da Rede Municipal de Belém; Trabalha nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.	Não participa de grupos de pesquisa; Utiliza livros didáticos da BNCC como base.	Influência do Coletivo de Autores. Apresenta prática tecnicista e reprodutiva. Foco em habilidades motoras e no uso de materiais prontos.
Professora 3	Licenciatura em Educação Física (UEPA, 1998); Mestrado e Doutorado em Educação (UFPA).	26 anos.	Docente da Rede Municipal (Anos iniciais do Ensino Fundamental e EJA) e docente da UEPA – formação de professores do curso de Educação Física.	Líder do grupo de pesquisa LEPEL; Integrante do GEPEM (UFPA). Participa do PIBID/UFPA.	Fundamentação crítico-superadora e histórico-crítica; Rejeita a BNCC e a pedagogia das competências; defende a Educação Física como mediação cultural e instrumento para formação integral e emancipação dos sujeitos.

Professora 4	Licenciatura plena em Educação Física (UFPA, 2010); Especialização em Educação Física Escolar e educação básica.	15 anos.	Docente da Rede Municipal de Belém (2 escolas); Atua nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	Participa do PIBID/UFPA. Tentou integrar grupo de pesquisa (LEPEL), mas não conseguiu.	Identifica-se com a Pedagogia Histórico-Crítica; Busca coerência entre planejamento e prática, com base na BNCC, mas reconhece limitações e busca contextualização regional.
---------------------	---	----------	--	---	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora baseada nas entrevistas com os sujeitos (2025).

Levando tudo isso em consideração, é possível caracterizar o perfil dos professores, abrangendo suas formações acadêmicas, que inclui a graduação inicial, bem como especialização, mestrado e doutorado, e suas experiências profissionais, que se relacionam com o trato com a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por meio de suas atuações. Além disso, há um vislumbre sobre a percepção do processo de Organização do Trabalho Pedagógico desses professores, tendo como ponto de partida suas concepções pedagógicas predominantes, que destacam o enfoque de referência para suas ações pedagógicas se concretizarem e que serão descritas de acordo com as categorias de análise.

Fechando o perfil dos professores entrevistados, nota-se, ainda, uma distinção importante entre os sujeitos que participaram como supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – as Professoras 3 e 4, e aqueles que não tiveram essa vivência formativa direta – os Professores 1 e 2. Essa diferença reflete não apenas trajetórias de formação distintas, como modos de Organização do Trabalho Pedagógico e da relação estabelecida com os documentos curriculares de referência.

As professoras 3 e 4, que compartilham a experiência do PIBID, revelam em seus discursos uma forte vinculação com as concepções e linguagens técnico-normativas da BNCC, como ênfase nas habilidades e competências e no planejamento por objetivos mensuráveis, seja criticando (no caso da Professora 3) seja assumindo como referência curricular apesar das limitações identificadas (Professora 4). Isso reflete o contexto histórico do programa que opera sob o marco regulatório das políticas de avaliação e padronização da formação docente, orientadas pelos princípios da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Sendo assim, o programa foi progressivamente incorporando instrumentos de controle e alinhamento à BNCC, enfatizando a prática como execução e não como espaço de problematização teórico-política.

Partindo dessa mediação histórica, evidencia-se o modo como as Professoras 3 e 4 apontam sua organização curricular, indicando um discurso de tensionamentos sobre suas implicações ideológicas (Professora 3) e de conformidade com a BNCC (Professora 4), entendida como referência legítima para o ensino. Em contrapartida, os Professores 1 e 2, que não participaram do PIBID, demonstram um maior distanciamento crítico em relação à BNCC, com falas enfatizando o conflito entre o prescrito e o real, e revelando maior sensibilidade às contradições entre o ideal normativo e as condições concretas de trabalho, como a precarização material, a falta de tempo para planejamento e a inadequação da Base às realidades locais. Embora apresentem lacunas na apropriação das Diretrizes Curriculares Municipais, esses professores expressam uma percepção mais autônoma do seu fazer pedagógico e menos condicionada por terminologias e referenciais padronizados.

4.2 Entre os Documentos Orientadores e as Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico

Essa primeira categoria evidencia a relação entre os documentos curriculares normativos analisados nesse texto e disponíveis como referências para os professores da RME e o discurso sobre o currículo efetivamente praticado por esses professores em seu contexto escolar, destacando como podem influenciar no processo de Organização do Trabalho Pedagógico.

Conforme Freitas (1995) define, a Organização do Trabalho Pedagógico é o “modo como o trabalho educativo se materializa no cotidiano escolar, articulando o conteúdo, as condições e a intencionalidade da prática pedagógica” (p. 63). Assim sendo, apresenta-se para além de uma técnica, como uma categoria política e coletiva, que revela o projeto de educação e de sociedade presente na escola. Segundo Saviani (2008), a Organização do Trabalho Pedagógico é o núcleo da prática educativa, pois revela a articulação entre fins, meios e condições objetivas de ensino. Entretanto, como destaca Minayo (2007), o discurso dos sujeitos revela não apenas adesões, mas também resistências e reinterpretações dos referenciais impostos. Nesse sentido, o confronto entre o que é preconizado nos documentos com o que é concretizado a partir deles se manifesta ressaltando essa contradição entre as falas dos professores.

Nos discursos, de um modo geral, percebe-se que a BNCC é o principal referencial utilizado, colocando o documento das Diretrizes Curriculares municipais da SEMEC em segundo plano no processo de Organização do Trabalho Pedagógico, apenas existindo e sendo

conhecido de forma bem rasa, mas sem aparecer como instrumento efetivo de orientação pedagógica que sirva de referência para esses professores.

Sobre isso, a Professora 2, ao ser indagada sobre esse referencial para elaboração de suas ações pedagógicas no que se relaciona aos pares dialéticos “Objetivo/Avaliação” e “Conteúdo/Método”, afirma que “não, as diretrizes especificamente não. Eu dei, quando eu consultei, dei uma olhada, eu vi que ele estava todo feito por cima da BNCC também. Então, não é um documento que eu consulto com frequência” e “é, como eu te falei, a BNCC. As diretrizes são um documento que eu não costumo consultar tanto. A minha base vai ali, realmente, na BNCC, e adaptando” (Professora 2, 2025).

Refletindo sob esse mesmo aspecto, a Professora 4 indica não utilizar o documento das Diretrizes Curriculares para o município de Belém da SEMEC como uma referência, apontando que “Não é algo que eu acesso normalmente. Até porque, ela é baseada na BNCC, então eu acabo... como a BNCC veio antes, acabo buscando a BNCC. E como foi construída na gestão anterior, acho que a gestão atual não gosta” (Professor 4, 2025).

Percebe-se que a ausência das Diretrizes Curriculares como uma referência efetiva reforça o predomínio do discurso da BNCC e a carência de políticas municipais de formação continuada e acompanhamento pedagógico que promova a validação do documento das Diretrizes Curriculares, já que ele existe; propõe avanços significativos no que concerne aos aspectos de um currículo mais regionalizado, porém, não é amplamente difundido, tampouco consultado como referência para organização curricular dos professores da RME de Belém.

Dessa forma, essa ausência revela o vazio político-pedagógico local, que reforça a dependência de currículos nacionais e esvazia a autonomia municipal nesse aspecto, que é oriundo desde sua formulação até sua implementação, não podendo garantir sua efetivação na Organização do Trabalho Pedagógico dos professores, como pode-se observar na fala da Professora 3, que, ao ser indagada sobre o processo de formação continuada, tendo em vista as orientações para a utilização da BNCC e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém da SEMEC, destaca que:

Participei precariamente, porque geralmente esses momentos ocorrem em uma quantidade de dias que eu não tenho disponível para a SEMEC, mas nos dias que eu tenho disponível eu participei. E participei também muito como ouvinte. A nossa participação na SEMEC desses momentos formativos é muito como ouvinte, de você ouvir, ouvir, ouvir. Teve um momento lá de consulta sobre as diretrizes, eu mandei minha contribuição, mas nunca tive retorno sobre essa contribuição. No documento em si a gente vê que a contribuição não tem menção alguma, então eu participei nos chamados que foram feitos, dei minhas contribuições quando foi possível, mas a maior parte das vezes foi mais como ouvinte mesmo (Professora 3, 2025).

Ainda no que tange às Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico, o Professor 1 expressa autonomia intelectual, grande preocupação com o contexto social do estudante e busca articulação entre teoria e prática, por compreender o ensino da Educação Física como uma atividade intencional e mediadora da formação omnilateral, aproximando-se da concepção de Saviani (2008), bem como do ideal freiriano de educação libertadora.

Dessa maneira, pode-se inferir que o Professor 1 se caracteriza por apresentar sua prática pedagógica marcada pela contextualização dos conteúdos e pela utilização do diálogo com seus estudantes para definir seus métodos de ensino, revelando uma postura docente comprometida com a transformação da prática social, uma vez que afirma estar “sempre trabalhando com a metodologia ativa para que o estudante veja sentido e significado nas aulas de Educação Física” (Professor1, 2025). Dessa forma, aponta que há a necessidade de adaptação de materiais para contextualizar o que é ensinado, mesmo com as dificuldades no que concerne aos espaços físicos disponíveis para concretizar suas aulas apesar das dificuldades apresentadas.

