



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física
Doutorado em Educação Física**

JULIO CESAR SOARES DA SILVA

**CURRÍCULO EM MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO
DISTRITO FEDERAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA?**

BRASÍLIA

2023

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

JULIO CESAR SOARES DA SILVA

CURRÍCULO EM MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO
DISTRITO FEDERAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Área de Concentração: Atividade Física e Esporte

Orientador: Professor Doutor Pedro Fernando Avalone Athayde

Co-orientador: Professor Doutor Lino Castellani Filho

BRASÍLIA

2023

JULIO CESAR SOARES DA SILVA

CURRÍCULO EM MOVIMENTO E A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO
DISTRITO FEDERAL: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA EMANCIPATÓRIA?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Área de Concentração: Atividade Física e Esporte

Aprovada em 30/05/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Fernando Avalone Athayde – Presidente da banca
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa - Membro titular do Programa
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Roberto Liao Junior – Membro externo ao programa
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Prof. Dr. Augusto Cesar Rios Leiro – Membro externo ao programa
Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro – Membro Suplente
Universidade de Brasília

*Aos trabalhadores e trabalhadoras em
educação do nosso país,
homens e mulheres que constroem a partir
dos seus sonhos, da sua
prática e da sua luta, uma sociedade
fraterna, igualitária e emancipatória.*

AGRADECIMENTOS

Ao final desta trajetória de mais de quatro anos de estudos da nossa Tese, é imprescindível recorrer a lembrança de muitos que se tornaram, no dia a dia, importantes personagens na construção desta pesquisa que ora finalizo.

Aos meus pais, Olga e Oliveira (in memoriam), base inicial de todo meu processo de formação humana e do conhecimento alcançado.

A minha esposa e amada, Sandra, pelo companheirismo e pela energia sempre dedicada, com quem trilhei este caminho, muitas vezes quase nem sempre fácil e possível, que foi o Doutorado.

Aos amores e paixões: meus filhos, Bruno, Luís Fernando e José Neto, e minhas filhas que a vida me deu de presente, Mayara e Ana Carolina.

Aos meus netos e netas, Maria Clara, Isis, Samuel, João, Théo, Liah, Oto, Benjamin e Matheus, fontes sempre vivas da nossa busca por uma sociedade fraterna e igual.

Aos funcionários e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UnB, pelo apoio e dedicação fundamental durante todo o período de estudos.

A Coordenação e a todos os componentes do Avante-Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer da Universidade de Brasília, pela oportunidade em compartilharmos os estudos e os aprendizados, buscando compreender melhor o sentido da generosidade humana e da sua perspectiva emancipatória.

Em especial, agradeço ao meu orientador, Pedro Fernando Athayde, e ao meu co-orientador, Lino Castellani, pelos ensinamentos, correções e ajustes durante este período, pela paciência e tolerância com meus desacertos e incertezas, tarefa sempre complexa e difícil. Sem vocês, eu jamais poderia sonhar em concluir esta pesquisa; Agradeço aos docentes da Faculdade de Educação Física da UnB Pedro Athayde, Marcelo Hungaro, Jonathas Maia, Lino Castellani, Marisete Peralta e Felipe Costa, com quem cursei disciplinas durante este percurso, construindo conhecimentos e conteúdos bases fundantes do meu objetivo de pesquisa.

Em momento também destacado de reconhecimento, agradeço os esforços intermináveis dos professores Juarez Sampaio e Roberto Liao Junior, por sempre acolherem todos os momentos de absoluta necessidade de novos caminhos e roteiros necessários.

A todos os professores e professoras da Faculdade de Educação da UnB, de maneira destacada ao Erlando Réses, Edileuza Fernandes, Walter Kohan, Nathalia Cassetari, José Vieira de Sousa e Shirleide Cruz, com quem tive oportunidade de construir importantes bases do conhecimento sobre o debate relacionado às Políticas Públicas da Educação, às teorias pedagógicas e aos referenciais do Materialismo Histórico-Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Aos meus companheiros de trabalho, Renan, Gustavo, e aos colaboradores do gabinete do senador Omar Aziz pelos muitos momentos de dedicação, apoio e, sobretudo, pela solidariedade, visto que eram sempre os amigos certos das horas quase intermináveis de ansiedade e angústia.

Por fim, caminho com o agradecimento a todos e todas, sejam familiares ou amigos, que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram decisivamente com a conclusão desta Tese.

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica”

“A escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação, da sociedade, do mundo, de si mesmos...”

Paulo Freire

RESUMO

SILVA, Júlio Cesar Soares da. Currículo em Movimento e a Educação Física escolar no Distrito Federal: uma proposta pedagógica emancipatória? 2023. 187f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

O Governo do Distrito Federal por meio da Secretaria de Educação adotou nos últimos trinta anos a convivência com 8 modelos diferentes de currículo. As diversas experiências implementadas na rede pública de ensino estiveram diretamente relacionadas às características trazidas pelas políticas públicas de educação e os formatos políticos dos variados governos que se sucederam durante este período. Importante matriz curricular tem suas bases pedagógicas implantadas no período do Governo Cristovam Buarque (1995-1998), estabelecendo, através da Escola Candanga, as primeiras ações fundantes em uma proposta educacional crítica e emancipatória, ao destacar a Gestão Democrática e a permanente valorização dos trabalhadores em educação, com um processo contínuo de formação profissional. Nesse caminho, durante o Governo Agnelo Queiroz (2011-2014), é iniciado um grande processo de construção de uma proposta curricular sedimentada no materialismo histórico-dialético e nas Teorias da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Com grande participação e diálogo coletivo iniciado em 2011, a proposta do Currículo em Movimento é entregue à comunidade escolar ao final de 2014. Nessa trajetória, esta Tese buscou compreender dialeticamente o Currículo em Movimento e a Educação Física Escolar no Distrito Federal, investigando se este projeto é caracterizado como uma proposta pedagógica emancipatória. Para garantia deste estudo foram desenvolvidas a busca por bibliografias e produções acadêmicas, tratando do temário do Currículo, além das normas legais que estabelecem as matrizes curriculares em nível distrital e nacional, contribuindo de forma destacada para o debate deste assunto. Para a análise dos conteúdos do Currículo em Movimento e sua relação com a Educação Física Escolar, seu processo de construção, implantação, avanços e retrocessos, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os ex-gestores da Gerência da Educação Física Escolar da SEEDF, durante o período em questão, procurando conhecer a visão e a avaliação dos dirigentes, à época. Além dessa ação, foram aplicados questionários nas seis Escolas Parque (nas Coordenações Regionais de Ensino do Plano Piloto e Brazlândia), procurando identificar e conhecer a visão dos professores e professoras sobre a presença da proposta pedagógica do Currículo em Movimento no chão da escola. Dentro desse contexto, podemos afirmar a perspectiva materializada pelo Currículo em Movimento ao final desta tese, reafirmando a resistência e a luta, por uma proposta pedagógica crítica e emancipatória, em busca de uma educação libertadora e de uma sociedade fraterna e igualitária.

Palavras-chave: Currículo em Movimento; Currículo; Educação Física Escolar; Pedagogia Histórico-Crítica; Psicologia Histórico-Cultural.

ABSTRACT

SILVA, Júlio Cesar Soares da. Curriculum in Motion and School Physical Education in the Federal District: an emancipatory pedagogical proposal? 2023. 187p. Dissertation (Doctoral Degree) – School of Physical Education, University of Brasília, Brasília, 2023.

The Government of the Federal District has adopted, in the last thirty years, coexistence with eight different curriculum models through the Department of Education. The various experiences implemented in the public education network were directly related to the characteristics brought by public education policies and the political formats of the various governments that followed during this period. An important curricular matrix has its pedagogical bases implanted in the period of the Cristovam Buarque Government (1995-1998), establishing through the Candanga School, the first founding actions in a critical and emancipatory educational proposal by highlighting Democratic Management and the permanent appreciation of workers in education, through a continuous process of professional training. In this way, during the Agnelo Queiroz Government (2011-2014), a great process of construction of a curricular proposal was initiated based on historical-dialectical materialism and the Theories of Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Psychology. With great participation and collective dialogue started in 2011, the Curriculum in Motion proposal is delivered to the school community at the end of 2014. In this trajectory, this thesis sought to dialectically understand the Curriculum in Motion and School Physical Education in the Federal District, investigating whether this project is characterized as an emancipatory pedagogical proposal. To that end, a search for bibliographies and academic productions was carried out, dealing with the Curriculum's themes, in addition to the legal norms that regulate the curricular matrices at the district and national level, contributing in an outstanding way to the debate on this subject. For the analysis of the contents of the Curriculum in Motion and its relationship with School Physical Education, its process of construction, implementation, advances, and setbacks, semi-structured interviews were carried out with former managers of the Management of the School Physical Education of SEEDF, during this period, seeking to know the vision and evaluation of the leaders at the time. In addition to this action, questionnaires were applied at the six Park Schools (Regionals of Plano Piloto and Brazlândia), seeking to identify and learn about the teachers' views on the presence of the pedagogical proposal of the Curriculum in Motion on the school floor. Within this context, we can affirm the perspective materialized by the Curriculum in Movement at the end of this thesis, reaffirming the resistance and the fight, for a critical and emancipatory pedagogical proposal, in search of a liberating education and a fraternal and egalitarian society.

Keywords: Curriculum in Motion; Curriculum; School Physical Education; Historical-Critical Pedagogy; Historical-Cultural Psychology.

ESQUEMA

Esquema 1 - Processo de construção dos conhecimentos	62
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Parque participantes	35
Quadro 2 - Teorias Pedagógicas, representações e elementos fundantes	72
Quadro 3 - Currículo em Movimento – Eixos integradores – Alfabetização/ Letramento/ Ludicidade – Linguagens – Educação Física – 2º Ciclo – 1º Bloco.....	97
Quadro 4 - Currículo em Movimento – Eixos integradores – Alfabetização/ Letramento/ Ludicidade – Linguagens – Educação Física – 2º Ciclo – 2º Bloco.....	99
Quadro 5 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 17, segundo a Escala Likert	126
Quadro 6 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 18, segundo a Escala Likert	129
Quadro 7 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 18, segundo a Escala Likert	131
Quadro 8 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 18, segundo a Escala Likert	133
Quadro 9 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 18, segundo a Escala Likert	135
Quadro 10 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 18, segundo a Escala Likert	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pergunta 5 - Qual a sua habilitação?.....	119
Gráfico 2 - Pergunta 8 - Qual o seu tempo de atuação profissional na atividade docente na SEEDF?	120
Gráfico 3 - Pergunta 9 - Quanto tempo você atua como docente na Escola Parque?	121
Gráfico 4 - Pergunta 13 - Qual seu regime de contratação?	122
Gráfico 5 - Pergunta 14 - Você frequentou alguma atividade de formação continuada nos últimos 5 (cinco) anos?.....	123
Gráfico 6 - Pergunta 15 - Em caso positivo, assinale onde elas foram realizadas ..	124
Gráfico 7 - Pergunta 17 - O que motivou você a participar das ações de formação continuada e de atualização profissional?.....	125
Gráfico 8 - Pergunta 18 - Indique em que medida você avalia as afirmações que seguem	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CID	Centro de Iniciação Esportiva
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
Eape	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
ENC	Exame Nacional de Cursos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, + demais orientações sexuais e identidades de gênero
LLECE	Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano Distrital de Educação
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEF	Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PECM	Programa Educação Com Movimento
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
Sinpro-DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
Subeb	Subsecretaria de Educação Básica
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
WCEA	World Continuing Education Alliance (Aliança Mundial pela Educação Continuada)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 APROXIMAÇÕES SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	39
2.1 Conhecendo os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento	48
2.2 O olhar sobre o Planejamento Pedagógico, Curricular e o Projeto Político Pedagógico: construindo a autonomia da escola.....	52
2.3 Ampliação de tempos, espaços e oportunidades: a proposta da Educação Integral	58
2.4 Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: a base teórico-metodológica do Currículo em Movimento.....	59
2.5 As dimensões dos eixos transversais.....	62
2.6 A proposta do currículo integrado na Educação Básica da SEEDF	65
2.7 A avaliação presente no Currículo em Movimento.....	67
3. O CURRÍCULO EM DEBATE: ESPAÇO DE TENSÕES E DISPUTAS	70
3.1 A Escola Candanga, um caminho, várias possibilidades.....	75
3.2 A Escola Candanga e sua interface com a Gestão Democrática do Ensino	79
3.3 As reformas curriculares e a Base Nacional Comum Curricular	82
4. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO.....	87
4.1 As bases conceituais da Educação Física Escolar	87
4.2 A presença da Educação Física Escolar no Currículo em Movimento	95
5 O CONTEÚDO EM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO	103
5.1 Gênese e Desenvolvimento do Currículo em Movimento: a análise dos Ex-gestores	104
5.2 Currículo em Movimento na realidade escolar: a perspectiva dos professores e professoras.....	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
APÊNDICES	153
APÊNDICE 1 - CARTA DE APRESENTAÇÃO	153
APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS (AS) PROFESSORES (AS) DAS ESCOLAS PARQUE.....	154
APÊNDICE 03 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS COORDENADORES, GESTORES E RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, À ÉPOCA DA SUA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO JUNTO A REDE DE ENSINO	164
ANEXO 1 - RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO AOS DOCENTES DAS ESCOLAS PARQUE	166

1 INTRODUÇÃO

As transformações que ocorrem no mundo atual em razão da crise do capitalismo e da introdução de novas tecnologias na vida das pessoas, alteram a relação capital-trabalho, exigindo mudanças profundas e determinando fatores como a globalização e financeirização econômica, além da reestruturação do Estado através de um conjunto de reformas concretas no plano econômico, jurídico, político e educacional.