Isso mostra que, de um modo geral, o Professor 1 representa um educador crítico e autônomo, que concebe o currículo como construção coletiva e compreende a avaliação como instrumento de reflexão e emancipação, uma vez que, em seu discurso, há configuração de uma resistência à lógica tecnicista e à padronização da BNCC, mesmo ressaltando avanços em sua sistematização curricular, como pode ser identificado em sua falaquando aponta que:

A BNCC veio condensar uma série de objetivos e finalidades que, por vezes, nós não tínhamos com clareza, analisando documentos anteriores. Com relação à implementação, é aquilo que eu já disse anteriormente. Nós temos dificuldade, portanto, temos que trabalhar com materiais de forma adaptada, espaços que não são os mais adequados possíveis, condições de trabalho precárias, mas, no entanto, para além disso, o que vale, a meu ver, é justamente essa questão da contextualização da vida do aluno, trabalhar com o que ele traz de casa, de conhecimento ativo, para que a gente possa fazer uma educação física mais didática, mais pedagógica e transformadora (Professor 1, 2025).

Nessa mesma lógica,a Professora 2 aponta forte influência do Coletivo de Autores desde sua formação inicial, porém, demonstra em seu discurso alinhar sua prática pedagógica numa perspectiva mais tecnicista e reprodutiva da Educação Física, com ênfase no desenvolvimento de habilidades motoras e no uso de materiais didáticos prontos e estrutura sequencial tradicional para concretização de suas aulas. Com isso, configura um perfil pedagógico fortemente vinculado ao tecnicismo e à racionalidade das competências, dependente da BNCC, com ausência de reflexão crítica e prevalência da racionalidade instrumental, conforme destaca sobre seu processo de planejamento:

Sim, meu planejamento, ele é todo feito em cima da BNCC. Então, eu uso alguns livros como base, principalmente da editora Moderna e da Positivo, que eles são já todos livros organizados, baseados na BNCC. Então, lá eles te dão a unidade, por exemplo, né? E aí eles já especificam também as habilidades que vão ser trabalhadas, alguns objetivos. E aí vou alinhando também com pesquisas que eu faço, consultando alguns artigos, alguns outros livros (Professora 2, 2025).

Nesse sentido, a Professora 2 apresenta sua prática partindo de materiais didáticos estruturados por editoras e pela BNCC, revelando certa dependência de modelos prontos e uma fragilidade teórica na mediação dos saberes desenvolvidos, adotando uma postura dependente dos materiais didáticos e dos planos estruturados pela BNCC como base para seu trabalho. Assim, a Professora 2 se posiciona como executora de políticas educacionais, subordinando-se ao discurso hegemônico vigente para a área. Contudo, destaca-se que há em sua prática pedagógica muitos indícios de consciência crítica emergente, que se tornam perceptíveis em sua tentativa de romper com modelos avaliativos quantitativos, por exemplo.

Diante disso, infere-se que sua prática traduz o que Freitas (1995) e Saviani (2008) identificam como a restrição da docência à execução de tarefas predefinidas, reduzindo o trabalho docente à lógica da gestão e da produtividade. Com essa organização, percebe-se que o potencial da escola como espaço de reflexão e construção coletiva do conhecimento se anula. Em suma, seu perfil pode ser compreendido como o de uma professora em processo de transição entre o cumprimento das exigências sistêmicas impostas e o seu desejo de construir uma prática pedagógica mais reflexiva e humanizadora na Educação Física.

À luz de Saviani (1998), pode-se inferir que a Professora 4 representa um docente que reconhece a importância da intencionalidade educativa comprometida, mas que ainda não rompeu com a lógica pragmática das políticas curriculares hegemônicas. Dessa maneira, seu compromisso ético e sensibilidade com os estudantes evidenciam grande potencial de avanço para uma prática mais crítica e emancipadora da Educação Física, mas ainda reproduz prescrições curriculares com foco técnico e avaliação descritiva, mesmo buscando a coerência entre teoria e prática. Isso se evidencia quando a Professora 4 destaca como organiza os objetivos de aula para seus conteúdos selecionados:

Cada conteúdo vai também ter seus objetivos, então eu vou organizando os objetivos de acordo com o conteúdo escolhido, que eu mesma vou selecionando a partir da BNCC. Então ela coloca o que a gente pode estar trabalhando, eu escolho, o possível para estar trabalhando nas escolas, porque nem tudo é possível estar trabalhando. Eu vou organizando os meus objetivos (Professora 4, 2025).

Sobre isso, a Professora 4 ressalta ainda que, apesar de reconhecer a necessidade de adaptar o ensino à realidade da escola pública, recontextualizando suas propostas para as

aulas, seu discurso demonstra dificuldade de articular teoria e prática e de compreender a avaliação como parte do processo formativo.

Na contextualização dos conteúdos que eles não apresentam dentro da BNCC, que apesar de ser comum ao Brasil todo, mas chega uma hora que a gente não pode se limitar ao que está ali, porque tem algo que é nosso, que é da nossa identidade, da nossa cultura, que não está ali presente como a gente deveria estar presente. Então a gente precisa explorar mais esses caminhos e aí deixa de ser um pouco mais comum, porque eu vou explorar algo aqui, Nordeste explora algo ali, o Sul explora algo ali (Professora 4, 2025).

Diante disso, apresenta-se o quadro 8 abaixo com uma síntese dos discursos dos professores sobre os aspectos mais relevantes da Categoria 1, que trata sobre os Documentos Orientadores e as Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico:

Quadro 8 – Análise dos discursos segundo a categoria 1 – Entre os Documentos Orientadores e as Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico

Categoria Temática	Aspectos Analíticos	Professor 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Entre os Documentos Orientadores e as Perspectivas da Organização do Trabalho Pedagógico	Organização do Trabalho Pedagógico (planejamento, referência curricular e contextualização).	Usa a BNCC como referência, mas recontextualiza segundo o meio social e cultural dos estudantes.	Segue rigidamente a BNCC e materiais prontos; Apresenta pouca autonomia curricular.	Critica a BNCC; Prioriza um currículo crítico e cultural; Denuncia ausência das Diretrizes da SEMEC.	Planeja com base na BNCC; Reconhece limitações da aplicação integral; Busca contextualizar práticas locais.
	Relação com as Diretrizes Municipais (SEMEC).	Tem ciência das Diretrizes, mas não as utiliza efetivamente.	Desconhece as Diretrizes; Adota integralmente a BNCC.	Denuncia o apagamento das Diretrizes Municipais e centralização da BNCC.	Não menciona o uso; Reconhece falta de material local.

Fonte: Elaboração da pesquisadora baseada nas entrevistas com os sujeitos (2025).

Partindo dessa síntese, pode-se destacar o discurso da Professora 4 ao expressarem sua fala o esforço de desenvolver seu planejamento de forma coerente, ainda que sob a forte regulação da BNCC quando afirma que “a gente procura sempre planejar as aulas com base na BNCC, porque é o que a escola cobra, mas nem sempre dá pra seguir tudo. A realidade da escola é diferente do que tá lá no documento” (Professora 4, 2025).

Nessa colocação, a Professora 4 revela uma postura adaptativa diante do currículo prescrito, na qual há o reconhecimento da necessidade de um planejamento sistemático de organização de suas propostas a serem desenvolvidas, bem como a consciência de que a materialidade da escola impõe limites à aplicação integral das orientações oficiais, sendo necessária a recontextualização do que é proposto em adequação à realidade escolar em que o professor está inserido, mediando sua intervenção pedagógica para concretizar determinado conteúdo.

Nesse sentido, o que se percebe é que o planejamento se subordina às condições materiais e às cobranças institucionais que são impostas a esses professores em seu contexto escolar. No que diz respeito à Organização do Trabalho Pedagógico, há uma tentativa de coerência e intencionalidade, mas sem mediação coletiva ou reflexão crítica sistematizada. O que, de acordo com Freitas (1995), indica uma fragmentação do trabalho docente. Tal contradição expressa o que Saviani (1991) denomina de tensão entre o ideal normativo e o real histórico, argumentando que isso reflete uma prática pedagógica que busca coerência, mas opera sob condições desiguais. Isso evidencia a diferença entre o que a escola deveria ser (como um ideal normativo a ser alcançado) e o que ela realmente é, na prática (o real histórico possível e observado).

Com outra perspectiva, o Professor 1 demonstra maior criticidade no trato com o currículo e aponta que “o que vale, a meu ver, é justamente essa questão da contextualização da vida do aluno, trabalhar com o que ele traz de casa, de conhecimento ativo, para que a gente possa fazer uma Educação Física mais didática, mais pedagógica e transformadora.” (Professor 1, 2025). Diante dessa manifestação, observa-se que o Professor 1 internaliza o princípio defendido por Soares *et al.* (1992) que compreende que o professor é como um mediador da cultura corporal, capaz de transformar o conhecimento prescrito em conhecimento significativo para o estudante.

Sendo assim, nota-se que o Professor 1 se mostra com um papel ativo na recontextualização curricular, conseguindo articular as propostas do documento de referência com o contexto de seus estudantes. Sua concepção de Organização do Trabalho Pedagógico se aproxima, portanto, do que Freitas (1995) infere sobre “organização pedagógica emancipatória” sendo aquela que parte das condições concretas e visa à superação da alienação docente.

Já a Professora 3, assume um posicionamento abertamente crítico com relação à BNCC como referência para sua organização curricular e aponta problemáticas nos objetivos

propostos pela Base para pautar a prática pedagógica dos professores, conforme observa-se abaixo:

Eu vejo muito problema nos objetivos relacionados à BNCC porque ele está ali centrado nas competências e habilidade do aluno, e quando se trata de educação física, quando você vai para habilidade, você centra a educação física num aspecto do movimento, e você não trabalha o processo de formação do pensamento daquele sujeito, da elaboração teórica do sujeito, dele saber explicar, dele reconhecer que é um produto histórico, que tem uma referência cultural, então, esses elementos todos, eles precisam ser trazidos para o processo de avaliação, e a gente não correr o risco de centrar a nossa avaliação apenas na relação do movimento do saber fazer, que é importante porque em relação ao acesso de práticas corporais, acesso à cultura corporal, a gente não pode saber fazer, né?(Professora3, 2025).

Em sua fala, a Professora 3 defende uma Educação Física fundamentada na Cultura Corporal e na crítica à lógica das competências. Mostra compreender que a Organização do Trabalho Pedagógico deve ser entendida como uma ação política e coletiva, e não como um mero cumprimento burocrático de metas, revelando um nível elevado de consciência da função social do ensino. Assim, evidencia uma crítica coerente ao problematizar a centralidade das competências e habilidades propostas pela BNCC e seus limites na formação humana.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (1991) defende que o processo educativo deve promover a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando ao estudante compreender e intervir criticamente na realidade. Quando a Educação Física é reduzida ao saber fazer, perde-se sua dimensão formativa essencial, pois o ensino passa a privilegiar a adaptação técnica em detrimento da formação do pensamento teórico e da consciência crítica. Freitas (1995) complementa ao destacar que a avaliação deve ser compreendida como mediação no processo de ensino-aprendizagem, e não como instrumento de mensuração de habilidades isoladas. Assim, avaliar, implica em acompanhar o movimento de transformação do estudante, articulando o concreto vivido com o conhecimento elaborado, o que exige superar práticas avaliativas fragmentadas e funcionalistas.

A proposição de Soares *et al.* (1992) é por uma Educação Física Crítico-Superadora, ao conceberem o movimento humano como expressão da Cultura Corporal e, portanto, como objeto de conhecimento passível de reflexão, análise e crítica. Assim, ao denunciar o risco de restringir a avaliação ao “saber fazer”, a Professora 3 reafirma a necessidade de uma Educação Física escolar comprometida com a formação omnilateral, que valorize tanto a prática quanto a compreensão teórica e histórica do corpo em movimento, em consonância com o projeto emancipador defendido por esses autores.

A Professora 3 ainda denuncia a ausência de efetividade das Diretrizes Municipais, indicando que participou das consultas públicas que ocorreram à época da elaboração do documento, fez suas contribuições, mas que nunca identificou o retorno disso, inclusive no documento após ser divulgado. Em sua realidade prática, conforme sua fala “não, não uso. Não posso dizer que é uma referência” (Professora 3, 2025), afirma que não o utiliza como referência para a Organização de seu Trabalho Pedagógico.

Esse posicionamento revela a ausência do uso do documento das Diretrizes Curriculares do município de Belém, e, assim, reforça o apagamento do currículo local em detrimento da centralização das políticas nacionais como referências hegemônicas. Para Freitas (1995), isso configura a heteronomia do trabalho pedagógico, uma vez que o professor atua sob prescrições externas, sem apoio político-pedagógico municipal.

Nas falas dos 4 professores, foi revelada uma contradição bastante evidente no que tange às Diretrizes Curriculares da RME de Belém. Os professores rejeitam o uso dessa referência curricular sob o argumento de que ela seria baseada na BNCC; contudo, simultaneamente apresentam críticas à BNCC por não contemplar a contextualização regional em seus objetivos de aprendizagem. Justamente no ponto em que as Diretrizes avançam ao recontextualizar a Base assentada nas especificidades socioculturais da região.

A contradição expressa nas falas evidencia a tensão entre o currículo prescrito e o concretizado (conforme os professores indicam) e entre a autonomia docente em potencial e a subordinação às políticas educacionais centralizadoras. O documento municipal, produto de um movimento coletivo da própria RME de Belém, contém grandes avanços teóricos, pois traduz a BNCC refletindo a realidade específica da região, propondo um currículo emancipador e contextualizado.

No entanto, a não apropriação desse referencial curricular pelos professores demonstra uma desarticulação entre formulação e implementação das políticas curriculares, indicando um vazio político-pedagógico local e a hegemonia da BNCC como referência normativa, mesmo quando ela é reconhecida como limitada. Ao mesmo tempo, essa contradição revela a necessidade de intensificar os processos de formação continuada e de reflexão crítica sobre os documentos curriculares locais, de modo que os professores possam reconhecê-los como instrumentos de emancipação pedagógica e de afirmação da Cultura Corporal como expressão da realidade social regional.

Evidentemente, há um desnível nítido entre a produção do documento das Diretrizes Curriculares da RME de Belém e a forma como ele é interpretado (ou não apropriado) pelos professores entrevistados. No campo teórico, esse desnível se situa a partir do avanço

conceitual das Diretrizes que não é reconhecido na prática docente, uma vez que expressa uma recontextualização crítica da BNCC, articulando a Cultura Corporal à formação humana e inserindo a realidade regional na proposta curricular. Entretanto, esse avanço teórico não é percebido nas falas e, devido a esse fato, compreende-se que o documento municipal é interpretado de maneira superficial e equivocada, como uma mera repetição da BNCC, que invisibiliza seu conteúdo teórico próprio, construído com base em concepções críticas de educação.

Outro aspecto relevante é o entendimento desse desnível a partir do que foi produzido como síntese de um pensamento pedagógico emancipador e de como ele é interpretado pelos professores a partir de uma lógica tecnicista, centrada na ideia de um documento prescritivo apenas, e não como um instrumento político-pedagógico de reorientação da prática. Nessa lógica, observa-se uma distorção da autoria coletiva do documento, de forma democrática e participativa, e apropriação individual fragmentada, na qual os professores o percebem como algo imposto, numa instância burocrática que apenas replica orientações nacionais. Dessa maneira, o documento concebido como referência para a Organização do Trabalho Pedagógico do professor não reforça seu potencial formativo na prática pedagógica, conforme os relatos desses professores.

Diante disso, as falas demonstram que os professores não conseguem incorporar esse referencial curricular em seus planejamentos, permanecendo presos às orientações da BNCC e às demandas avaliativas externas. Portanto, o documento que poderia fundamentar uma prática crítica se torna inoperante, permanecendo apenas num plano formal, sem sua efetiva materialização no cotidiano escolar, reafirmando a necessidade de formação continuada que favoreça o domínio teórico do currículo e a reflexão sobre sua mediação concreta na escola.

Em suma, esta categoria revela quatro posturas distintas sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, nas quais as Professoras 2 e 4 se aproximam por reproduzir o currículo prescrito sob forma adaptativa em sua realidade escolar, enquanto o Professor 1 promove a reinterpretação crítica do referencial curricular e, por último, a Professora 3 resiste e propõe alternativas fundamentadas na Pedagogia Crítico-Superadora, vislumbrando novas possibilidades para o seu planejamento. Essas diferenças expressam o grau de autonomia e consciência crítica na Organização do Trabalho Pedagógico de cada um, reforçando que o planejamento escolar é um campo de disputa entre a lógica da reprodução e a da emancipação dos sujeitos.

4.3 Da Educação Física ideal para a Educação Física real

Nessa segunda categoria, o debate gira em torno das relações entre os pares dialéticos “Objetivo/Avaliação” e “Conteúdo/Método”, com o intuito de compreender de que forma o que é vislumbrado como ideal pedagógico a partir dos documentos de referência se efetivadiante das condições materiais reais que a escola pública apresenta. Nesse sentido, reflete-se sobre como os professores concretizam, ou não, a Organização do Trabalho Pedagógico em seu sentido político e coletivo (Freitas, 1995), como as concepções de Cultura Corporal e de Pedagogia Crítico-Superadora (Soares *et al.*, 1992) emergem ou se dão de maneira esvaziada nas falas dos professores, bem como se há aproximações e distanciamentos dessas concepções a partir da análise das falas.

Sobre isso, com base em Saviani (1991), acredita-se que o par “Objetivo/Avaliação” é o responsável por assegurar a coerência da prática educativa do processo pedagógico do professor, no qual a avaliação é o momento de verificação da eficácia dos meios em relação aos fins. E o par “Conteúdo/Método” é aquele que expressa a mediação entre o conhecimento sistematizado e a forma de sua apropriação como uma unidade entre a forma e o conteúdo no processo de formação humana. Soares *et al.* (1992) reforçam que essa unidade pode se realizar no ensino da Cultura Corporal, sendo entendida como um conjunto de significações produzidas historicamente por ela.

E, nesse sentido, a Professora 4, por compreender que a avaliação deve se pautar no acompanhamento contínuo do processo, indica que:

A avaliação é de forma contínua, então, toda aula eles sabem que estão sendo avaliados, eles estão sendo avaliados em tudo, desde o comportamento deles até o que eles sabem. Não avalio o movimento em si, ele consegue fazer tiro 10, não existe nem 10, mas é excelente, não é essa a nossa forma de avaliação. Mas eu acho que é mais importante o entendimento deles daquele movimento, entendimento daquele conteúdo, e aí eu vou avaliando de acordo com isso. Cada conteúdo tem uma forma... Eu vou avaliando de uma maneira diferente, mas é a mesma coisa, todo dia são avaliados (Professora 4, 2025).

Nota-se, que, embora a Professora 4 revele uma intencionalidade formativa em sua prática pedagógica, a ausência de reflexão crítica sobre os fins da aprendizagem limita a avaliação a um nível descritivo e empírico, sem alcançar a dimensão formativa e emancipatória defendida por Saviani (1991) e Soares *et al.* (1992). Tal postura evidencia o predomínio da Educação Física concreta, aquela restrita às condições e às limitações da rotina escolar, em detrimento da idealizada na perspectiva crítico-superadora.