Nesse cenário, afirma Gentili (1996) que uma série de estratégias culturais são orientadas para impor novos diagnósticos sobre a crise e construir novos significados sociais a partir dos quais se busca legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem ser aplicadas no atual contexto histórico das nossas sociedades. Sobre esse aspecto, ressalta que é necessário registrar e reconhecer a importância política de acompanhar toda reforma econômica, como uma necessária mudança nas mentalidades, na cultura dos povos.

Principalmente a partir dos anos 1980, a América Latina vive momentos do avanço neoliberal e da euforia de modelos de sucesso, a partir do qual se poderia garantir uma estabilidade econômica e política.

Sobre essa proposta hegemônica para a superação da crise do capitalismo, Maués (2003, p. 90) afirma que:

[é] inerente à natureza do capitalismo o fato dele gerar suas próprias crises. Ele estaria marcado pelo caráter cíclico do processo de desenvolvimento, alternando fases de prosperidade com outras de depressão, representadas por ciclos parciais ou gerais, em que se apresentariam as crises, significando estas um colapso do sistema.

Nesse sentido, há o interesse de abrir mais mercados, sendo necessário, para tanto, que haja uma desregulamentação do Estado, o fim das barreiras administrativas ou políticas, de modo a facilitar a entrada de capitais internacionais, com vistas à eficácia econômica.

Ao compreender esse momento, Coraggio (1998, p. 81) afirma que

[...] este receituário estabeleceu aos gestores públicos comprometimento com as ações de desregulamentação da economia, redução de direitos, saneamento das dívidas públicas e um processo de privatização dos serviços e atividades disponíveis ao negócio privado, descentralização do Estado nacional, investimento em infraestrutura em parceria com o capital privado e

a continuidade da política macroeconômica que mantenha a estabilidade monetária.

O Brasil, na década de 1990, também aderiu a essa lógica traduzida pelo processo de implantação do projeto neoliberal, principalmente através da reestruturação do Estado¹, da flexibilização dos direitos trabalhistas e previdenciários e das mudanças trazidas pelo novo modelo econômico².

Com a implantação desse novo ciclo econômico, a educação, determinada por esse modelo, tem na sua essência o objetivo de ser um instrumento estratégico e decisivo, considerando-se o processo de orientação e determinação dos setores produtivos e desenvolvimento do mercado em nosso país.

Tendo como referência de educação a produção de conhecimento para formar indivíduos eficientes e capazes de atender a demanda do mercado, os anos de 1990 até os dias de hoje tem sido marcado por muitos elementos dessa nova etapa da racionalidade neoliberal.

Ao discutir essa temática, Palú e Petry (2020) ressaltam que o Brasil apresentou as características concretas dessas intervenções e recomendações. Inicialmente, com o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e a organização de um sistema de ensino com o objetivo de democratizar o acesso à educação, marcado pela construção inicial do Estado-providência. De igual modo, os autores asseveram que outra etapa histórica de mudanças, “[...] dit[a] de transição, marca a crítica desse Estado intervencionista e de um sistema educativo que tem dificuldade em realizar suas promessas, parecendo custoso e ineficaz.” (PALÚ; PETRY, 2020, p. 10). Por fim, é destacada a institucionalização de nova regulação em

¹ O projeto de reforma do governo brasileiro, consubstanciado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, apoia-se num diagnóstico que aponta a crise e a necessidade de reconstrução do Estado como elemento central da agenda política dos anos 90. A crise do Estado é definida em três dimensões: como uma crise fiscal, caracterizada pelo crescente descrédito em relação ao Estado e pela poupança pública que se torna negativa; como crise do modo de intervenção do Estado, que na maioria dos países em desenvolvimento corresponde ao esgotamento do modelo de industrialização por substituição de importações, e como crise do modelo burocrático de gestão pública, revelada pelos elevados custos e baixa qualidade dos serviços prestados pelo Estado.

² O período foi marcado pela adoção de uma nova estratégia de políticas de ajustes, com reformas estruturais orientadas para o mercado sob forte influência das recomendações do chamado “Consenso de Washington”, que identificou uma série de medidas consideradas como necessárias para os países em desenvolvimento criarem um ambiente econômico e institucional propício para a entrada em uma trajetória de crescimento autossustentável. As propostas levavam à promoção da disciplina fiscal, da liberalização comercial e financeira, além da redução da participação do Estado na economia, ou seja, o papel do Estado frente ao projeto de desenvolvimento do país passaria de um Estado-empresário para o que seria um Estado regulador e fiscal das atividades econômicas. Para saber mais, buscar em Yano e Monteiro (2008).

educação com o controle do conhecimento que a escola deveria privilegiar e a culpabilização dos responsáveis pela ineficiência dos sistemas de ensino, através de processos de avaliação dos estudantes, professores e escolas.

Sobre o cenário neoliberal, é possível afirmar que os sistemas educacionais enfrentam uma crise profunda de eficiência, qualidade, eficácia e produtividade, contrariamente a uma crise de quantidade, universalização e extensão.

Com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o acesso a novas tecnologias e o esgotamento do fordismo, passaram a exigir a formação do trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente (MAUÉS, 2003).

De acordo com Palú e Pertry (2020, p. 13), “as políticas educativas, dessa forma, passaram a ser orientadas pelo viés econômico, com o objetivo de formar mão de obra que seja instrumentalizada e capacitada de modo a atender às necessidades do grande capital transnacional.”

Sem dúvida, essa conjuntura é marcada pelas exigências do plano socioeconômico por meio da maximização da produtividade dos indivíduos. Essas mudanças econômicas determinadas pela globalização passaram a exigir maior eficiência e produtividade, determinando que os trabalhadores sejam adaptados ao mercado de trabalho.

Nesse período, a escola e os gestores passaram a ser identificados pelo fracasso do ensino e pelo afastamento dos conteúdos em relação às novas demandas da sociedade. Ao sofrerem críticas em relação a sua formação, os professores passaram também a ser responsabilizados pelo insucesso escolar.

Dessa forma, torna-se mais presente o papel desempenhado pelos organismos internacionais quanto às recomendações no sentido da adoção de políticas públicas educacionais pautadas em um sistema de regulação e avaliação permanente.

Souza (2003) analisa a redefinição do papel do Estado na gestão das políticas educacionais no Brasil a partir da última década do século XX e a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), destacando as principais características dessas avaliações e o potencial que a política de avaliação tem de condicionar os currículos e, segundo a autora, de intensificar as desigualdades escolares e sociais.

Organismos internacionais e multilaterais, como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização dos Estados Americanos, a Organização das Nações Unidas, a Organização de Coordenação e Desenvolvimento Econômico e a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, indicaram várias ações à partir da realização de encontros em nível internacional, que os sistemas educacionais deveriam ser reformados para melhor qualificar as pessoas, de modo a estarem preparados para atuar no mundo de trabalho.

Esse processo, iniciado a partir dos anos de 1990, principalmente, se apresenta com a lógica de promover ajustes dos sistemas de ensino às demandas da nova ordem do capital e a efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os níveis.

Nesse caminho, Frigotto e Ciavata (2003, p. 97-98) destacam que

[...] o primeiro desses eventos foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jontiem, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação que se iniciava, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

A Conferência de Jontien apresentou, como eixo central, a recomendação de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem ressaltando que:

[c]ada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá estar em condições de aproveitar as oportunidades educacionais oferecidas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades abarcam tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos teóricos e práticos, valores e atitudes) necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua vida, tomar decisões fundamentais e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia de país a país em sua cultura e muda inevitavelmente com o transcurso do tempo. (WCEA, 1990, p. 157 *apud* FRIGOTO; CIAVATA, 2003, p. 97-98).

Em 1995, o Banco Mundial elabora diretrizes políticas a partir dessa conferência mundial, reafirmando os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomendando “[...] a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos.” (FRIGOTO; CIAVATA, 2003, p. 99), o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo

e dos setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais.

Portanto, diante do avanço neoliberal e da globalização, os projetos e as agendas educacionais, estão diretamente articulados com a dinâmica orientada por essas agências internacionais, passando a ser um instrumento de interesse da demanda mercadológica e da ideologia dominante do capital.

Maués (2003) salienta a existência de uma relação direta entre a mundialização e as reformas na educação, destacando que a nova organização do trabalho passa a exigir maior qualificação³, o aumento das despesas pelos governos, a padronização da qualidade para os sistemas de ensino, a priorização da educação à distância, diminuindo custos, atingindo um número maior de pessoas e a construção da sociedade do saber.

Assim, identificamos as semelhanças entre as reformas educacionais colocadas em prática em diversos países da América Latina e destacamos, entre outras, a desregulamentação das estruturas de ensino, o encurtamento dos programas de ensino, a relação próxima entre o mundo empresarial e os sistemas de educação, a introdução de novas tecnologias de informação, a diminuição das despesas com educação e a justificativa de que essas ações seriam indispensáveis na luta contra o fracasso escolar e pelo aumento do emprego.

Essas reformas têm o objetivo de estimular a competitividade, ao destacarem os aspectos financeiros como determinantes nas escolhas das concepções do conhecimento.

Diante desse cenário, identifica-se o processo de mercantilização da educação, onde é o mercado que determina o que a educação deve fazer, desde os aspectos conceituais, até as concepções metodológicas e pedagógicas, incluindo a formação de professores. Torna-se necessária a reestruturação completa de todo o processo de formação docente de modo a satisfazer a nova demanda do capital.

³ O processo de reestruturação produtiva das empresas nada mais é que a reestruturação do capital, visando assegurar sua expansão e acumulação. À medida que esse processo avança, envolvendo mudanças tecnológicas e organizacionais, impõe-se para as empresas a necessidade de encontrar uma força de trabalho com novas qualificações e habilidades. Para aprofundar este tema, ver em Previtalli (2009), *O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital*.

Esse modelo de formação presente a partir da década de 1990, sob a ordem neoliberal, já afirmava, naquele momento, a definição de um trabalhador preparado para atuar de forma polivalente, e ao mesmo tempo, pronto para intervir em situações diferenciadas.

Nesta lógica, Dias (2004, p. 4) identifica, ao investigar os processos de formação de competências, que:

[o] uso do conceito de competências no discurso global vai buscar uma associação entre o currículo e a economia, marcando a formação como um processo de preparação para o trabalho e a vida, no qual o vínculo com o mundo produtivo passa a ser a questão central na educação. Nesse processo, importa que o sujeito se prepare para viver em um mundo mais competitivo, no qual o desenvolvimento da empregabilidade torna-se vital. Esse processo de formação deve ser construído pelo próprio sujeito e deve ter caráter permanente, é o aprender a aprender. Destacam-se ainda como elementos desse discurso curricular a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, o desenvolvimento da produtividade visando à eficácia do sistema bem como do trabalho docente. O currículo por competências organizado por módulos de ensino acaba reduzindo o tempo de duração dos cursos de modo a atender os percursos individuais e evitando o excedente de profissionais. Esses aspectos são nitidamente destacados de um contexto empresarial e incorporados à educação. A formação, tendo em vista um futuro posto de trabalho, é atualmente vinculada a um conceito de mundo de trabalho em permanente mudança. Nesse mundo do trabalho, o próprio conceito de posto de trabalho encontra-se reconfigurado e o papel da educação na formação deve visar à acomodação ou adaptação do sujeito.

Nesse sentido, a educação tem servido não só para a oferta do conhecimento e para a capacitação das pessoas aptas ao mercado de trabalho e do capital, mas, ao mesmo tempo, gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2005).

Frizzo, Dieh e Filippini (2010) identificam que as críticas à formação voltada para o mercado de trabalho devem ser consideradas, mas não se limitam a isso. Devemos considerar a formação teórica de base multidisciplinar na perspectiva omnilateral e emancipatória, devendo permitir ao professor na sua prática pedagógica o agir, atuar e desenvolver a atividade docente em diferentes espaços, garantindo um processo amplo da formação crítica.

Ao analisarmos a importância dos saberes teóricos na formação dos professores, destacamos a necessidade de alcançarmos os resultados favoráveis para a construção de um profissional crítico, analítico, sendo capaz de compreender os processos sociais, a sala de aula e os conteúdos ensinados (MAUÉS, 2003).