Por sua vez, a Professora 2 expressa uma concepção burocrática de avaliação, na qual reflete sobre as exigências da RME/SEMEC. Em seu relato, pode-se observar que a avaliação

cumprir a função de controle e não de mediação pedagógica, o que, para Freitas (1995), representa uma subordinação do trabalho pedagógico à lógica administrativa, afastando-o de sua dimensão intelectual e coletiva. Atrelado a isso, ainda ganha destaque o fato da Professora 2 indicar que tem pouca experiência profissional, o que é externado em sua fala, na qual trata da avaliação da aprendizagem de seus estudantes:

Logo que eu concluí a faculdade, eu atuei, acho que por três anos, quatro anos em escolas particulares. E aí, eu usava na avaliação aquele modelo padrão mesmo, de prova, avaliação quantitativa. E aí, quando eu cheguei aqui na rede, nunca tinha tido contato com a escola pública como professora, eu percebi que eu teria que fazer algumas mudanças. Então, de início, eu até tentei fazer essa avaliação quantitativa com eles, não deu muito certo. E aí, o sistema de avaliação usada pela rede, eu acho ele bem falho. Eu não percebo conexão dele com a BNCC. E aí, acabou que a minha avaliação está de acordo com a participação do aluno, o interesse. De vez em quando, eu faço um trabalhinho para eles fazerem em grupo, para ver o que eles estão assimilando do conteúdo trabalhado, entende? Mas aquela avaliação padronizada, por exemplo, eu já não faço (Professora 2, 2025).

Com relação a isso, o discurso do Professor 1 expõe outra perspectiva, pois afirma que faz o alinhamento de seu processo de avaliação da aprendizagem aos objetivos que, por sua vez, são atrelados ao contexto social de seus estudantes, mostrando uma compreensão ampla e consciente de que a avaliação não se restringe à reprodução de exercícios, revelando ainda coerência entre objetivos, conteúdos e métodos, apontando que:

Acho que o objetivo tem que estar sempre atrelado ao meio social em que o aluno vive. De forma que, se isso não acontece, é apenas prática pela prática, o que leva ao mero ativismo, ou somente teoria pela teoria, o que é mera verbalização. Para que haja uma implementação corrente, é importante que o aluno pense, que ele raciocine, que ele esteja ali alinhado com uma educação transformadora (Professor 1, 2025).

Nota-se que essa fala apresenta alinhamento com a Pedagogia Crítico-Superadora, uma vez que parte do concreto vivido pelo estudante para chegar à compreensão teórica definida por Soares *et al.* (1992) como método de ascensão do empírico ao teórico. Explorando sua fala, infere-se que o Professor 1 relaciona-se diretamente aos princípios de avaliação da aprendizagem, pois expressa a compreensão da avaliação como processo dialético e formativo, que parte do concreto vivido pelo estudante, no qual suas experiências e o contexto social são primordiais para alcançar a compreensão teórica e crítica da realidade.

Dessa maneira, essa perspectiva rompe com a lógica da avaliação meramente classificatória, passando a ser compreendida como um instrumento de mediação pedagógica, que permite ao professor e ao estudante refletirem sobre o processo educativo e avançarem rumo à formação omnilateral e emancipatória. Portanto, infere-se que o Professor 1 realiza o movimento dialético entre o objetivo, com uma formação crítica, e o método, por meio da problematização e da mediação cultural. Assim sendo, o Professor 1 se posiciona ponderando

sobre as adequações necessárias para concretizar suas intervenções pedagógicas e acerca da importância de:

Adaptar materiais, fazer contextualização para que não seja lecionado um conteúdo somente pela questão teórica, apesar de nós termos muita dificuldade com relação ao espaço físico, e sempre trabalhando com a metodologia ativa para que o aluno veja sentido e significado nas aulas de educação física (Professor 1, 2025).

A Professora 3, por sua vez, reafirma uma postura mais reflexiva ao ilustrar, em sua prática, o método de ascensão do abstrato ao concreto, no qual o estudante parte de experiências empíricas e chega à compreensão crítica da prática corporal. Essa articulação expressa a unidade teoria-prática e a mediação consciente do professor por meio de suas ações pedagógicas. Dessa maneira, confirma que sua concepção pedagógica traduz com precisão o que Soares *et al.* (1992) denominam sobre educação como sendo aquela que visa à compreensão da Cultura Corporal como fenômenos culturais e políticos, e não apenas motores. Com esse entendimento, ao tratar o corpo como expressão social, a Professora 3 concretiza a relação dialética entre o par “Conteúdo/Método”, promovendo a valorização da totalidade do conhecimento, em sua concepção pedagógica, integrando dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

No que concerne à avaliação, a Professora 3 indica que ela é compreendida como parte do processo formativo e não como um fim, no qual, mesmo reconhecendo a necessidade de alimentar o sistema operacional da RME/SEMEC numa perspectiva desenvolvimentista, vislumbra a possibilidade de avaliar seus estudantes de acordo com seu entendimento do conteúdo ministrado, procurando observar ainda seus avanços com relação às experiências corporais, como pode ser observado em seu relato:

Se eu quero que eles aprendam a diferenciar esporte de rede de esporte de invasão. Então, eu procuro fazer uma avaliação em torno disso. Então, eu faço algumas avaliações em minhas escritas, para eles fazerem essa identificação para mim. Eu avalio, por exemplo, se eles conseguiram sair de uma condição de entendimento sobre aquele conhecimento que eu tô *[sic]* trabalhando. Então, eu faço perguntas, eu faço atividades escritas, eu faço rodas de conversa, como instrumentos avaliativos. Sempre buscando me concentrar nos meus objetivos (Professora 3, 2025).

Foi observado um outro aspecto recorrente que emergiu nas falas dos professores no que se refere às condições materiais para o desenvolvimento de suas aulas. Os Professores 1 e 4 evidenciam limitações severas por meio de seus discursos, revelando, assim, que as condições materiais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física se configuram como um elemento limitante da prática pedagógica, como observa-se na fala da Professora 4:

E tem também a questão do espaço e materiais que tenho disponíveis para isso. Tenho esse espaço que não é coberto e, dependendo do horário da aula da turma, minha aula é na sala de aula deles. Então essa turma já não vem para esse espaço ter as mesmas vivências por causa do sol que já está muito forte no horário da aula deles (Professora 4, 2025).

Nesse mesmo enfoque, o Professor 1 destaca, ao ser indagado sobre as dificuldades encontradas em sua prática pedagógica para viabilizar o uso dos documentos de referência para orientação curricular em suas aulas, que “há pouca implementação de fato na rede, há bastante aporte teórico, no entanto, a aplicabilidade acaba sendo prejudicada devido à falta de materiais, falta de espaço físico adequado e falta de formação continuada”(Professor 1, 2025).

Nessas falas dos professores, é possível evidenciar uma contradição concreta entre as intenções pedagógicas prescritas para uma Educação Física idealizada a partir das orientações curriculares da BNCC e das Diretrizes Curriculares do município e as condições reais de trabalho nas escolas públicas da RME de Belém, que oportunizam a vivência de uma Educação Física em meio às contradições que a permeiam.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, essa contradição não deve ser compreendida apenas como um obstáculo estrutural e administrativo, mas como uma expressão material das condições históricas de produção da educação numa sociedade capitalista. Retomando o que Saviani (2008) destaca sobre o trabalho educativo como o ato de produzir nos indivíduos a humanidade historicamente construída, e que essa produção, essencialmente, realiza-se nas condições concretas dadas pela sociedade, pode-se inferir que, quando os professores indicam que não há espaço ou material para possibilitar suas ações pedagógicas, não é apenas uma denúncia da falta de recursos, mas a negação parcial de condições objetivas para que o trabalho educativo se efetive em sua plenitude nas aulas.

Enfatizando a fala do Professor 1, ressalta-se que ela permite problematizar o papel da BNCC como um documento normativo que tende a abstrair as condições reais de ensino, prescrevendo práticas sem considerar a materialidade concreta nas escolas. Na lógica da Pedagogia Histórico-Crítica, isso reflete a contradição entre o universal e o particular: o universal normativo da política curricular e o particular das condições reais do trabalho docente. Esse descompasso pode contribuir para o esvaziamento do potencial formativo da Educação Física, reduzindo-a a um cumprimento técnico de orientações curriculares descontextualizadas. Daí a importância de o professor assumir sua função social de forma comprometida para organizar seu planejamento de forma consciente à realidade escolar na qual se insere.

Sob a ótica da Cultura Corporal, a limitação de espaço e material pode interferir diretamente nas possibilidades de acesso dos estudantes aos diferentes conteúdos culturais corporais (jogos, danças, esportes, lutas e ginásticas), que constituem o patrimônio histórico da humanidade e que, portanto, devem ser sistematizados e apropriados criticamente pela escola (Soares *et al.*, 1992). Quando as condições materiais inviabilizam essa sistematização, há uma restrição do direito dos estudantes à Cultura Corporal, o que implica numa forma de privação cultural e de reprodução da desigualdade social no campo educacional. Nesse sentido, Freitas (1995) aponta que a Organização do Trabalho Pedagógico deve vislumbrar a superação da fragmentação e das condições adversas impostas pela estrutura escolar, buscando construir uma práxis transformadora, em que o professor se reconheça como sujeito histórico capaz de mediar a relação entre o estudante e o conhecimento, mesmo diante das limitações objetivas colocadas para enfrentamento dentro do ambiente escolar.