Diante dessa perspectiva, ressaltamos também a necessidade de investigarmos uma concepção pedagógica crítica e que estabeleça as bases da formação dos professores, identificadas com pressupostos teóricos comprometidos com a transformação e construção de um novo modelo de sociedade, a sociedade socialista.

O debate sobre as propostas do currículo escolar tem ocupado um espaço importante e articulado às políticas públicas educacionais de avaliação que repercutem na organização do trabalho pedagógico.

Autores têm buscado, ao longo dessa trajetória, aprofundar e discutir o percurso de construção das reformas pedagógicas em nosso país, procurando identificar o seu conteúdo, suas finalidades e objetivos (SAVIANI, 2008; FRIGOTO, 2011; SILVA, 2003; LIBÂNEO, 2008; VEIGA, 1998; GENTILI, 1996). A partir dos anos 1980, esses estudos procuraram inserir a temática do currículo em torno da organização dos seus determinantes, o caráter reprodutor da escola e as propostas pedagógicas que contribuíssem para a transformação radical da sociedade.

O contexto do avanço neoliberal e suas implicações nas reformas da educação brasileira tem buscado, no campo da reestruturação curricular, estabelecer novos parâmetros e objetivos, principalmente para a formação de professores e para o Ensino Médio.

A introdução dessas mudanças nas matrizes curriculares efetivadas nesse último período, principalmente a partir da década de 1990 na esteira do pragmatismo neoliberal, aprofundam ainda mais a educação seletiva, excludente, caracterizada pela educação voltada para os interesses do capital.

Gentili (1996) ressalta que esses movimentos se expressam principalmente articulados pela necessidade de estabelecer mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais, de maneira ampla, abrangendo todo o sistema, e, no plano específico, das instituições escolares. Em outro aspecto, também se torna necessário articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelas demandas do mercado de trabalho.

Destacando a centralidade no desenvolvimento dessas ações, Gentili (1996) reafirma que os governos neoliberais determinam funções a serem desenvolvidas pelos sistemas educacionais, identificando como eixos principais o desenvolvimento de sistemas de avaliação nacional, pautadas em provas de rendimento, a implantação de reformas curriculares, estabelecendo parâmetros e conteúdos básicos de um

currículo nacional, assim como a prioridade na formação de professores, aliada diretamente a esse novo plano curricular (GENTILI, 1996).

Ao ressaltar esse cenário, Veiga (2001) afirma que a escola tem, ultimamente, vivenciado a ampliação dos seus compromissos, enfrentando novos desafios, influenciado por fatores externos e internos, principalmente em relação à função social da escola e ao seu ajustamento às demandas do mercado de trabalho.

Gentili (1996, p. 7), ao discutir sobre o cenário neoliberal e os propósitos da educação, identifica que:

[é] importante destacar que os neoliberais enfatizam que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, estão se referindo a uma questão muito específica: a urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esses empregos e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade.

Dentre os componentes presentes nesse cenário, podemos destacar o currículo, a gestão escolar, a didática e a avaliação, determinados sobretudo pela necessidade de os professores conhecerem a essência dos objetivos sociais e políticos da educação, suas metas constantes na legislação educacional, no Projeto Político-Pedagógico e nas diretrizes curriculares (SILVA, 2017).

Neste sentido, Saviani (2016, p. 55), ao evidenciar a importância de compreendermos a construção dos currículos, destaca que:

Pode-se considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: A educação das crianças e jovens.

Assim, Silva (2017) ressalta que o currículo deve determinar como, por que, para quem e para que planejar, ele deva ser organizado para criar as condições didáticas imprescindíveis para a formação integral dos estudantes e a transformação das consciências.

No Distrito Federal, professores, gestores, alunos e demais profissionais da educação básica iniciaram, em 2011, um processo de discussão e elaboração de uma proposta curricular⁴ fundada nos princípios da formação crítica e emancipatória dos estudantes (SILVA, 2018).

Comprometida com os pilares do direito à cidadania, o Currículo em Movimento, entregue à comunidade educacional do Distrito Federal em 2014, dedica-se não só ao acesso universal à educação básica, mas, sobretudo, à qualidade da escola pautada na permanência com referencial destacado nos sujeitos sociais (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Nesse sentido, a proposta curricular efetivada no Currículo em Movimento estabelece e se orienta pelos referenciais da base teórica e do método dialético da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, destacando dentre outros componentes do currículo escolar, o contexto social, econômico e cultural dos estudantes.

Portanto, torna-se fundamental que a concepção e a organização do Currículo em Movimento, desde a sua implantação em 2014, antes e a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sejam avaliadas com base nos seus pressupostos teóricos, analisando-se as possibilidades de organização do trabalho pedagógico e destacando-se a sua forma e configurações.

No texto de apresentação desses componentes teóricos, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) traz a base inicial da sua constituição afirmando que:

[e]ste é um Currículo que considera as diferentes formas de organização da educação básica, conforme orienta o artigo 23 da LDBEN. No DF, além da seriação, os ciclos e a semestralidade são organizações escolares propostas como políticas que buscam garantir as aprendizagens dos (as) estudantes, num processo de inclusão educacional. Para garantir a unidade curricular, os eixos transversais apresentados neste Currículo - Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, bem como os conteúdos e os processos de avaliação educacional em seus três níveis: aprendizagem, institucional e de sistema, são os mesmos para todas as escolas, independentemente da forma de organização escolar pela qual optarem. Mudam-se os tempos e espaços escolares, as abordagens e os enfoques que devem sempre estar a

⁴ É importante ressaltar que a rede pública de ensino do Distrito Federal ao longo dos últimos 30 anos efetivou a experiência e a convivência com sete diferentes propostas de mudanças na organização curricular, nos anos de 1993, 2000, 2002, 2009, 2011, 2014 e uma última atualização em 2018, obedecendo a uma diversidade de conceitos, conteúdos e procedimentos, a partir das normas e instrumentos legais aprovados ao longo deste período.

serviço das aprendizagens de todos (as) e para todos (as) em articulação com os projetos político-pedagógicos. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 12).

Tendo como ponto de partida a análise da implantação do Currículo em Movimento da Educação Básica no sistema de ensino do Distrito Federal, esta tese tem como objetivo principal compreender dialeticamente, no âmbito da Educação Física Escolar, a implementação do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF, identificando contradições, avanços e limites presentes na construção e na execução desta proposta pedagógica. Este estudo realizou-se contemplando as mediações necessárias, o tempo histórico, as disputas e os conflitos envolvendo os diversos sujeitos sociais, gestores e as representações dos governos do Distrito Federal, nomeadamente no âmbito da Secretaria de Educação.

Nesse contexto, é fundamental destacar a importância e a necessidade de ampliarmos as pesquisas e estudos sobre esse tema, principalmente, nesse momento de mudanças, em razão da aprovação, em 2018, da nova BNCC e seus impactos no campo da Educação Física Escolar.

O processo de discussão, construção e aprovação dessa proposta se deu em um ambiente de avanços e conquistas importantes da educação nacional e distrital, com a presença de governos populares e democráticos, no Brasil e no Distrito Federal, assim como do movimento permanente de mobilização de entidades da educação e dos movimentos sociais.

No ano de 2011, foi inaugurado um intenso processo de participação coletiva, envolvendo os gestores do sistema, diretores e professores, visando a avaliação, reformulação e construção de uma nova proposta de organização curricular, através da realização de diversos processos de diálogo e participação, utilizando como base de discussão, os documentos oriundos da Subsecretaria de Educação Básica da SEEDF. Durante esse período, os profissionais de educação puderam, democrática e coletivamente, contribuir para os conceitos construídos historicamente no espaço escolar e para as mudanças nos processos pedagógicos, nas metodologias e nas avaliações desenvolvidas nas unidades de ensino.

No decorrer do ano de 2012, diversas iniciativas impulsionaram o debate sobre este novo momento. Com a realização de grupos de trabalho, os temas foram organizados por cadernos, passando a se chamar Currículo em Movimento, com as contribuições oriundas da participação dos profissionais de educação em suas plenárias regionais.

Com a validação do Currículo em Movimento nas Coordenações Regionais de Ensino e nas unidades escolares em 2013, diversos espaços participativos e de formação foram oportunizados de maneira a ampliar as opiniões, contribuições e o debate acerca do tema. Coordenações pedagógicas, cursos realizados através da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), fóruns permanentes de construção e diálogo foram fundamentais para a garantia desse movimento de democratização do debate.

Nesse mesmo ano, se efetiva a reelaboração do texto inicial da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), materializando a proposta do Currículo em Movimento. No início de 2014, o texto final é entregue à comunidade escolar, passando a ser utilizado formalmente pela rede pública de ensino do Distrito Federal. Importante destacar que no ano de 2018, nova modificação é realizada, originando a segunda edição do Currículo em Movimento.

Sobre esse cenário de construção, Bandeira e Dantas (2021) identificam que:

[O] Currículo em Movimento, em vigor até o momento, demarcou um novo paradigma, um novo ponto de vista, pois nasceu do amplo debate em toda rede de ensino. Inicialmente, os diferentes atores que constituem a escola realizaram, no ambiente escolar, uma avaliação diagnóstica com estudos e discussões em grupos de trabalhos e argumentações em plenárias para que todos os envolvidos no processo educativo pudessem dar suas contribuições na elaboração do Currículo oficial da SEEDF.

A expressão movimento é o que caracteriza a funcionalidade do documento, fortemente presente na 2ª edição do Currículo, lançada em dezembro de 2018. Esta versão seguiu uma trajetória semelhante à edição anterior de apreciações preliminares pela comunidade escolar e civil e aprovação do documento final pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) (BANDEIRA; DANTAS, 2021, p. 393).

Afirmamos, dessa forma, o compromisso com a educação integral e com a função social da escola apoiado nos princípios de unicidade teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização. Através da organização do trabalho pedagógico, os estudantes caminham pelo percurso formativo, com a concepção do princípio da progressão continuada, contribuindo para uma formação transformadora da sociedade através da promoção de aprendizagens de todos os alunos.

Assim, para garantir o alcance dos objetivos, esta tese traz, nesta Introdução, a construção de uma visão integral sobre a presença do conteúdo curricular, abordando o cenário da realidade neoliberal associada aos objetivos delineados pelo

mercado, procurando atender os princípios da sociedade capitalista. São identificados os processos de constituição das matrizes curriculares, a influência determinante da presença das orientações e recomendações dos organismos internacionais e multilaterais, nas mudanças advindas das reformas educacionais, a estruturação da Proposta Pedagógica do Currículo em Movimento, seu percurso histórico, destacando a participação da comunidade escolar.

Ainda nesta Introdução, são apresentados os conteúdos relacionados ao problema da pesquisa e ao processo de investigação, onde são destacados os elementos centrais necessários para a execução deste movimento. Assim, compreendemos que, auxiliados por uma extensa pesquisa bibliográfica, documental e pela coleta de dados, apoiados pela aplicação de instrumentos de pesquisa – questionário e entrevistas semiestruturadas –, em contato com diversas representações e com os protagonistas do processo educativo, ex-gestores da SEEDF e os (as) professores (as) das Escolas Parque que atuam na educação fundamental, no âmbito da Educação Física Escolar, da SEEDF, possibilitando o conhecimento e a avaliação dos resultados atingidos a partir da sua implantação, em 2014.

Entre os objetivos mais imediatos e específicos desta investigação, definidos pela necessidade de compreender como a Educação Física Escolar é retratada no Currículo em Movimento e nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Parque, foram identificadas e analisadas as perspectivas teórico-metodológicas da Educação Física Escolar a partir da implantação do Currículo em Movimento na rede pública de ensino do Distrito Federal, entre os objetivos mais imediatos e específicos desta investigação.

Torna-se relevante apresentar o percurso teórico-metodológico da pesquisa, sendo assim, destacamos os fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, cuja base é a análise do movimento permanente, como processo e provisoriedade, estudado e investigado através da análise das formas e fenômenos sociais. Com a mesma importância, reafirmamos que, nas investigações educacionais de natureza marxista, iniciamos a pesquisa pelos dados concretos dos fenômenos, uma vez que, originalmente, a concepção epistemológica marxiana contempla as relações entre eles, enxergando-as como sínteses históricas de muitas outras relações socioeconômicas.

Fazendo parte desta etapa, são apresentados os diversos movimentos que constituem esse caminho. Dentre eles, identificamos as hipóteses e os objetivos geral e específicos que nos auxiliarem na compreensão da estrutura central da pesquisa.

Destacamos, nesse contexto, a discussão sobre as hipóteses apresentadas, entre elas, o importante avanço na defesa da gestão democrática do ensino e na construção de uma proposta emancipatória de educação, alicerçadas pelos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. De igual modo, afirmamos a presença no Currículo em Movimento, dos objetivos e conteúdos relacionados à Educação Física Escolar, oportunizando o desenvolvimento de componentes curriculares e práticas pedagógicas vinculados à cultura corporal e sua vivência social, favorecendo a construção da formação integral dos estudantes.

As primeiras aproximações sobre o estado da arte a respeito do currículo constam no Capítulo 2, onde buscamos identificar as suas relações com a Proposta Pedagógica do Currículo em Movimento.