É no contexto dessas contradições estruturais que a escola pública da RME de Belém, na qual a Educação Física, na condição de componente responsável pela mediação dos conhecimentos da Cultura Corporal, sofre com a precarização do trabalho e a falta de condições objetivas para cumprir sua função social formadora. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, nota-se que essa constatação exige não apenas o reconhecimento das dificuldades, mas o compromisso político-pedagógico de lutar pela transformação dessas condições para que o ensino da Cultura Corporal possa efetivamente contribuir para a formação omnilateral e emancipadora dos sujeitos.

Diante desses relatos, nota-se que os Professores 1 e 3, embora enfrentem as mesmas restrições, demonstram uma postura ativa diante delas. De um modo geral, suas falas revelam o contraste entre a Educação Física ideal, sistematizada nos documentos oficiais, e a Educação Física real, que se dá na escassez, mas também na criatividade e resistência docente, reforçando que essas condições promovem o distanciamento entre o ideal pedagógico e o real concreto da escola pública, bem como revelam as contradições estruturais que atravessam o trabalho docente.

Sobre esse aspecto, Freire (1987) ressalta que a *práxis* transformadora emerge da contradição, na qual o professor crítico não nega as limitações, mas as reconhece e age sobre elas. Sendo assim, a prática educativa emancipadora se constrói no reconhecimento da realidade oprimida e na ação transformadora. De um modo geral, essas falas promovem a reflexão sobre a contradição central entre o papel formativo que a escola pública – em especial, a Educação Física nos Anos Iniciais do ensino Fundamental – deve cumprir e suas condições materiais adversas que limitam essa função.

Sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, há o entendimento de que essas limitações não são meramente circunstanciais, mas refletem a estrutura desigual da sociedade capitalista, que reproduz a precarização do trabalho docente e a negação do acesso pleno ao conhecimento sistematizado. Dessa maneira, a precariedade das condições de ensino dificulta o desenvolvimento das aulas de Educação Física e compromete o direito dos estudantes ao acesso à Cultura Corporal como dimensão fundamental da formação humana.

Nesse sentido, a reflexão proposta a partir da Pedagogia Histórico-Crítica exige uma postura ativa e consciente dos professores diante dessa realidade. Faz-se necessário, mais do que reconhecer as dificuldades impostas, assumir o compromisso político de intervir na realidade escolar almejando à sua transformação. O ensino da Cultura Corporal, quando mediado criticamente, torna-se um meio de resistência e emancipação, contribuindo para a formação omnilateral dos sujeitos, aquela que visa alcançar o desenvolvimento integral das potencialidades humanas, superando a fragmentação e a alienação impostas pela lógica do capital.

Partindo dessa análise, estrutura-se no quadro 9 abaixo a síntese do conteúdo dos discursos dos professores entrevistados no que concerne à categoria em questão:

Quadro 9 – Análise do conteúdo dos discursos segundo a categoria 2 –Da educação Física ideal para a Educação Física real

Categoria Temática	Aspectos Analíticos	Professor 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Da Educação Física ideal para a Educação	Par dialético “Objetivo/Avaliação”	Avaliação processual e reflexiva, ligada ao contexto social.	Avaliação burocrática; Cumpre exigências institucionais.	Avaliação crítica e totalizante.	Avaliação contínua e descritiva; Foco na observação.
	Par dialético “Conteúdo/Método”	Integra teoria e prática (ascensão do abstrato ao concreto).	Conteúdos empíricos e sequenciais.	Articula práticas corporais com história e cultura.	Aulas contextualizadas, mas com ênfase técnica.
	Condições materiais e estruturais	Suprimento com criatividade e materiais alternativos.	Dificuldades estruturais frequentes.	Trabalha com restrições, mas enfatiza o papel político da superação.	Falta de espaço e materiais limita a prática.

Física real	Síntese interpretativa	Prática reflexiva e contextualizada; Coerente com princípios histórico-críticos.	Prática tecnicista e reprodutiva; Frágil apropriação teórica.	Prática crítica e engajada; Expressão plena da pedagogia histórico-crítica.	Prática adaptativa e intencionalmente formativa, mas limitada pela estrutura e currículo prescrito.
--------------------	------------------------	---	--	--	---

Fonte: Elaboração da pesquisadora baseada nas entrevistas com os sujeitos (2025).

Em linhas gerais, pode-se inferir que as Professoras 2 e 4 expressam práticas marcadas pela adaptação e pela dependência dos documentos oficiais para concretizar suas práticas pedagógicas, enquanto os Professores 1 e 3 conseguem materializar essa *práxis* tranquilamente ao transformar a precariedade presente em seu contexto escolar em mediação formativa, reconfigurando o currículo e produzindo alternativas criativas que os aproximam de uma prática crítico-emancipatória, mesmo sob condições adversas.

No que concerne à compreensão da Organização do Trabalho Pedagógico em Educação Física pelos docentes da RME de Belém e suas contradições entre o currículo prescrito nos documentos da BNCC e das Diretrizes Curriculares do município e o currículo realmente concretizado no contexto escolar, nota-se que mesmo identificando o potencial emancipador do currículo local e a internalização de práticas pedagógicas normativas e fragmentadas, a formação docente e as condições de trabalho interferem na apropriação desses instrumentos curriculares. Enquanto o documento das Diretrizes Curriculares representa um avanço político e teórico, o seu uso na prática é limitado pela falta de mediação consciente.

Nessa perspectiva, pelos discursos docentes é possível identificar toda contradição que perpassa sobre a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da RME de Belém. Ao mesmo tempo em que reconhecem as limitações da BNCC, por não contemplar a realidade regional e suas particularidades socioculturais, afirmam não utilizar o documento municipal como referência para planejar e organizar suas ações pedagógicas, evidenciando uma postura contraditória, entre crítica e reprodução, entre o discurso da necessidade de contextualização e a prática que reafirma a dependência de um documento nacional.

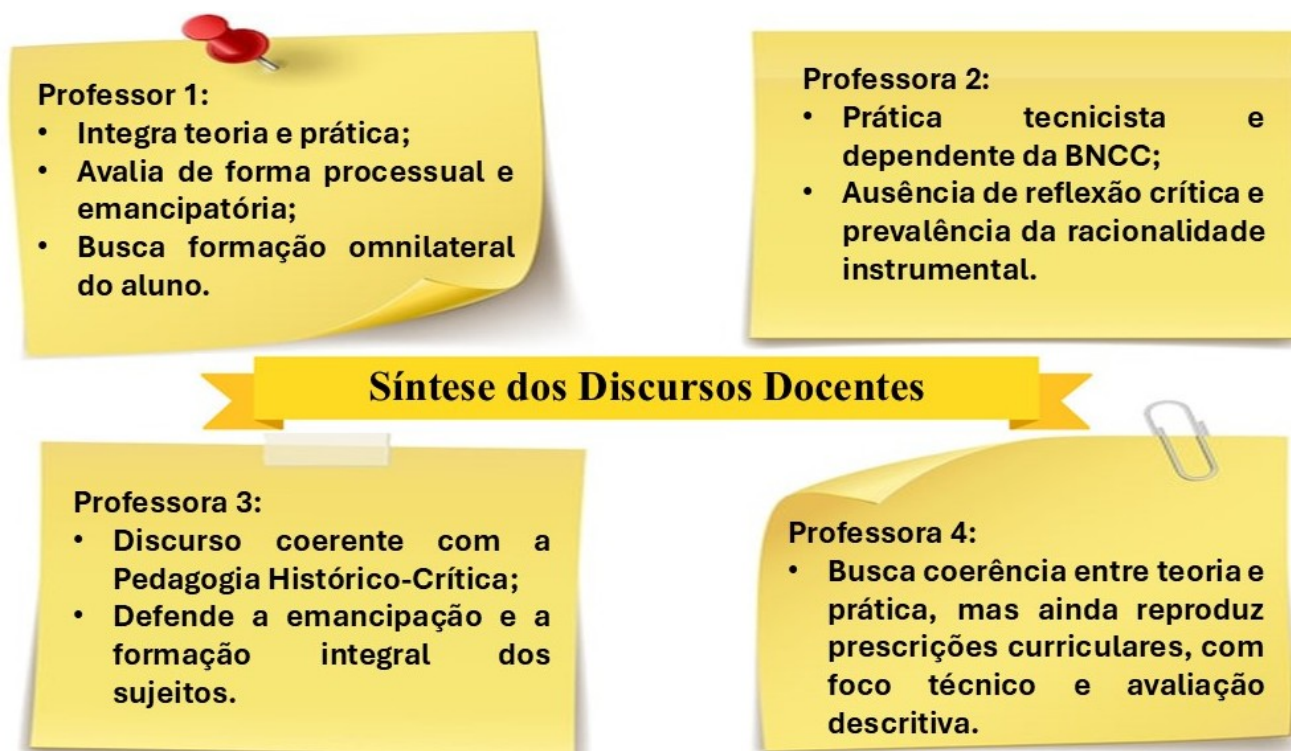
Ao rejeitar o uso das Diretrizes sob o argumento de que elas seriam baseadas na BNCC, os professores deixam de perceber que esse documento da RME de Belém se coloca com uma mediação crítica que permite traduzir o prescrito nacional à realidade regional,

resgatando o princípio da formação humana integral e a valorização da Cultura Corporal como expressão da prática social.

Dessa forma, de acordo com seus relatos, infere-se que o trabalho desses professores revela diferentes graus de consciência do entendimento da prática social educativa, pois alguns deles apresentam o trato pedagógico na lógica de reprodução, enquanto outros visam a transformação de sua realidade por meio de suas ações pedagógicas desenvolvidas. Ao contextualizar o currículo a partir da realidade escolar em que se inserem, os professores fazem um movimento de releitura e resistência, no qual o currículo representa um ato político de libertação pedagógica, mesmo em condições materiais precárias.