Com o objetivo de conhecer e analisar os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, esse capítulo também aborda os elementos presentes no planejamento pedagógico e curricular, estruturados na constituição dos Projetos Políticos-Pedagógicos, possibilitando a conquista da autonomia da escola.

Nesse mesmo cenário, também são reconhecidos o diálogo com a proposta da educação integral, levando-se em conta a ampliação de tempos, espaços e oportunidades. A base teórico-metodológica do Currículo em Movimento, procurando conceituar os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia-Histórico Cultural, a análise das dimensões dos eixos transversais, assim como a integração do currículo na educação básica e a identificação dos fundamentos de avaliação presentes nesta proposta, foram objeto desta tese no Capítulo 2.

No Capítulo 3, foi evidenciada a discussão sobre o currículo a partir de importantes contribuições e análises, colaborando para compreensão do seu reconhecimento como espaço de conflitos e de disputa, mas, sobretudo de possibilidades. Nesse contexto, a proposta da Escola Candanga⁵ foi também

⁵ Denomina-se Escola Candanga, a proposta implantada pelo Governo do Distrito Federal (1995-1998) que estabelece a Educação Integral e visa formar o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação, ampliando espaços, tempos e oportunidades educacionais, respeitando suas múltiplas dimensões de maneira a atender suas necessidades educativas durante o processo formativo, construído a partir da interação entre a escola e a comunidade.

identificada, favorecendo a sua relação próxima com a valorização dos profissionais da educação e a Gestão Democrática de Ensino, além de uma avaliação sobre as reformas curriculares e a Base Nacional Comum Curricular.

Ainda com essa mesma determinação, foi indispensável, no Capítulo 4, discutir a presença da Educação Física Escolar no Currículo em Movimento e suas bases conceituais presentes nesta proposta pedagógica. Foi evidenciado o papel desempenhado pelo Movimento Renovador da Educação Física, na década de 1980, possibilitando o surgimento e o debate sobre as teorias críticas no âmbito da Educação Física Escolar.

Nesse sentido, foi possível compreender os conceitos apropriados pela Proposta Pedagógica do Currículo em Movimento, ao se referenciar nos conteúdos das bases da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

O Capítulo 4 aborda os componentes do Currículo em Movimento, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando através dos eixos integradores da Educação Física Escolar, desde a alfabetização, letramento e ludicidade, tendo os seus conteúdos organizados e construídos a partir da dimensão da matriz curricular das linguagens, de modo a possibilitar a interdisciplinaridade e a ressignificação dos saberes historicamente acumulados por cada indivíduo, através da cultura corporal e da sua prática social.

Caminhando para o final desta tese, no Capítulo 5, foram apresentados os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com ex-gestores da SEEDF, responsáveis pela Educação Física Escolar. Para a realização desta ação foram selecionados quatro professores de Educação Física que tiveram papel destacado na coordenação da discussão, formulação e implantação das políticas públicas educacionais relacionadas às propostas curriculares executadas durante os governos Cristovam Buarque (1995-1998), Agnelo Queiroz (2011-2014), Rollemberg (2015-2018) e Ibaneis (2019-2022).

Ainda nesse capítulo, são revelados o apuramento das questões apresentadas aos (as) professores (as) de Educação Física Escolar durante a aplicação dos questionários, que tiveram como objeto conhecer o olhar dos educadores a partir do chão da escola sobre o Currículo em Movimento, com a participação do corpo docente das seis Escolas Parque.

É nesse contexto que, ao buscarmos respostas para a nossa investigação, que avançamos por fim, para as Conclusões, apresentando os resultados alcançados durante todo o percurso da nossa investigação, estabelecendo as principais respostas para esse movimento constante de mudanças, avanços e retrocessos do Currículo em Movimento, a partir de sua construção e execução na SEEDF.

O problema da pesquisa

A implantação em 2014 do Currículo em Movimento de Educação Básica da SEEDF representou importante conquista em defesa da gestão democrática, da educação integral e da possibilidade de construção de uma proposta pedagógica emancipatória, enfrentando momentos de tensões, conflitos e disputas. Nesse cenário, processos de avanços e retrocessos foram registrados tornando-se fundamental conhecer, identificar e avaliar os resultados alcançados ao longo desse período.

As mudanças efetivadas nas diversas matrizes curriculares e no campo educacional ao longo dos últimos 30 anos na rede pública de ensino esteve diretamente relacionada às características políticas dos governos de diferentes concepções e projetos que administraram o Distrito Federal.

Momentos de importantes conquistas e retrocessos podem ser identificados na execução das políticas públicas de educação do DF. Dentro desse cenário, é necessário destacar os avanços trazidos pela gestão de governos com características e compromissos democráticos e populares.

Assim, programas, ações e projetos desenvolvidos através da gestão democrática do ensino, a valorização dos profissionais da educação, a implantação da Escola Candanga e a proposta pedagógica do Currículo em Movimento, destacam-se como centrais, visando a melhoria do ensino gratuito, público e de qualidade.

Nessa perspectiva, a construção democrática e a implantação da proposta pedagógica do Currículo em Movimento representam a possibilidade do estabelecimento de um processo contra hegemônico e de resistência, pautado em uma teoria pedagógica tendo como princípios a formação crítica e emancipatória dos estudantes.

Ademais, é fundamental compreendermos que as matrizes de um currículo e a construção do Projeto Político-Pedagógico da escola e sua intencionalidade, tem

vinculação ideológica direta com as relações de poder e interesses de classe. Portanto, entendemos o currículo como importante espaço de resistência para a constituição do cidadão crítico, humanizado e liberto de toda forma de discriminação e opressão.

Assim, investigamos os resultados produzidos a partir da sua implantação no âmbito da Educação Física Escolar, junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando os fundamentos presentes nos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, construídos a partir dos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, destacando dentre outros componentes do currículo escolar, o contexto social, econômico e cultural dos estudantes.

É relevante frisar que a Educação Física Escolar, ao vivenciar este novo momento do currículo, também contribui de maneira fundamental para o alcance da educação integral e da função social da escola, articulada aos princípios da unidade indissolúvel entre a teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização.

No aspecto mais geral, o objetivo principal se afirma na necessidade de compreender dialeticamente, no âmbito da Educação Física Escolar, a implementação do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, identificando contradições, avanços e limites presentes na construção e execução da sua proposta pedagógica.

Portanto, ao buscar compreender como a Educação Física Escolar é retratada no Currículo em Movimento e nos Projetos Políticos-Pedagógicos das Escolas Parque, entre os objetivos mais imediatos e específicos desta investigação, definimos também a necessidade da identificação da percepção dos (as) professores (as) sobre a Educação Física Escolar, a partir da implantação do Currículo em Movimento no Distrito Federal, assim como, conhecer a historicização do processo de construção de propostas curriculares em âmbito Nacional e Distrital.

O caminho teórico-metodológico da pesquisa

O método científico adotado nesta tese reafirma o caráter da ciência fundamentado na presença, em grande parte, das descobertas do mundo e das novas tecnologias que investigam e formulam inovações no âmbito da sociedade moderna, na realidade social e econômica, procurando maior e melhor conhecimento dos

fenômenos, além de ampliar novos conhecimentos, em busca da essência do objeto estudado.

Ao destacar a contribuição de Marx sobre esses conceitos, Neto (2011) afirma que o papel do sujeito é essencialmente ativo: para apreender, não a aparência ou a forma dada do objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica, o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas.” (MARX, 1968, p. 16 *apud* NETO, 2011, p. 25).

O método marxista parte do concreto, em toda a sua complexidade, embora apresentado como síntese do pensamento, para a dedução das relações mais específicas no interior do objeto de estudo, onde qualquer fato histórico constitui uma síntese de fatos históricos anteriores e determinantes de si. E é na condição de síntese que se apresenta ao pensamento. Essa concepção metodológica advém da comparação entre a fisiologia do fato histórico e a fisiologia do pensamento humano.

Triviños (1987) afirma que, nas investigações educacionais de natureza marxista, é conveniente iniciar a pesquisa pelos dados reais e concretos dos fenômenos, uma vez que, originalmente, a concepção epistemológica de Marx contempla as relações entre eles, enxergando-as como sínteses históricas de muitas outras relações socioeconômicas.

Sobre tal aspecto, inerente aos objetivos da pesquisa e seus pressupostos aliados ao cunho científico, Demo (1985) destaca que a pesquisa é a atividade científica por meio da qual descobrimos a realidade. Partimos do pressuposto de que a realidade não se desvenda na superfície. Não é o que aparece à primeira vista. Ademais, nossos esquemas explicativos nunca esgotam a realidade, porque essa é mais exuberante do que aqueles.

O processo de conhecimento, dessa forma, se inicia sempre pela factualidade, pela aparência fenomênica da realidade, mas não se esgota aí. A aparência, ao mesmo tempo em que revela o fato, também oculta, mistifica o fenômeno. Faz-se necessário ir além dela para que se possa representar o processo essencial – obviamente, se a realidade é processo, sem nunca o esgotar.

Consequentemente, não há possibilidade de uma construção metodológica que seja independente da natureza do próprio objeto a ser investigado. O método de investigação é, antes de tudo, a relação que permite ao sujeito investigador a apreensão do movimento de um determinado objeto. Por isso, o sujeito investigador tem que operar com a máxima fidelidade ao objeto. Sem isso, ficará cancelada, ao investigador, a possibilidade da apreensão das determinações constitutivas do objeto investigado.

Ao procurar identificar os conceitos oriundos do método marxiano de investigação, Prates (2012, p. 117) afirma que:

Marx apropria-se das categorias que emanam da realidade e volta a ela utilizando-as para explicar o movimento de constituição dos fenômenos, a partir de sucessivas aproximações e da constituição de totalizações provisórias, passíveis de superação sistemática, porque históricas. Nesse processo de apreensão, o autor considera fundamental dar visibilidade às contradições inclusivas que o permeiam e às transformações ocorridas no percurso, transformações estas que resultam de múltiplas determinações, cuja análise interconectada amplia a possibilidade de atribuir-se sentidos e explicações à realidade.

Segundo Cheptulin (1982), ao explicar os conceitos de essência e de fenômeno, a materialidade dos fatos e objetos estudados está diretamente articulada ao conjunto das ligações necessárias e aspectos internos próprios do objeto, enquanto as relações fenomênicas representam a identidade exterior da essência, a parte cambiante do objeto, sendo, portanto, uma forma de manifestação dela.

Do mesmo modo ressalta que o fenômeno se diferencia e nunca se iguala a essência, inclusive a modifica, tornando impossível o conhecimento verdadeiro da essência a partir da percepção dos fenômenos.

Cheptulin (1982, p. 279) apresenta que

[...] é com este caráter que ao expressar seus fundamentos sobre a lei de correlação da essência e do fenômeno, que embora seja estável em relação ao fenômeno, a essência também não permanece imutável. Ela se modifica, embora o faça mais lentamente que o fenômeno. Sua modificação é condicionada pelo fato de que, no processo de desenvolvimento da formação material, certos aspectos e ligações necessários começam a ser reforçados e a desempenhar um grande papel, enquanto outros são rejeitados para um segundo plano ou desaparecem completamente.

Nesta perspectiva, Prates (2012, p. 118) afirma que

[...] essa dimensão consiste, antes de tudo, em ver a vida como movimento permanente, como processo e provisoriedade, o que precisa ser contemplado na análise das formas e fenômenos sociais, de modo a superar uma visão estagnada de estados na medida em que se reconhece o movimento, o devir, que será novamente negado para que o próprio movimento siga seu curso.

Quanto aos fundamentos do Materialismo Histórico-Dialético, Lakatos e Marconi (2011) destacam que são determinados pela arte do diálogo que se transforma através de etapas na arte de demonstrar uma tese capaz de definir e atingir com clareza os conceitos envolvidos na discussão.

A partir das investigações sobre os acontecimentos, mudanças e fatos presentes na sociedade, a humanidade tem buscado através da ciência, dos modelos e métodos, as respostas para os resultados produzidos. Podemos afirmar, então, que o emprego de métodos e processos científicos nos permitem encontrar indicações que resultem na solução dos problemas teóricos e práticos, nos seus mais diversos aspectos e dimensões.

Para Minayo (1994), entende-se por pesquisa a atividade da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo, reafirmando que nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Nesse sentido, ao denominar de ciclo da pesquisa, o processo que começa com um problema e termina com um produto provisório, capaz de dar origem a novas interrogações, Minayo (1994) afirma que a pesquisa se realiza por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas.

Ao se posicionar sobre este ciclo, a autora afirma que eles são definidos por três processos bem caracterizados no percurso da pesquisa. O primeiro denominado de fase exploratória da pesquisa, onde o foco principal é a construção do projeto de investigação. Posteriormente, estabelece-se a etapa do trabalho de campo, relacionando entrevistas, observações, levantamento de material documental, bibliográfico e institucional.

Por fim, a terceira fase do ciclo se destina a realizar o tratamento do material selecionado, promovendo a discussão sobre os dados, produzindo conhecimentos afirmativos e questões para posterior aprofundamento (MINAYO, 1994).

Podemos destacar que essas atividades sistematizadas permitem, através da pesquisa, alcançar informações válidas e, através desse conjunto de procedimentos,

chegar ao verdadeiro sobre o fenômeno. Importante destacar que a metodologia científica está relacionada então às abordagens, técnicas e processos para se alcançar a resolução de problemas visando à aquisição objetiva do conhecimento, de forma sistematizada.

Quanto a esses procedimentos técnicos, Severino (2007, p. 123) destaca que:

A pesquisa embasada nos referenciais bibliográficos, permite ao pesquisador realizar a partir dos materiais disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores, recuperar e aprofundar o conhecimento científico sobre o tema estudado, devidamente registrados em livros, artigos, teses, leis.

Para tanto, foi adotada a pesquisa bibliográfica e documental, que proporcionou maior relação com o tema proposto, o levantamento e conhecimento das produções acadêmicas, a partir de referências teóricas publicadas, objetiva conhecer, avaliar, analisar criticamente as contribuições do passado sobre uma determinada temática ou problema presente na sociedade.

Diversas normas legais foram indispensáveis para o embasamento desta tese, entre elas, destacamos os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, as diversas leis que organizam o regramento educacional, as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação relativas ao tema do Currículo.

Entre outras referências, destacamos: 1. O Currículo em Movimento da Educação Básica – Pressupostos Teóricos, 2014, 2. A Lei da Gestão Democrática - Lei nº 957/1995, 3. a Lei da Gestão Compartilhada - Lei nº 3046/2007, 4. A Lei da Gestão Democrática - Lei nº 4751/2012, 5. o Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal: 1995-1998, 6. O Currículo em Movimento da Educação Básica - Pressupostos Teóricos. Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018, 7. A Lei nº 9394/96, que institui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 8. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, 9. as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, 2013, 10. a Resolução nº 02 – CNE/CP, que estabelece a Base Nacional Comum Curricular, 2017, 11. A BNCC: Ensino Médio, 2018, além do acesso e contribuição das produções acadêmicas e pesquisas, abordando esta área da Educação.

Este acervo bibliográfico e documental foi acessado através dos repositórios das principais redes de ensino e pesquisa, das produções acadêmicas já disponíveis em redes digitais, em variados grupos de pesquisa, nos principais periódicos e revistas tratando do tema da Educação Física Escolar e Currículo.

Em relação a essas publicações, destacamos as redes constituídas pela 1. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2. Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, 3. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte- CBCE, 4. Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES, 5. Acervo acadêmico de publicações da Universidade de Brasília, 6. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 7. Periódico Motrivivência, 8. Periódico Pensar a Prática, 9. Página oficial da SEEDF, 10. Página oficial do Ministério da Educação e 11. Publicações através da ferramenta Google Acadêmico, considerando as palavras-chave Currículo em Movimento e Educação Física Escolar, proporcionando o acesso a variadas contribuições que auxiliaram na discussão sobre os conteúdos de nossa Tese.

Com esta mesma finalidade, foi estabelecido como parte integrante também desta ação, a pesquisa e a coleta das referências bibliográficas que contribuíram com a discussão da temática, destacando educadores e pesquisadores que dialogam com a Educação Física Escolar, no âmbito da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, recuperando a produção científica e acadêmica acumulada sobre as indagações propostas, contribuindo de maneira objetiva para a realização da pesquisa exploratória, especialmente sobre o conteúdo do Currículo em Movimento.

Quanto aos aspectos do tipo de pesquisa, de maneira ampla, os métodos desenvolvidos através dos instrumentos de investigação quantitativa, utilizando o questionário na coleta de dados, apontam para o conhecimento e análise por indicações diretas e indiretas, opiniões, reações, sensações, hábitos e atitudes de um universo ou público-alvo, através de uma amostra da representação onde se permite investigar e buscar resultados para a sua avaliação crítica, ao mesmo tempo, reafirmando a necessidade de nunca se distanciar dos resultados qualitativos.

Ao buscarmos investigar e pesquisar os resultados alcançados a partir da implantação da Proposta Pedagógica do Currículo em Movimento de Educação Básica do Distrito Federal, no âmbito da Educação Física Escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram utilizados os recursos da pesquisa de campo com a aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas, o que permitiu

encontrarmos os resultados também qualitativos sobre os avanços, tensões, conflitos e retrocessos presentes, desde o início da sua implantação em 2014.

Para a efetivação da coleta de dados utilizando o questionário, participaram da pesquisa, os (as) professores (as) de Educação Física Escolar das escolas de Ensino Fundamental - Escolas Parque, da rede pública de ensino do Distrito Federal.

O público-alvo da pesquisa foi estimado em 50 (cinquenta) professores (as), e um total de 06 (seis) estabelecimentos de ensino/Escolas Parque, situadas no Plano Piloto e nas cidades satélites do Distrito Federal. As instituições que participaram da coleta de dados são: as Escolas Parque do Plano Piloto 210/211 Norte, 210/211 Sul, 303/304 Norte, 307/308 Sul, 313/314 Sul, e em Brazlândia, a Escola Parque da Natureza, conforme quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Escolas Parque participantes

Regional	Escola Parque	Escolas Participantes	Alunos
Plano Piloto	304 Norte	302 Norte - 403 Norte - 407 Norte - 708 Norte	677
Plano Piloto	210 Norte	405 Norte - 411 Norte - EC Aspalha - EC Reg.de Cav.e Guarda	565
Plano Piloto	210 Sul	209 Sul - 204 Sul	359
Plano Piloto	313/314 Sul	114 Sul - 410 Sul - 413 Sul - 316 Sul	629
Plano Piloto	308 Sul	308 Sul - 305 Sul - 111 Sul - 206 Sul	736
Brazlândia	Escola da Natureza	CEI 03 - Incra 07 - Irmã Regina - Almécegas - Incra 06 - Chapadinha - EC 03 - EC 07	950
Ceilândia*	Anísio Teixeira	86 Escolas	2400

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

* Escola excluída

A seleção dessas Escolas Parque obedeceu aos critérios de representação das diversas regiões administrativas, visto que elas estão localizadas no Plano Piloto e Brazlândia, alcançando um total de 24 unidades de ensino. Outro aspecto importante, levou em conta que todas essas Escolas Parque atendem diretamente a rede de ensino fundamental das séries iniciais da Secretaria de Educação, portanto, eixo fundante desta Tese. A garantia das atividades da Educação Física escolar realizadas por professores (as) de Educação Física, com formação em Licenciatura em

Educação Física, foi outro elemento destacado em nossa intervenção junto às escolas.

Foi considerado válido para o estudo dos resultados apenas as Escolas Parque localizadas no Plano Piloto e em Brazlândia, que apresentam a proposta de execução da Escola Integral, ao receberem os alunos das escolas participantes, todos os dias, no contraturno escolar, onde atividades diversificadas são oferecidas, entre elas, a Educação Física Escolar.

Também em Brazlândia, o modelo adotado pela Escola Parque da Natureza segue padrão similar, pois ela atende 8 (oito) escolas, sendo 6 (seis) da zona rural e 2 (duas) da zona urbana, participantes das atividades diversificadas, oferecidas uma vez a cada dia da semana, em horário contrário ao seu turno na escola.

Com esta base e a necessidade de estabelecer um único formato para a coleta e discussão dos resultados, portanto garantindo validade e fidelidade das informações proporcionadas pelas escolas, optamos pela exclusão da Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia, pois ela não mantém proximidade com a proposta pedagógica das Escolas Parque. Apesar do atendimento ao Ensino Fundamental, observamos que as matrículas individuais realizadas em oficinas relativas ao campo da Educação Física Escolar, artes, música, teatro, etc., que podem ser feitas de maneira não obrigatória, afastando sua similaridade com a proposta presente.

Ressaltamos que foi verificado uma aproximação muito evidente no desenvolvimento das 13 oficinas ligadas à Educação Física, com uma proposta pedagógica voltada para o esporte escolar e a iniciação esportiva, entre elas o basquete, handebol, futsal, vôlei, xadrez, fitness, tênis de quadra e de mesa, ginástica rítmica e lutas.

No entanto, acentuamos que a Escola Parque Anísio Teixeira - Ceilândia, mantém 2.400 matrículas individuais oferecidas aos alunos do Ensino Fundamental da rede de ensino do DF nas mais variadas áreas do esporte, contando esse ano de 2022, com 86 escolas participantes das Regionais de Ensino, principalmente de Ceilândia e Taguatinga. Nesta Escola Parque, o aluno pode se inscrever individualmente nas oficinas e se afastar das atividades, a qualquer momento, se distanciando desta forma, das demais formas de organização executadas pelas Escolas Parque do Plano Piloto e de Brazlândia.

Um outro fator importante, está destacado pela presença de professores (as) de Educação Física respondendo pela função de Diretor em 100% das escolas participantes da pesquisa, fator que colaborou para o acesso e diálogo com o corpo docente destas unidades de ensino.

Ainda nesse sentido, foram também participantes da pesquisa, os principais articuladores, lideranças e responsáveis pela Coordenação da Educação Física Escolar, no âmbito da SEEDF, à época da sua construção e aprovação. Com esses participantes, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, procurando qualificar e destacar os movimentos e a contribuição desses sujeitos para a formulação da Proposta Pedagógica do Currículo em Movimento, em especial, no campo da Educação Física Escolar.

Hipóteses

Hipótese 1

A implantação do Currículo em Movimento de Educação Básica pela SEEDF, a partir de 2014, representa um importante avanço na defesa da gestão democrática do ensino e na construção de uma educação emancipatória, fundada nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural?

Hipótese 2

Os objetivos e os conteúdos no âmbito da Educação Física Escolar presentes no Currículo em Movimento de Educação Básica da SEEDF, oportunizam às escolas de Ensino Fundamental o desenvolvimento de componentes curriculares e práticas pedagógicas vinculadas a cultura corporal e sua vivência social, colaborando com a formação integral dos estudantes nas suas diversas dimensões humanas?

Objetivos

Objetivo Geral

Compreender dialeticamente, no âmbito da Educação Física Escolar, a implementação do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF, identificando contradições, avanços e limites presentes na construção e execução da sua proposta pedagógica.

Objetivos Específicos

- 1) Compreender como a Educação Física Escolar é retratada no Currículo em Movimento e nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Parque;
- 2) Identificar a compreensão dos professores sobre a Educação Física Escolar, avanços e limites, a partir da implantação do Currículo em Movimento no Distrito Federal.
- 3) Historicizar o processo de construção das propostas curriculares em âmbito Nacional e Distrital.

2 APROXIMAÇÕES SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO

Para reconhecer a produção e o estado do conhecimento sobre o temário do Currículo, procuramos identificar, registrar e categorizar as primeiras aproximações que nos possibilitaram a construção de uma reflexão inicial e uma síntese preliminar sobre os conteúdos presentes em publicações de teses, dissertações, livros e periódicos.

Assim, ao analisar a produção acadêmico-científica em periódicos nacionais com o tema Currículo e Educação Física Escolar, entre os anos de 2005 e 2015, Boscatto e Darido (2017), em seu artigo de revisão, intitulado *Currículo e Educação Física Escolar: Análise do estado da arte em periódicos nacionais*, identificam a possibilidade de superação do caráter esportivista e procedimental das práticas de ensino, através dos fatores inerentes à organização e à sistematização dos saberes curriculares da educação física. Os autores salientam a necessidade da realização de pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação Física Escolar, apresentando elementos teórico-metodológicos articulados com uma práxis educativa cotidiana, em diálogo permanente e colaborativo com os professores, protagonistas das ações educativas.

Destacamos a importância de uma investigação a partir dessas produções científicas e de suas práticas adotadas no processo do ensino-aprendizagem, principalmente diante de uma conjuntura nacional caracterizada por importantes alterações nas políticas educacionais, por meio da formulação e execução de propostas construídas de forma centralizada, sem a participação da comunidade escolar.

Descompromissados com o diálogo e o acúmulo produzido pelas entidades acadêmicas, movimentos sociais e instituições do setor da educação, defensoras e identificadas com a escola pública, gratuita, democrática e de qualidade socialmente referenciada, esta ação de constituição unilateral de novas iniciativas na área educacional se estrutura junto aos conceitos mercadológicos e privatistas do ensino (DOURADO; OLIVEIRA, 2018).

Exemplo disso tem sido a estruturação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) junto aos sistemas de ensino, o que tem gerado resistências e divergências quanto à implementação das políticas educacionais e curriculares na atualidade.

A política curricular presente na BNCC objetiva definir, listar os conhecimentos e determinar os processos de avaliação e formação de professores. De acordo com Moreira *et al.* (2016), existe um processo de internacionalização das políticas educacionais, apontando para um movimento crescente de incorporação de forças privadas no campo do currículo, sendo um dos elementos centrais do sistema de ensino, imposto arbitrariamente por grupos ou classes dominantes aos grupos e classe de dominados.