Diante de todo o exposto, apresenta-se abaixo a figura 6, com uma síntese geral do conteúdo dos discursos dos professores, para ilustrar essa representação:

Figura 6— Síntese dos Discursos Docentes



Fonte:Elaboração da pesquisadora (2025) baseada nas entrevistas realizadas.

Num panorama geral, pode-se afirmar que, enquanto as Professoras 2 e 4 expressam práticas marcadas pela adaptação e pela dependência dos documentos oficiais, os Professores 1 e 3 evidenciam maior consciência teórico-crítica e capacidade de recontextualizar o ensino em diálogo com a realidade dos estudantes. A análise, desse modo, aponta que a Educação Física Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de fato constitui um espaço de disputa entre

o tecnicismo das políticas curriculares vigentes e as possibilidades de uma prática crítica, mediada pela intencionalidade e pela reflexão teórica do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do presente estudo foi Compreender como se configura a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belém diante das normativas que orientam o currículo e as práticas pedagógicas, focalizando as contradições, mediações e possibilidades que emergem desse processo. Buscou-se, a partir da perspectiva teórico-metodológica da Pedagogia Histórico-Crítica, identificar como as determinações estruturais da sociedade capitalista incidem sobre o trabalho docente e como os professores constroem, em meio às adversidades, possibilidades de resistência e afirmação de práticas educativas comprometidas com a formação humana omnilateral.

Ao concluir a análise, observa-se que o objeto de estudo desta pesquisa – A Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belém – foi compreendido como uma expressão concreta das determinações históricas que incidem sobre a escola pública e sobre a função social do professor no contexto contemporâneo. Tal organização não se limita à dimensão técnica do planejamento, mas envolve uma articulação entre as relações políticas, sociais e culturais que permeiam o modo de produção e socialização do conhecimento escolar, visto que, sob a ótica da Pedagogia Histórico-Crítica, esse objeto se insere num campo da luta pela hegemonia na educação, na medida em que a forma como o trabalho docente se estrutura traduzindo o projeto de sociedade que se pretende consolidar por meio da escola.

No contexto específico da Educação Física, a Organização do Trabalho Pedagógico adquire singularidade, pois se materializa na relação direta entre corpo, cultura e conhecimento. Apresentando a Cultura Corporal como conteúdo, a Educação Física carrega significados históricos, políticos e simbólicos que ultrapassam o mero desenvolvimento motor. Ao investigar as mediações que se estabelecem entre as orientações da BNCC e as práticas docentes efetivas, o estudo buscou compreender como o professor constrói seu fazer pedagógico diante das exigências de uma padronização curricular atreladas às condições concretas de trabalho na escola pública. Essa análise permitiu apreender a Educação Física como um espaço privilegiado de contradições, em que se confrontam projetos de educação – um voltado à adaptação e outro comprometido com a emancipação humana.

Dessa forma, o objeto de pesquisa se revelou profundamente vinculado a uma problemática mais ampla no que se refere à materialização da BNCC na Educação Básica, evidenciando como este documento de referência para organização curricular, de orientação neoliberal, interfere na autonomia docente, bem como na função social da escola. A partir da

escuta dos professores e da análise documental, foi possível identificar que a Organização do Trabalho Pedagógico é tensionada entre o cumprimento das prescrições institucionais impostas como referência curricular e a busca por uma prática crítica que preserve o sentido formativo do ensino. Assim sendo, compreender o objeto significou revelar o movimento dialético entre a determinação estrutural e a ação consciente dos sujeitos, reafirmando que, mesmo em condições adversas, o trabalho pedagógico pode se constituir como prática social transformadora.

A análise permitiu constatar que os objetivos específicos traçados foram plenamente alcançados, sendo eles: 1) Estabelecer os fundamentos teórico-metodológicos da Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Física, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica e da Abordagem Crítico-Superadora; 2) Analisar como a BNCC e as Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belém organizam a Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando as categorias Conteúdo/Método e Objetivo/Avaliação da Organização do Trabalho Pedagógico; 3) Identificar como os professores de Educação Física organizam seu trabalho pedagógico nos Anos Iniciais, considerando suas escolhas didático-metodológicas, condições de trabalho e referências formativas; e 4) Examinar as mediações, tensões e contradições que emergem entre as normativas curriculares e as práticas pedagógicas efetivamente materializadas nas aulas de Educação Física.

Nessa perspectiva, a pesquisa revelou as múltiplas dimensões que compõem o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, desde a elaboração curricular até a materialização das práticas pedagógicas em sala e nos espaços escolares. Evidenciou-se que o processo de efetivação da BNCC tem reconfigurado as condições objetivas do ensino, tensionando o papel do professor e as finalidades educativas da escola pública. Ao mesmo tempo, verificou-se que a atuação docente não se restringe à reprodução mecânica das prescrições curriculares, mas também se constitui como espaço de elaboração crítica, de mediação entre o conhecimento científico e a experiência social dos estudantes.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi fundamentada na Abordagem Qualitativa, por compreender que o fenômeno investigado – A Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física frente à efetivação da BNCC – exige um olhar interpretativo sobre os significados, as contradições e as mediações que emergem do cotidiano escolar. Para alcançar tal compreensão, foram utilizadas duas técnicas de produção de dados: a Análise Documental e as Entrevistas Semiestruturadas com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belém. A Análise Documental incidiu sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento das Diretrizes Curriculares Municipais dos anos

iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belém do Pará, destacando como categorias analíticas os pares dialéticos “Conteúdo/Método” e “Objetivo/Avaliação”, a partir das quais foram analisadas as concepções de ensino, aprendizagem e formação humana presentes nesses documentos. As Entrevistas possibilitaram a compreensão de como esses documentos de referência curricular, a partir do relato dos docentes, se materializam em sua prática pedagógica, revelando percepções, tensões e estratégias de resistência construídas pelos professores em seu contexto escolar.

O tratamento e interpretação dos dados da entrevista foram conduzidos por meio da Análise de Conteúdo, permitindo identificar as categorias empíricas que emergiram das falas dos docentes. Esse tripé construído entre teoria, documentos e os relatos sobre as práticas pedagógicas dos professores e suas concepções sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, garantiu o rigor analítico necessário à pesquisa e possibilitou uma leitura crítica do objeto.

A articulação entre o referencial teórico e a análise documental permitiu compreender, de maneira mais ampla, as determinações históricas, políticas e pedagógicas que condicionam a Organização do Trabalho RME de Belém. Os resultados apontam para uma relação contraditória entre o avanço teórico contido nas formulações críticas sobre o trabalho docente e a limitação prática de sua materialização no contexto escolar, em grande parte mediada pela hegemonia das políticas educacionais orientadas pela BNCC.

A análise dos documentos curriculares demonstrou que há projetos pedagógicos distintos em disputa. Enquanto a BNCC representa o movimento de reconfiguração da educação sob a lógica do capital, voltada à regulação e à padronização dos processos de ensino, as Diretrizes Municipais expressam um avanço teórico e político ao buscar recontextualizar criticamente o currículo nacional, valorizando as especificidades culturais e históricas de Belém e resgatando a centralidade da formação humana integral. Esse documento se coloca, portanto, como mediação possível entre o prescrito e o vivido, entre o universal e o particular, oferecendo aos professores um referencial teórico-metodológico capaz de orientar práticas mais autônomas e coerentes com as demandas da realidade local.

A estrutura da dissertação seguiu uma sequência lógica que articulou teoria e empiria. Após a Introdução, na qual foram apresentados o objeto, definição do problema da pesquisa, os objetivos, a justificativa, bem como os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, foi desenvolvida a segunda seção, dedicada à discussão teórica sobre a Organização do Trabalho Pedagógico e a Educação Física escolar, situando a docência como prática social e mediação entre o conhecimento e a formação humana. Na terceira seção, a Análise Documental da BNCC e das Diretrizes Curriculares Municipais de Belém evidenciou a

centralidade das competências e habilidades como eixo estruturante dessas políticas educacionais, revelando uma concepção tecnicista de educação orientada pela lógica da produtividade e do desempenho. A quarta seção, por sua vez, apresentou os discursos dos professores da rede, explicitando as contradições entre o currículo prescrito idealizado pelos documentos de referência e o currículo realnarrado pelos docentes no contexto escolar desses professores, ressaltando suas intenções formativas e suas condições concretas de trabalho.

Diante do exposto, os resultados demonstraram que:

1) O capítulo teórico revelou que a Pedagogia Histórico-Crítica e a abordagem Crítico-Superadora da Educação Física oferecem fundamentos sólidos para compreender o ensino como prática social mediadora, orientada à emancipação humana. Esse referencial permitiu reconhecer que o trabalho pedagógico não é um ato neutro, mas uma atividade consciente e intencional que deve buscar a superação das contradições sociais presentes na realidade escolar.

2) O processo de efetivação da BNCC produziu uma reorganização das práticas pedagógicas, introduzindo novas formas de controle e regulação do trabalho docente – A ênfase na mensuração das aprendizagens, nas competências e nas habilidades fragmentadas reduziu o espaço de autonomia dos professores e deslocou, parcialmente, o sentido formativo da Educação Física para uma perspectiva instrumental. Entretanto, compreende-se que a BNCC também reconhece, pelo menos em seu discurso, que a Educação Física é um componente curricular da área de Linguagens e que tem por objeto a Cultura Corporal de movimento, abrindo espaço para uma interpretação crítica e ampliada, permitindo ao professor trabalhar com o sentido cultural, histórico e social das práticas corporais, em articulação à formação integral dos sujeitos. Contudo, verificou-se que, mesmo em meio às imposições estruturais, persistem movimentos de resistência e reelaboração crítica da Organização do Trabalho Pedagógico. Os professores entrevistados manifestaram consciência das limitações impostas, mas também evidenciaram esforços para desenvolver uma prática comprometida com a totalidade do ser humano, tomando a Cultura Corporal como mediação para a compreensão da realidade e para a emancipação dos estudantes, ainda que em níveis diferentes de apropriação.