Nesse sentido, afirma-se o modelo educacional ao dar ênfase em gestão e adição de tecnologia como características do modelo empresarial transferido para o campo educacional. Ainda se estabelece a constatação do fracasso da escola pública, por isso a necessidade de buscar a meritocracia e a privatização da educação pública.

Para Loro e Nunes (2021), as políticas educacionais em execução em nosso país são determinadas por um projeto de poder e da lógica organizacional por habilidades e competências. Em seu ensaio *Base Nacional Comum Curricular da Educação Física: Tensionamentos e demarcações*, destacam o cenário de mobilização da corrente crítica e um espaço importante de disputa permanente de projetos pedagógicos.

Semelhantemente, Neira e Nunes (2011) ressaltam que o currículo é um espaço de lutas e disputas, onde as representações procuram legitimar os conhecimentos oferecidos. Quando se promove o acesso às mais variadas possibilidades culturais e uma aproximação com os conteúdos selecionados, o currículo possibilita uma nova forma de interpretação do mundo, interagindo em espaços alternativos de ideias e sentimentos.

Nesse caminho, é necessário afirmar que o currículo é sempre um território de disputa política que busca as transformações indispensáveis para a construção de uma nova sociedade, estabelecendo sua hegemonia e a projeção de identidades desejáveis. Diante disso, ele não pode ser compreendido sem precisar as relações de poder que atuaram para a construção de uma proposta curricular selecionada, na qual estão presentes determinados conteúdos e conhecimentos.

O currículo do currículo tem sido objeto de estudos e análises em um momento extremamente complexo e de transformações, oportunizadas pelo acelerado movimento de avanços da sociedade contemporânea, da ciência, do conhecimento, da informação e de novas tecnologias.

Portanto, refletir sobre currículo é pensar, por um lado, em projeto de nação, em formação humana, em concepção de homem e de sociedade, em diversidade e pluralidade social e linguística, em preparação para o mundo do trabalho e para a inserção crítico-cidadã no mundo em que vivemos, entre outras temáticas que se constituem como embates, tensões e dilemas nessa área ou no campo do conhecimento. Mas, por outro, é pensar no dia a dia do trabalho escolar e docente, pois o currículo é elemento basilar do processo ensino-aprendizagem, expresso por meio de conteúdos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e experiências diversas, decorrente da ação teórico-prática e didático-pedagógica dos professores (REIS; OLIVEIRA, 2018).

O debate sobre o currículo da Educação Física Escolar acontece num momento de grande importância após a aprovação e homologação da BNCC (BRASIL, 2018), o que gera oportunidades para discutir didática, propostas e conteúdos curriculares. Essa discussão ganha relevância e possibilita o reconhecimento e a identificação do cenário que estabelece a função social dos currículos, de seus pressupostos teóricos e de seus componentes curriculares. Dessa forma, assim como nas demais áreas do conhecimento, identificamos nas últimas décadas a disputa pela hegemonia, destacando o currículo da Educação Física Escolar e seus diferentes modelos, seus paradigmas e suas abordagens.

Correia (2016), no artigo *Educação Física Escolar: O currículo como oportunidade histórica*, enfatiza como finalidades para a educação brasileira a formação para a cidadania, a preparação para o mundo do trabalho e a continuidade do seu processo de formação, tendo como fundamentos e normas legais oriundas das diretrizes resguardadas pela Constituição Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Segundo Freire (2021), é indispensável a atenção dos educadores ao se posicionarem na construção do seu Projeto Político, nos limites da sua prática pedagógica, observando o cenário da disputa de poder. O filósofo defende que os professores devem assumir a politicidade da sua ação no ambiente escolar, determinando que:

[n]ão basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou em face de a favor de quem pratico (FREIRE, 2021, p. 55).

Com essa mesma ênfase, destaca a importância de se compreender que é necessário o estabelecimento dos espaços, dos conteúdos da educação, do processo historicamente construído dentro dos limites da prática política.

Ao estabelecer novos desafios nesse contexto de transformações e tensionamentos, Freire (2021) identifica a ação da escola burguesa em manter a sustentação do poder burguês, com a contribuição direta das escolas e de seus professores, definidos como base central da aplicação e reprodução da estrutura das regras mercadológicas e capitalistas. Nessa perspectiva, reafirma que:

[h]á outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele - a de desopacizar a realidade enevoada pela ideologia dominante. Obviamente, esta é a tarefa dos professores e professoras progressistas que estão certos de que têm o dever de ensinar competentemente os conteúdos mas também estão certos de que, ao fazê-lo se obrigam a desvelar o mundo da opressão. Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino dos conteúdos. O cumprimento dessa tarefa progressista implica ainda a luta incansável pela escola pública, de um lado, e de outro, o esforço para ocupar o seu espaço no sentido de fazê-la melhor. Esta é uma luta que exige clareza política e competência científica (FREIRE, 2021, p. 63).

A partir de uma análise sobre o currículo e conhecimento, Silva (1990) enfatiza que os processos sociais mais destacados de legitimação, produção e acumulação necessários para o funcionamento da sociedade capitalista estão diretamente articulados e definidos pelos movimentos de criação, seleção, organização e distribuição de conhecimento escolar.

Nesse cenário, são ressaltados através da educação institucionalizada, estabelecendo os efeitos resultantes desses conteúdos, entre eles a transmissão de conceitos e visões, induzindo a aceitação e a legitimação do modo de organização social e econômica atual, a formação de pessoas preparadas para atuar nos processos de trabalho capitalista e o seu relacionamento com a produção do conhecimento científico e técnico, indispensável para o contínuo processo de

transformação da produção. Portanto, nunca é uma ação desinteressada, neutra e imparcial.

Ainda sobre esse tema, Souza (2000) afirma que é importante destacar que os sistemas públicos de ensino no Brasil assumiram o tema modernizador em busca da eficiência e eficácia, por meio de processos organizacionais flexíveis e adaptáveis, na perspectiva de proporcionar resultados inovadores.

Oliveira (2018), por sua vez, identifica que a visão meritocrática de educação responsabiliza as escolas, os alunos e os professores pelo fracasso do sistema educacional, produzindo a exclusão social, no momento que defendem e colocam em prática seus fundamentos, resultando no abandono dos mais frágeis e necessitados, em nome dos mais preparados e mais competentes, promovendo a desqualificação do conceito de igualdade de oportunidades nos sistemas de currículo e avaliação.

Dessa forma, acontece um movimento que interfere em seus próprios objetivos e propósitos. Oliveira (2018) destaca que a existência das escolas, sobrepõe as normas e promove alterações a partir de um quadro de resistência, asseverando que:

[e]videntemente, há limites para esse acontecer curricular, limites concretos das escolas e de seus praticantes, limites impostos pelas políticas conservadoras de educação e de currículo, os problemas que causam e injustiças que realimentam. Mas esses limites são permanentemente desafiados pelas construções cotidianas das escolas de qualidade, de uma educação plural, respeitosa, inclusiva individualmente, culturalmente, socialmente e epistemologicamente (OLIVEIRA, 2018, p. 58).

Assim, ao buscar construir modelos curriculares voltados aos resultados e às regras mercadológicas, esse movimento colabora com o desmonte e com o prejuízo das questões sociais, da formação crítica da visão emancipatória de ser humano e da luta pela cidadania. Conforme compreendemos que os espaços escolares não são territórios neutros e muito menos vazios, identificamo-nos como estruturas, espaços e tempos de práticas curriculares de produção e movimentos de circulação de conteúdos e conhecimentos.

Com base nesses pressupostos, estão os pilares do projeto identificados na BNCC (BRASIL, 2018), através da vinculação direta entre a educação e o desenvolvimento econômico, a definição direta do seu conceito de construção das mudanças profundas e únicas a partir dessa nova etapa da educação, e, por consequência, a promessa da eliminação dos problemas sociais, a garantia da padronização do aprendizado e a possibilidade destacada que os professores não

detêm e não possuem a forma correta de promover a qualidade e o sucesso escolar, sem o emprego de uma diretriz curricular comum, estabelecidas através de uma imagem homogênea e negativa da escola (LOPES, 2018).

Assim, compreendemos que a lógica e os conceitos contidos na BNCC estabelecem o caminho das desigualdades e da exclusão escolar. Na medida em que segue a ordem mundial da educação e dos organismos internacionais, busca padronizar o ensino e a aprendizagem por meio de habilidades e competências, voltadas à preparação para o mercado de trabalho, a partir de uma concepção de eficiência e racionalidade, com um sistema de avaliação centrado em resultados e meritocracia.

Ao considerar que o grande número de reformas e propostas levadas a efeito nesse campo não tem resultado em expressivas alterações nas práticas educativas e na qualidade da educação, Barreto (2008) identifica nas políticas estabelecidas para a construção dos currículos um tema a ser destacado, a saber:

As políticas de currículo constituem um exemplo eloquente nesse sentido. Após a abertura política dos anos 80, muitos processos de formulação de novas orientações curriculares em diferentes instâncias implicaram morosas consultas aos diferentes atores educacionais, e várias propostas foram entregues às redes escolares no final das gestões que desencadearam sua formulação sem que tivessem sido equacionados os processos de formação docente, os materiais de apoio e os dispositivos de funcionamento da escola que assegurassem sua execução. Com as mudanças decorrentes da sucessão de poder dificilmente essas medidas foram asseguradas (BARRETO, 2008, p. 503).

Com essa preocupação presente, Barreto (2008) enfatiza que tem intensificado o acesso a novas práticas e valores, promovendo a subjetividade dos profissionais do ensino. A reconfiguração do papel do Estado assume e utiliza essas novas formas de organização, a partir da tríade emanada das proposições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em relação ao mercado, à gestão e à performatividade, com a tendência de reforçar aos sujeitos os objetivos recomendados e direcionados pelo sistema (BARRETO, 2008).

No que envolve os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento, Costa (2018) identifica possíveis contradições em relação à BNCC. O autor ressalta a promoção do currículo como um instrumento aberto, com conteúdos que dialogam entre si e que estão voltados para um ensino mais criativo, flexível e humanizado, em contraposição a um currículo padronizado com conteúdos claramente delimitados,

separados, rígidos e voltados para a avaliação; aprendizagem; a proposta de eixos transversais; a valorização da diversidade dos sujeitos e dos tempos e a busca pela igualdade de aprendizagens e pela conquista de direitos. Tais pressupostos indicam uma possível dificuldade em se conciliar esse documento com a BNCC, visto que essa possui concepções e discussões divergentes, conforme discutido anteriormente (COSTA, 2018 *apud* TAKEUTI, 2021, p. 83).

No artigo *Currículo em Movimento: Um novo capítulo na história da educação pública do Distrito Federal*, Cardoso (2020) identifica nos pressupostos teórico-metodológicos do currículo a possibilidade de alterar o quadro educacional do Distrito Federal, ao estabelecer novas perspectivas conceituais, alterando as práticas de ensino, visando à construção emancipatória e qualitativa. Nesta pesquisa, ressalta-se o objetivo central de substituir às práticas pedagógicas conservadoras e uma matriz curricular reprodutora de informações e conhecimento, por um currículo inovador, dinâmico e democrático, para fins de formação de alunos críticos e emancipados.

Embora devamos reconhecer as inúmeras possibilidades que o acesso a uma nova matriz curricular pode oferecer em termos de mudanças e de novas práticas de ensino, Bandeira e Dantas (2021) ressaltam, no artigo *Currículo em Movimento: Trajetória e concepções*, a forma complexa e dinâmica como se apresenta a realidade escolar. Para isso, destacam os aspectos contraditórios presentes no ambiente escolar, onde a estrutura organizacional está diretamente relacionada à lógica do mercado e do capital. Ademais, comentam que permanecem presentes neste espaço também os movimentos de resistência, com práticas que buscam a democratização do ensino, uma proposta curricular flexível do trabalho pedagógico, em permanente participação e discussão entre o professor e o aluno.

No entanto, ao avaliar a política educacional do Distrito Federal, Bandeira e Dantas (2021) identificam e criticam a desqualificação do trabalho e o controle hierárquico dos docentes, deixando de fora das discussões a implementação dos ciclos de aprendizagens na SEEDF. A partir disso, os professores não se reconhecem como parte do processo, demonstram falta de compromisso com práticas de ensino inovadoras e, ainda, podem ter pouca compreensão da política educacional em execução. Isso, por sua vez, compromete a organização do trabalho pedagógico que possivelmente permanecerá descontextualizado, mecânico e não diálogo entre os próprios docentes.

Contribuindo com os estudos sobre o tema do currículo, Nunes e Rúbio (2008) afirmam que a Educação Física, ao longo da história da educação, constituiu identidades necessárias aos projetos políticos determinados pelo Estado, com o objetivo de garantir a construção e a reafirmação de um modelo de sociedade determinado pelas classes dominantes através das políticas educacionais, mantendo e reproduzindo a sua hegemonia.

É necessário afirmar que, no âmbito da Educação Física, são identificados processos permanentes de significação e de disputas, a variação de práticas pedagógicas de diferentes campos teóricos, possibilitando a efetivação de uma recontextualização do currículo desde o momento em que ele é pensado, a sua forma de produção e execução. No entanto, Nunes e Rúbio (2008) criticam a tese de que é possível fundir diversas tendências pedagógicas, sem relacionar as suas formas de relação saber-poder, colaborando com o movimento de incorporação da pauta neoliberal.

Ao propor uma proposta pedagógica na perspectiva da cultura corporal, por intermédio da obra *Metodologia do Ensino da Educação Física* (1992), o Coletivo de Autores apresentou novas diretrizes e novos princípios para seleção, organização e sistematização, destacando a relevância social, a contemporaneidade do conteúdo, a adequação às possibilidades sociocognitivas dos alunos, assim como as suas provisoriedades e historicidades (BRACHT, 2010).

A Educação Física como área de estudo disciplinar e de intervenção pedagógica na educação básica, que tem como objeto de estudo as práticas corporais ou a cultura corporal (sob o viés da educação crítico-superadora), é adotada não apenas como uma linguagem corporal, mas como um campo de conhecimento específico e, por isso, precisa ser contemplado.

Tafarel (2006) reivindica um campo de conhecimento que se estrutura a partir das práticas históricas, socialmente produzidas, cientificamente estudadas e investigadas e criativamente ensinadas de educação referentes à cultura corporal.

Os pressupostos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular não explicam como o componente curricular da Educação Física se articula de tal forma, quanto à organização do trabalho pedagógico. Apontam a definição da unidocência para as séries iniciais, a pluridocência para as séries finais e a obrigatoriedade nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio. Nesse contexto, está inserida a cultura corporal de movimento como objeto de estudo da Educação Física, entendida

como as práticas corporais (brincadeiras e jogos, esportes, exercícios físicos, ginástica, lutas, práticas corporais alternativas, práticas corporais de aventura, práticas corporais rítmicas). Portanto, definem as práticas corporais como abstrações, sem nexos com a realidade concreta e reduzindo sua concepção ao lazer e à saúde.

São identificados, ainda, os objetivos específicos do componente curricular Educação Física, tendo a prática corporal como linguagem e organizados em cinco ciclos de escolaridade. Os objetivos estão organizados por ciclos, porém com a continuação das séries apenas trocados pela terminação ano.

Somado a isso, o texto aprovado apresenta um ecletismo no que diz respeito à concepção de Educação Física, isto é, não demonstra clareza quanto à defesa histórica desse componente curricular na educação básica e nem se alinha à reivindicação desta como um campo de conhecimento multidisciplinar e de intervenção pedagógica, que tem como objeto de estudo as práticas corporais, adotadas como cultura corporal, historicamente construída pela humanidade.

Tendo como elemento central a interdisciplinaridade e a integração do (a) professor(a) de Educação Física com o(a) professor(a) pedagogo(a), com base na parceria pedagógica, Gomes (2020) em sua Dissertação de Mestrado, intitulada *A educação física e a interdisciplinaridade na infância: Um estudo sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal*, destaca a importância de se repensar e analisar os processos pedagógicos interdisciplinares, reconhecendo e valorizando suas origens.

O debate realizado origina possibilidades de avanço no campo da Educação Física Escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal. Uma conquista importante está constituída na formulação e na aprovação do Programa Educação com Movimento (PECM), tendo em vista a melhoria na qualidade do atendimento às necessidades dos estudantes da rede pública do DF, com a inserção do professor de Educação Física para alunos do 1.º ao 5.º ano.

A partir da inclusão do Projeto Educação Com Movimento (PECM) em 2011, junto ao debate de construção que se iniciava acerca da Proposta Pedagógica do Currículo em Movimento, no âmbito da educação básica do Distrito Federal, foi identificado o diálogo coletivo, democrático e participativo, considerando todo processo histórico e político.

Nesse contexto, o PECM estabeleceu como objetivo principal o desenvolvimento de ações integradas e interdisciplinares, na perspectiva da educação integral, através da presença da cultura corporal, de fundamentos basilares e centrais na perspectiva e articulação com a proposta pedagógica do Currículo em Movimento.

Assim, seguindo essa trajetória, na próxima seção desta tese, item 2.1 “Conhecendo os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento”, possibilitará a identificação e o diálogo com conceitos, conteúdos e as bases teóricas dessa proposta pedagógica.

2.1 Conhecendo os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento

O contexto do avanço neoliberal e suas implicações nas reformas da educação brasileira tem buscado, no campo da reestruturação curricular, o estabelecimento de novos parâmetros, principalmente, seguindo a racionalidade do mercado e da lógica do capital. De encontro a isso, o Currículo em Movimento implantado a partir de 2014, construído de forma coletiva e participativa no ensino público básico do Distrito Federal, pode indicar a possibilidade de avanços e de contraposição a esse cenário, em busca de uma educação crítica e emancipatória. Para avaliarmos e compreendermos as mudanças ocorridas no âmbito das conceituações e nas bases teóricas das propostas pedagógicas e curriculares, foi necessário conhecermos com maior detalhamento os pressupostos que embasam a elaboração do Currículo em Movimento.

Inicialmente, a conceituação da palavra currículo (termo em latim *Curriculum*), é identificada pela expressão do movimento de progressão ou caminho a ser percorrido. Na área educacional, seu significado está diretamente ligado às referências curriculares, às disciplinas e atividades desenvolvidas, aos planos de ensino, ao espaço da sala de aula e às experiências vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar. Historicamente, o objeto do currículo está relacionado a um conjunto de disciplinas e matérias, atividades e resultados a serem alcançados na aprendizagem, com conteúdos separados, determinados pelos objetivos avaliativos (DISTRITO FEDERAL, 2014). Diferente disso, a proposta do Currículo em Movimento se dedica a construir uma matriz curricular aberta, em que a interação é permanente entre os conhecimentos, a pesquisa, a inovação com recursos e práticas humanizadas.

Nesse cenário de muitas transformações, reafirma-se a definição sobre quais objetivos e qual conhecimento deve ser ensinado, relacionando as teorias curriculares para construir os conteúdos e saberes necessários para a formatação do currículo. A partir disso, o currículo se materializa no modelo de ser humano e sociedade a ser construído, muito além de um programa curricular ou um conjunto de disciplinas, portanto, a noção de identidade, naquilo que somos e nos tornamos (DISTRITO FEDERAL, 2014). Assim, a elaboração do Currículo em Movimento estabelece os seus pressupostos construídos a partir da Teoria Crítica, quando questiona os conceitos de desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico, a neutralidade do currículo e do conhecimento, a visão emancipatória diferenciada da racionalidade instrumentalizadora, o compromisso ético com os processos de transformação social (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Para promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica também fundamentam essa. Sobre esse ponto, Bandeira e Dantas (2021) identificam aspectos contraditórios no que envolve a presença dessas duas teorias na proposta do Currículo em Movimento. Para eles,

[a] proposta curricular se contradiz quando não assume integralmente um referencial ou teoria única, preferindo realizar o que consideramos incompatível, conciliar as Teorias Crítica e Pós-Crítica para fundamentar suas escolhas na concepção dos documentos oficiais que norteiam a política curricular da rede (BANDEIRA; DANTAS, 2021, p. 395).

A fim de complementar esse argumento, Bandeira e Dantas (2021) identificam que:

[...] a teoria pós-crítica, mesmo abordando termos como emancipação, apresenta-se pseudo-crítica, respondendo aos problemas sociais em um alinhamento que consideramos estar num limite perigoso aos princípios do capitalismo e constituindo-se, assim, numa teoria hegemônica. [...]. Enquanto a Teoria Crítica pronuncia-se pela denúncia das estruturas sociais hegemônicas e pela transformação deste cenário pela ação do próprio homem, a Teoria Pós-Crítica se qualifica como um avanço do pensamento crítico ao valorizar a subjetividade sobrelevando o pessoal, o diferente, a singularidade em relação ao social (BANDEIRA; DANTAS, 2021, p. 396).

No entanto, a partir das relações entre os conceitos de assimetria e desigualdade, são questionadas essas diferenças, sendo propostos os eixos transversais, tendo como elementos centrais a Educação para a Cidadania, a

Sustentabilidade e a Educação para e em Direitos Humanos. São considerados na organização curricular, na perspectiva crítica, conceitos, como:

[i]deologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. A intenção é de que o currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classe (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22).

Nesse sentido, podemos afirmar que o currículo é um permanente espaço de disputa, tensões, conflitos e de objetivos diferenciados, muitas vezes, contraditórios. Entretanto, é importante salientar que, a partir do acesso ao conhecimento universal e local, no qual os temas e as questões podem e devem ser trabalhados com base nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), construídos de forma coletiva, numa relação dialética, é possível construirmos as condições que nos levam a uma educação transformadora e emancipatória.

Em busca disso, o Currículo em Movimento do Distrito Federal propõe um projeto de educação que considere o cidadão que se pretende formar e a sociedade que se almeja construir, pois o currículo escolar não pode desconsiderar o contexto social, econômico e cultural dos estudantes. A importância teórica é relevante, pois define a intencionalidade política e formativa, expressa concepções pedagógicas, assume uma proposta de intervenção refletida e fundamentada, orientada para a organização das práticas da e na escola, colocando em evidência as contradições da sociedade.

Na perspectiva da Teoria Crítica, o compromisso da educação, nesse sentido, é possibilitar que os estudantes oriundos da classe trabalhadora possam compreender as condições e contradições que organizam a sociedade capitalista, dando condições a eles de emancipação e transformação da realidade, na qual estão inseridos, a partir de um currículo que considere conceitos, como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência.

O Currículo em Movimento afirma não ser possível desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças. Nesse sentido, apoiado em Saviani, considera necessário, pedagógica e politicamente, definir referenciais curriculares comuns e diretrizes gerais para a rede de ensino, pois “[...] a não definição

de pontos de chegada contribui para a manutenção de diferentes patamares de realização, e, portanto, [para a] manutenção das desigualdades.” (SAVIANI, 2008 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22).

O Currículo em Movimento (2014) propõe que cada escola construa seu PPP e sua proposta curricular por meio de discussões coletivas entre os diversos segmentos (gestores, professores, funcionários, pais e alunos). Desse modo, é possível a aproximação entre o conhecimento universal e o conhecimento local. Toma por referência o Currículo de Educação Integral como ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, conforme a citação a seguir demonstra: “[a] concepção de educação integral assumida neste Currículo pressupõe que todas as atividades são entendidas como educativas e curriculares.” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 25).

Com base nessa concepção, o Currículo deixa claro que a Educação Integral faz parte de um conjunto articulado de ações por parte do Estado e sua concretização depende da união de esforços, experiências e saberes, de uma comunidade de aprendizagem formada por diversos atores sociais, diretores(as), professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), estudantes, pais, agentes comunitários, enfim, todos juntos com vistas à promoção de uma educação de qualidade, socialmente referenciada.

Para isso, Oliveira *et al.* (2020) ressaltam que consideram necessário, por meio do planejamento escolar, destacar a importância da organização do trabalho pedagógico, exigindo uma reflexão de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, em especial, os professores, que são os agentes responsáveis pela organização e sistematização dos métodos aplicados nas atividades de sala de aula. Pensar o planejamento da educação é estabelecer o diálogo permanente através da ação dos professores, a organização e avaliação da sua ação.

O ato de planejar é uma atividade intrínseca à educação, caracterizado pelo estabelecimento dos caminhos que servirão para nortear a execução da atividade docente, garantindo a organização, o acompanhamento e a avaliação da própria ação, que será determinada através do processo ensino-aprendizagem, o qual exige compreender as experiências, a história, as atitudes e os conflitos, para melhor organização da ação didática.

2.2 O olhar sobre o Planejamento Pedagógico, Curricular e o Projeto Político Pedagógico: construindo a autonomia da escola

Para Lima e Silva (2020), o processo de apropriação pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano, não ocorre sem a mediação do trabalho educativo. A escolarização formal deve garantir que o conhecimento científico acumulado pela humanidade seja devidamente reelaborado, discutido e repensado nas instituições educativas, por isso, é fundamental alinhar a forma como o conhecimento está estruturado (currículo) à maneira que a escola se organiza metodologicamente na consolidação de suas ações (didática) e ao processo de percepção da maneira que a organização do trabalho pedagógico é colocada em prática (avaliação). Os grandes responsáveis por fomentar o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico, do PPP e do currículo da instituição de ensino são a gestão e os professores (LIMA; SILVA, 2020).

Saviani (2011) afirma que, para a Pedagogia Histórico-Crítica, base conceitual do Currículo em Movimento, a mediação realizada pela escola deve se fundamentar pela

[...] identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação, da conversão do saber objetivo em saber escolar (SAVIANI, 2011, p. 9).

Assim, é necessário que esse movimento de apropriação do saber seja apreendido pelos educandos “no tempo e espaço escolares e do provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação.” (SAVIANI, 2011, p. 9). Portanto, ao realizar a organização pedagógica, é preciso conhecer a fundamentação filosófica de educação defendida pela escola, que tipo de aluno se quer formar e qual o projeto de sociedade, bem como compreender a teoria pedagógica que orienta a função da escola e culmina nas práticas e nos tempos e espaços escolares.