3) As Diretrizes Curriculares Municipais da RME de Belém configuram um referencial teórico-metodológico mais avançado para a Organização do Trabalho Pedagógico dos professores da rede e politicamente comprometido com a formação crítica dos estudantes – Assume um papel mediador entre o currículo prescrito nacionalmente e as condições concretas da escola pública de Belém, pois expressam um projeto educativo que articula

conhecimento, cultura e realidade social, reafirmando o caráter emancipador da Educação Física escolar e da educação pública municipal. No entanto, a pesquisa evidenciou que a potencialidade crítica das Diretrizes não é reconhecida nem apropriada pelos professores como referência. Essa ausência de apropriação teórica e política expressa o desnível entre a elaboração coletiva do currículo e sua implementação cotidiana, revelando a permanência de uma consciência pedagógica marcada pela fragmentação e pela dependência das normativas nacionais.

4) A análise das falas docentes revelou um cenário de precarização e de sobrecarga de trabalho, com carência de infraestrutura e ausência de condições objetivas para a realização de um ensino de qualidade – A precariedade material, entretanto, não significou ausência de sentido pedagógico. Os professores, apoiados em uma compreensão crítica da educação, mesmo que em níveis distintos, demonstraram capacidade de reinterpretar os documentos normativos e de construção de alternativas na tentativa de garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado da Cultura Corporal, mediante às suas condições materiais concretas.

5) Constatou-se que a efetivação da BNCC acentua a contradição entre a função social da escola pública e as políticas educacionais orientadas pelo mercado – A lógica das competências e habilidades, orientação tecnicista e adaptativa imposta pela BNCC, que destaca a performance, a saúde individual e a eficiência corporal em articulação com a racionalidade neoliberal. Com isso, a centralidade do conhecimento científico e da formação integral é deslocada para um modelo de aprendizagem voltado à adaptação dos sujeitos às demandas do sistema produtivo em detrimento da compreensão crítica da cultura e das relações sociais que produzem essas práticas, conflitando com a função formativa e emancipatória da Educação Física escolar, tensionada a se adequar aos parâmetros que priorizam essa lógica. Em contrapartida, o processo formativo emancipador exige que a Educação Física ultrapasse o “saber fazer” e promova a compreensão crítica da Cultura Corporal, das relações sociais que a produzem e das contradições históricas presentes nessas práticas. Assim, a contradição se expressa no fato de que, embora a escola pública deva formar sujeitos autônomos, críticos e historicamente conscientes, a efetivação da BNCC tende a limitar essa possibilidade, subordinando o trabalho docente e o processo educativo a uma lógica instrumental, que enfraquece o caráter humanizador e transformador da Educação Física.

6) A pesquisa evidenciou que a formação continuada dos professores é um elemento essencial para a resistência a essa lógica – Quando o docente compreende

teoricamente as determinações do seu trabalho, torna-se capaz de mediar a contradição entre as imposições externas e o sentido pedagógico do ensino, transformando a sua prática em um ato político. O estudo indica, portanto, que a emancipação dos sujeitos não depende apenas da superação das condições materiais adversas, mas também do nível de apropriação consciente da teoria pedagógica crítica que oriente o seu trabalho docente como prática transformadora.

Diante disso, apesar das conquistas teóricas alcançadas com base na análise realizada, compreende-se que o estudo não está finalizado e se reconhecem suas limitações. O recorte empírico, por exemplo, restrito à RME de Belém e a um número reduzido de participantes, não permite uma formulação de generalizações, mas oferece indicativos relevantes para pesquisas futuras. Entre as possibilidades de prosseguimento da pesquisa nessa temática, destacam-se a ampliação da investigação para outras redes de ensino, a proposta de uma análise comparativa entre diferentes etapas da Educação Básica e ainda o aprofundamento das relações entre a BNCC, a formação inicial e a prática docente na Educação Física. É possível vislumbrar, ainda, a necessidade de estudos que explorem as dimensões subjetivas do trabalho docente, como a resistência dos professores diante das contradições do sistema educacional.

A partir das análises desenvolvidas, reafirma-se que a escola pública é um campo de disputa entre projetos históricos sociais. De um lado, encontra-se um projeto hegemônico de educação subordinado à lógica do capital, que busca padronizar currículos e reduzir a função social da escola à preparação para o mercado. De outro, ergue-se o projeto histórico emancipador, que compreende a educação como prática social voltada à formação omnilateral, à autonomia dos sujeitos e à transformação da realidade. Nessa perspectiva, a Educação Física, quando orientada por esse segundo projeto, pode transcender o tecnicismo e se constitui como campo de produção de conhecimento crítico sobre o corpo, o movimento e a cultura, contribuindo para a humanização plena dos estudantes.

Nesse contexto, a Pedagogia Histórico-Crítica se apresenta como uma referência indispensável, por permitir a compreensão da Organização do Trabalho Pedagógico como uma forma específica de trabalho social, na qual o produto é a formação da consciência crítica. Ao propor a mediação entre o saber científico e a prática social, a Pedagogia Histórico-Crítica conduz o papel da escola na perspectiva da emancipação humana, reivindicando a centralidade do conhecimento e a intencionalidade política do ato educativo. Assim sendo, o professor de Educação Física deixa de ser um mero executor das orientações curriculares para assumir a função social comprometida com a elevação do nível cultural e político dos seus estudantes.

Em síntese, o estudo confirma que a efetivação da BNCC, apesar de se apresentar como política de unificação e qualidade da educação, tem contribuído para a intensificação do controle sobre o trabalho docente e para a redução do potencial crítico das práticas pedagógicas. No entanto, demonstra que a prática educativa, compreendida como atividade humana, é capaz de resistir às determinações e produzir novas formas de sociabilidade e conhecimento. Nesse sentido, a Educação Física escolar, ao se afirmar como mediação entre a Cultura Corporal e a formação humana integral, mantém viva a possibilidade de uma escola comprometida com a transformação social.

Conclui-se, portanto, que a superação das contradições identificadas nesse estudo exige mais do que ajustes curriculares: requer a transformação das condições materiais e simbólicas do trabalho docente e a consolidação de uma política pública de educação que reconheça o professor como um sujeito histórico. O compromisso político-pedagógico com a emancipação humana deve orientar as práticas educativas em todas as suas dimensões, fortalecendo a luta por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada.

Diante do exposto, as reflexões produzidas por este estudo reafirmam que a Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física, quando fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e articulada à compreensão da Cultura Corporal como produção histórica do homem, pode se constituir como um fecundo instrumento de resistência à lógica neoliberal e de promoção da formação omnilateral dos sujeitos. É na escola, espaço de contradições, que se constrói a possibilidade concreta de emancipação humana – e é pela ação consciente dos professores que essa possibilidade se transforma em prática social efetiva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira e TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias Histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora do ensino da educação física. **Poiésis** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.14, n. 25, p. 52-70, Jan/Jul 2020.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; SÁ-SILVA, Jackson Ronie e GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, Ano I, Número I, Julho de 2009.

ALMEIDA, Raiana de Oliveira **A Educação Física e a BNCC na Escola de Aplicação da UFPA: Convergências e Divergências**. Trabalho de Conclusão de Curso – UFPA, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELÉM. **Secretaria Municipal de Educação**. Belém, 2022. Disponível em: [Coordenadoria do Ensino Fundamental – Semec](#). Acesso em: 22 de jan de 2025.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): Menos virtudes, os mesmos defeitos. Perspectivas em Diálogo. **REBESCOLAR**: Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar, Ano IV, V. 1, p. 156-175, Jul 2018.

BORGHI, Raquel Fontes; COSTOLA, Andresa. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 3, p. 1313-1324, 2018.

BRASIL. **Catálogo de normas e atos administrativos**. Disponível em: [CAPES - Catálogo de Atos Administrativos](#). Acesso em: 08 de Fev. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID** – Apresentação. 2018. Disponível em: [PIBID - Ministério da Educação](#). Acesso em: 04 de Fev. de 2025.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB**– Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, n. 17, p. 101-110. Editora da UFPR: Curitiba, 2001.

CAETANO, Maria Raquel. Os sujeitos e a proposta educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma” agenda globalmente estruturada para a educação”?. **Educação & sociedade**, v. 25, p. 423-460, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria Cecília de Souza Minayo (Organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** / Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28. ed, — Petrópolis, RJ: Vozes (2009).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. — Campinas, SP: Papyrus, 1995. — (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, Venâncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. **Metodologia da Pesquisa Educacional** - 11^a ed. – São Paulo: Cortez, 2008. Ivani Fazenda (organizadora).

FRIZZO, Giovani Felipe Ernest; RIBAS, João Francisco Magno; FERREIRA, Liliana Soares. **A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista**. Educação. Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013.

FURTADO, Renan Santos e Borges, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e133596, 2024.

FURTADO, Renan Santos e 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 Jan./Abr./ 2020 p.681-701.

FURTADO, Renan Santos; GORDO, Margarida do espírito Santos Cunha e BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. O lugar dos esportes na Base Nacional Comum Curricular. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, V. 14, N. 40, p. 578 a 598, ano 2023.

FURTADO, 2025. Questões contemporâneas na pesquisa sobre formação de professores, práticas educativas, corpo e práticas corporais. Em andamento. Belém/UFPA. Disponível em: [SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas](#). Acesso em: 24 de Set. de 2025.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria Cecília de Souza Minayo (Organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria Cecília de Souza Minayo (Organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e Método da Educação Física Escolar**: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação: Salvador, 2013.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM NOVO EPISÓDIO DE ESVAZIAMENTO DA ESCOLANO BRASIL. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARTINS, André Silva. Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas**, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A Agenda Global da Educação e a Formação Continuada de Professores. **Revista Textura**. v. 24 n. 59 p. 11-35 jul./set. 2022. Disponível: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/7116> Acesso: 29 jun 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2007.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da Cultura Corporal e os objetos de ensino da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. de 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. 2018; 40(3):215-223.

NEIRA, Marcos Garcia; JUNIOR, Wilson Alviano e ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo com descoberta e criação. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**/Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria Cecília de Souza Minayo (Organizadora). – Petrópolis, RJ: Vozes (1994).

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves e TELLES, Silvio de Cassio Costa. **Educação Física escolar S.A.: Mudanças e subjetividades na norma corporativa.** Educ. Soc., Campinas, v. 42, e233849, 2021.

PARÁ. **Secretaria do Estado de Educação do Pará.** Belém, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/bncc/Documento%20Curricular%20Para%20Educacao%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental%20Do%20Estado%20Do%20Para-c304d.pdf>. Acesso em: 26 de jan de 2025 às 9:42.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE.** 2016. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

REIS, Adriano de Paiva; PEREIRA, Carla Cristina Carvalho; PINA, Leonardo Docena e LANDIM, Renata Aparecida Alves (Organizadores). **Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Física.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. e35617-39, 2021.

SANTOS, Patrícia Menezes. **Fundamentos da Organização do Trabalho Pedagógico dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Castanhal- PA.** 2018, 169 f.: il. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SANTOS, Sheilla Lima Santos e. **As implicações da BNCC na Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física nas escolas públicas de ensino fundamental (ano iniciais) de Santo Antônio de Jesus – BA.** Governador Mangabeira – BA, 2021. 34 f. Orientador: William José Lordelo Silva. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) Faculdade Maria Milza, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 32. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** 11ª ed. – Campinas, SP; Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida Oto. Redes, experts e a internacionalização de políticas educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 5, p. 1-22, 2020.

SILVA, Barbara Araújo da. **Formação de professores (as) em Educação Física na Amazônia: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em questão.** Trabalho de Conclusão de Curso – UFPA, 2022.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Neuza Zülke; VARJAL, Elizabeth; FILHO, Lino Castellani; ESCOBAR, Micheli Ortega e BRATCH, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Maristela da Silva. **Esporte escolar**: Possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone, 2009.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente -SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016.

TARLAU, Rebecca e MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago/dez. 2014.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

As informações a seguir dizem respeito à sua participação voluntária em Pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFPA), que trata da Dissertação intitulada “Os desafios da efetivação da Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física da rede municipal de Belém-Pará”, realizada pela Prof.^a Esp. Natália dos Santos Dias, sob orientação do Prof.^o Dr. Renan Santos Furtado. O objetivo desta pesquisa é compreender os impactos do processo de efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física da rede municipal de educação de Belém do Pará. O estudo intenciona, a partir de uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa de análise de conteúdo, analisar a pesquisa teórico-documental previamente realizada e o discurso dos docentes, observando os impactos no trabalho docente, considerando a autonomia do professor nesse processo, a abordagem teórico-metodológica que ele utiliza e as condições de trabalho dos professores de Educação Física diante da efetivação da BNCC na rede municipal de educação de Belém do Pará. Sua participação será de grande relevância para o desenvolvimento da pesquisa e implica em responder a uma entrevista com questões semiestruturadas. Ressalta-se que, caso seja autorizado, a entrevista será gravada com o objetivo de transcrição das respostas, para posterior discussão, análise e publicização dos resultados. Você poderá ter acesso a todas as informações referentes aos resultados da pesquisa, bem como se retirar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo. Pela participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro, mas terá a garantia de que todas as despesas necessárias à realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Por último, seu nome ou imagem não serão expostos sob quaisquer circunstâncias e todas as informações servirão exclusivamente para fins de pesquisa.

Em caso de qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, entrar em contato em:

Prof.^a Natália dos Santos Dias, Telefone (91) 985713647, e-mail: natsandias@yahoo.com.br

Prof.^o Renan Santos Furtado, Telefone (91) 985339845, e-mail: renanfurtado@ufpa.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, APÓS ESCLARECIMENTO.

Eu, _____ li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi o objetivo do estudo, bem como o procedimento a que serei submetido(a). As informações esclarecem os benefícios do estudo, deixando claro que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão.

Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo.

Desse modo, manifesto acordo em participar do estudo.

ASSINATURAS

Assinatura do(a) voluntário(a):

Telefone de Contato:

Assinatura pesquisador responsável: *Natalia dos Santos Dias*

Assinatura orientador responsável: *Renan Furtado*

Belém/PA, / / 2025

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisador (a): Prof.^a Esp. Natália dos Santos Dias

Título da Dissertação de Mestrado: “Os desafios da efetivação da Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na Organização do Trabalho Pedagógico do professor de Educação Física da rede municipal de Belém-Pará”.

Orientador (a): Prof.^o Dr. Renan Santos Furtado

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO, INFORMAÇÕES PRELIMINARES, FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

- Qual o seu nome completo e idade?
- Qual a sua formação inicial e em qual instituição ela foi realizada?
- Qual ano concluiu sua graduação?
- Tem outra graduação?
- Realizou alguma pós-graduação? Se sim, quando e qual/quais?
- Há quanto tempo você atua na docência?
- Onde trabalha atualmente? Qual a sua carga horária de trabalho? Em que etapas da educação básica você atua?
- O Senhor(a) atua em outro local além da Rede Municipal de Educação/SEMEC de Belém? Se sim, em qual(is)?
- O Senhor(a) participa de algum grupo de pesquisa? Qual?
- O Senhor(a) busca/buscou outro espaço para complementar o seu conhecimento em Educação Física escolar, além da universidade?
- Quais concepções pedagógicas e de Educação Física foram mais presentes na sua formação inicial e continuada?

- O Senhor (a) gostaria de comentar mais algum aspecto relevante da sua formação e trajetória profissional?

EIXO 1 – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

1.1 O Senhor(a) participa de atividades de planejamento escolar? Quais?

1.2 Como o Senhor(a) planeja suas aulas? Anual, semestral, mensal ou semanalmente?

1.3 O Senhor(a) organiza seu plano de aula continuamente/diariamente? Como ele está organizado?

1.4 O Senhor(a) participou do processo de formação continuada tendo em vista as orientações para a utilização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém da SEMEC? Se sim, quais aspectos poderia destacar desses momentos formativos em relação à Organização do Trabalho Pedagógico?

1.5 O Senhor(a) utiliza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma referência para a elaboração do seu planejamento? Se sim, de que maneira a utiliza? Se não utiliza, por quais razões?

1.6 O Senhor(a) utiliza o Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém da SEMEC como uma referência para elaboração do seu planejamento? Se sim, de que maneira a utiliza? Se não utiliza, por quais razões?

1.7 O Senhor(a) costuma utilizar referenciais teóricos na construção de seu trabalho pedagógico no contexto da Educação Física nos Anos iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, quais?

1.8 Quais são as maiores dificuldades encontradas para utilização destes documentos citados? E quais avanços presentes nesses documentos o Senhor (a) destacaria?

- O Senhor (a) gostaria de comentar mais algum aspecto relevante sobre a Organização do seu Trabalho pedagógico?

EIXO 2 – OBJETIVOS E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1 De que maneira o Senhor(a) organiza os objetivos de aprendizagem no contexto da Educação Física nos Anos iniciais do Ensino Fundamental?

2.2 Quais os procedimentos e estratégias que o Senhor(a) utiliza para realização da avaliação da aprendizagem no contexto da Educação Física nos Anos iniciais do Ensino Fundamental?

2.3 O Senhor(a) se orienta a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém da

SEMEC como referências para elaboração dos objetivos e dos procedimentos de avaliação da aprendizagem em seu planejamento? Se sim, como isso ocorre?

2.4 Quais são os limites e os avanços que o Senhor(a) aponta na Organização do Trabalho Pedagógico referente aos objetivos e avaliação de aprendizagem a partir da efetivação da BNCC?

- Você gostaria de comentar mais algum aspecto que possa ser relevante e significativo sobre a os objetivos e avaliação da aprendizagem na Educação Física para essa pesquisa?

EIXO 3 – SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS E MÉTODOS DE ENSINO

3.1 De que maneira o Senhor(a) organiza os conteúdos no contexto da Educação Física nos Anos iniciais do Ensino Fundamental?

3.2 Quais as metodologias de ensino que o Senhor(a) utiliza para concretizar suas ações pedagógicas no contexto da Educação Física nos Anos iniciais do Ensino Fundamental?

3.3 O Senhor(a) se orienta a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental para o município de Belém da SEMEC como referências para elaboração dos conteúdos a serem trabalhados e das metodologias de ensino no contexto da Educação Física nos Anos iniciais do Ensino Fundamental? Se sim, como isso ocorre?

3.4 Quais são os limites e os avanços que o Senhor(a) aponta na Organização do Trabalho Pedagógico referente aos conteúdos e métodos de ensino a partir da efetivação da BNCC?

- O Senhor(a) gostaria de comentar mais algum aspecto que possa ser relevante e significativo sobre a seleção dos conteúdos e métodos de ensino na Educação Física para essa pesquisa?