Para Fuentes e Ferreira (2017), o trabalho pedagógico se realiza em quatro dimensões interligadas como totalidade, quais sejam: dimensão histórico-ontológica, dimensão pedagógica, dimensão social e dimensão política. Essas dimensões

determinam o que é trabalho e denotam características ontológicas e históricas, que envolvem o trabalho de profissionais da educação e de estudantes. Nesse sentido, sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos. É pedagógico, portanto, especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos e é intencional, pois tem objetivos definidos em sua sociabilidade e, por conseguinte, é político.

Além disso, é preciso compreender como as relações de poder e as disputas ideológicas atuam no trabalho da escola e colocam em prática as concepções, crenças e culturas daqueles que modelam o currículo, principalmente os professores. Do currículo prescrito ao avaliado, há disputas de interesses, relações de poder e crenças que atuam sobre o professor e sua concepção de educação.

Em relação a isso, Duarte (2019) afirma que:

[a] formação ética do indivíduo não se separa do desenvolvimento de sua compreensão de mundo, ou seja, da formação de seu posicionamento político em relação à sociedade que, no caso do capitalismo, significa um posicionamento em relação à luta de classes (DUARTE, 2019, p. 15).

Nesse sentido, ao analisar os aspectos circunscritos ao planejamento e à ação pedagógica, destacamos que o ato de planejar está intrinsecamente associado à organização de uma determinada atividade. No âmbito das atividades escolares, o planejamento é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e para o bom funcionamento da escola, pois é imprescindível para orientar a ação educativa de acordo com as necessidades e possibilidades de cada instituição.

Quando produz seu planejamento, a escola define qual tipo de formação vai oferecer e organizar as etapas do trabalho a ser realizado, o que servirá de eixo condutor aos(as) professores(as) de diferentes componentes curriculares. O planejamento também é um momento de reflexão sobre a ação pedagógica e de tomada de decisões sobre as estratégias que serão utilizadas e quais formas de avaliação serão aplicadas no decorrer do processo de ensino.

De acordo com Vasconcelos (2000), o planejamento escolar deve ser estruturado e articulado por meio de três níveis: o planejamento da escola, o plano de ensino ou plano curricular e o plano de aula. O planejamento da escola é o plano integral da instituição, composto pelos referenciais que dizem respeito aos objetivos e

às metas estabelecidas para cada uma das dimensões de gestão da escola: pedagógica, administrativa, recursos humanos, recursos financeiros e resultados educacionais. O plano curricular ou de ensino constitui-se no referencial com os fundamentos de cada disciplina. Nele devem estar expressos as expectativas de aprendizagem, os conteúdos previstos e as propostas de avaliação para cada ano/série.

Em coerência ao planejamento da escola e ao plano de ensino, o plano de aula deve se constituir pela organização didática destinada a cada turma, levando em consideração tanto as defasagens quanto os conhecimentos prévios dos alunos, em busca de garantir que todos os alunos alcancem os objetivos de aprendizagem contidos no plano de ensino. Contudo, enquanto instrumento personalizado de trabalho deve ser desenvolvido para atingir os objetivos de cada turma em separado.

Devemos, ainda, dar uma atenção especial para o plano global da instituição: o PPP que é também um produto do planejamento. A sua construção deve envolver e articular todos os que participam da realidade escolar: corpo docente, discente e comunidade. Vasconcellos (1995), a fim de ressaltar a importância do PPP, afirma que:

[é] um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELOS, 1995, p.143).

O projeto busca uma direção, uma ação intencional e coletiva. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão. “A dimensão política, se cumpre na medida em que ela se realiza especificamente enquanto prática pedagógica.” (SAVIANI, 1983, p. 93). Na dimensão pedagógica, reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola que é formação de cidadão participativo, responsável, crítico e criativo.

Ao refletir sobre o PPP e os novos caminhos para a escola, Veiga (2001) reafirma o caráter da escola como instituição social, que realiza uma ação intencional e sistemática, seguindo princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos. Assim, é fundamental e necessário avaliar as relações da escola na visão estratégica e a compreensão dos pressupostos teóricos que consolidam o seu PPP.

O PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola. Todo PPP é um projeto político, já que todo planejamento deve estar intimamente ligado aos compromissos sócio-políticos e com os interesses reais e coletivos da sociedade. Deve também estar obrigatoriamente ligado à formação de um indivíduo crítico voltado para uma sociedade cada vez mais articulada.

Somado a tudo isso, devemos salientar o PPP como “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que não é descritiva ou constatativa, mas constitutiva.” (VEIGA, 1998, p. 2). A principal garantia de efetivação passa pela autonomia da escola e pela sua capacidade de identificar os vícios e virtudes dela. É a unidade escolar que detém o conhecimento relativo à vivência de seus membros, não competindo aos órgãos tecnocratas a imposição de termos e essências não comuns às instituições. Ao destacar esse processo, Veiga (1998) destaca que:

[o] ponto que nos interessa reforçar é que a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce o controle técnico burocrático. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade (VEIGA, 1998, p. 15).

Por sua vez, Gomes (1996) ressalta que essa perspectiva confronta e se opõe aos elementos fundantes da lógica empresarial, com realce a quatro eixos centrais: o pensamento separado da ação, o estratégico separado do operacional, os pensadores separados dos concretizadores e os estrategistas separados das estratégias.

Nessa concepção, Veiga (2001) afirma que

[...] os professores terão apenas a incumbência de operacionalizar procedimentos e aplicar instrumentos, sem participar das reflexões em torno das concepções de sociedade, de homem, de educação, de currículo de ensino, de avaliação – também não discutidas pelos que pertencem aos grupos constituídos pela estrutura definida (VEIGA, 2001, p. 50).

Sobre um PPP emancipador, Veiga (2001) aponta que a escola necessita de diferentes instâncias, além da comunidade escolar para superar a visão conservadora e a gestão burocrática. Nesse sentido, a escola deverá ser estatal quanto ao funcionamento, democrática quanto à gestão e pública quanto à destinação. É igualmente necessário que a escola compreenda seus objetivos além das diferenças locais, sociais e culturais, o aluno como sujeito concreto, real, histórico, social e ético dentro do contexto educativo.

Para o atendimento desse projeto emancipador de escola, são ressaltados quatro pressupostos necessários, destacando-se a unicidade da teoria e da prática, ação consciente e organizada da escola, participação efetiva da comunidade escolar e reflexão coletiva e, por último, a articulação da escola, da família e comunidade.

Nessa perspectiva, é importante afirmar que

[...] a construção destes processos que conduzam a organização da identidade da escola, se tornam importantes a partir de seu confronto com outros contextos sociais, e que poderão resultar em valores, produzindo significados às ações, tornando-se referencial para novas condutas individuais e grupais (NÓVOA, 1992 *apud* VEIGA, 2001, p. 50-53).

Desse modo, o PPP tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: i) organização da escola como um todo e ii) organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nessa caminhada, será importante ressaltar que o PPP busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, que tem a coordenação pedagógica como espaço primordial dessa organização.

Destacamos que a coordenação pedagógica é o espaço-tempo central do planejamento do trabalho pedagógico que se desenvolve em sala de aula e que deve acontecer num processo coletivo de escuta dos professores e das equipes de apoio, além dos estudantes por meio da avaliação institucional a fim de que todos os sujeitos envolvidos no planejamento possam articulá-lo ao contexto sócio-histórico, assumir-se como responsáveis pelas decisões tomadas e reconhecer-se como seres em constante processo de formação.

Pela sua relevância político-pedagógica e por repercutir na organização do trabalho docente, a coordenação pedagógica também precisa ser planejada e sistematizada em um plano de ação como parte constitutiva do PPP da escola. Um plano que contemple atividades de estudo, discussão, oficinas, estudos de casos,

avaliação institucional, formação continuada e, fundamentalmente, de planejamento do trabalho docente. A coordenação torna-se, assim, o lugar privilegiado para a concepção e sistematização coletiva do planejamento do trabalho pedagógico (SILVA, 2017).

A coordenação pedagógica e as reuniões do conselho de classe são espaços vivos e propícios para a realização da avaliação institucional e o projeto da escola é enriquecido com a integração entre o gestor escolar e os demais membros da instituição no planejamento didático-pedagógico centralizado nas aprendizagens. Dessa forma, as vozes docentes podem ser mais bem traduzidas para o gestor ao ouvir o coordenador pedagógico, pois é ele quem está mais próximo e vinculado ao corpo docente da instituição e das reais necessidades da organização (LIMA; SILVA, 2020).

A reflexão sobre a didática não pode ser desenvolvida sem que ela seja contextualizada dentro da organização do trabalho pedagógico da escola e desenvolvida a sua relação com o trabalho material produtivo, o conteúdo e a forma da escola estão modulados pela função social da escola, na sociedade capitalista.

É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a avaliação. O conteúdo e a forma da escola estão aprisionados pelos objetivos da escola, ou seja, o trabalho pedagógico da escola está na dependência de seus objetivos. Assim, não se pode pensar em reconstruir a didática sem, simultaneamente, propor o rompimento das categorias que hoje estruturam a organização do trabalho pedagógico na escola. A construção dessa didática e dessa nova forma de organização escolar não seria feita de maneira apenas lógica, mas baseada na própria prática da escola (FREITAS, 2005).

2.3 Ampliação de tempos, espaços e oportunidades: a proposta da Educação Integral

Ao reafirmar que a escola não é um espaço isolado no contexto da aprendizagem, o Currículo em Movimento ressalta a necessidade de aproximação dos espaços, tempos, sujeitos e objetos do conhecimento, em um diálogo permanente com a comunidade, articulados com os saberes presentes e a diversidade local, visando a sua ressignificação, o que é explorado e experimentado pelas pessoas.

Torna-se fundamental, portanto, que toda ação de planejamento docente possa propiciar as condições necessárias aos horários, tempos, prazos, assim como todas ações pedagógicas possam garantir uma distribuição de carga horária integrada e articulada, em que a lógica curricular favoreça a interdisciplinaridade, a ampliação do tempo, a partir da construção participativa do PPP.

Ao passo que estabelece a Educação Integral como uma concepção voltada à inclusão social, a LDBEN determina a responsabilização dos sistemas de ensino em garantir a segurança na formação para o exercício da cidadania, assim como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, fatores fundamentais uma educação democrática e transformadora.

Seguindo esse caminho, o Currículo em Movimento estabelece, entre outras determinações, as diretrizes que deverão ser adotadas pelas escolas no seu planejamento, na organização e na execução de suas ações, a fim de buscar a construção da escola de educação integral. A partir desses conceitos, foram definidos os seguintes componentes:

1. integralidade: formação integral de crianças, adolescentes e jovens, com a devida atenção às dimensões humanas, nos aspectos afetivos, cognitivos, psicomotores e sociais;
2. instrumentalização: articulação das políticas públicas, através dos projetos sociais, econômicos, culturais e esportivos;
3. diálogo escola e comunidade: transformação da escola em um espaço comunitário, reconhecendo os saberes, as vivências e as experiências;
4. territorialidade: reconhecimento dos múltiplos espaços e atores, não restringindo o ambiente escolar como espaço de aprendizagem;

5. trabalho em rede: trabalho em conjunto, articulando experiências, informações e a existência da corresponsabilidade pela educação e pela formação do educando (DISTRITO FEDERAL, 2014).

É importante asseverar que, ainda na fase de construção de Brasília, surge a primeira experiência da constituição da escola de tempo integral, estabelecendo os elementos iniciais e necessários para sua implementação.

Em 1957, Anísio Teixeira, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), implanta em Brasília uma concepção de educação fundamentada em um Plano de Construções Escolares, na qual os principais elementos seriam organizados pela proximidade das escolas, a interação das classes sociais, a oferta da escola para todos, a educação integral e a sociabilidade, com a oferta de múltiplas funções, tendo como objetivo a visão de desenvolvimento integral do homem e o papel fundamental para cumprir através da sua função social na sociedade moderna. O projeto inovador do educador incluía a construção de 28 Escolas Parque na cidade para atender todos os alunos da educação básica. Essas instituições, em complemento às Escolas Classe, teriam aulas de esportes, artes e outras atividades criativas.

A construção de uma nova capital parecia a oportunidade perfeita para a implementação de um modelo educacional inovador. Junto com Brasília, deveria surgir uma nova forma de educar. Mas o modelo de ensino integral pensado por Anísio Teixeira nunca passou da fase embrionária. Apesar da não concretização dessa proposta, elaborada e construída por Anísio Teixeira, a perspectiva de valorização da escola de tempo integral, a ampliação de tempos, espaços e conteúdos, sempre foi presente no debate sobre as políticas públicas da educação, no trajeto histórico do Distrito Federal.

2.4 Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: a base teórico-metodológica do Currículo em Movimento

Com base no pressuposto de que o currículo escolar deve considerar o contexto social, cultural e econômico dos alunos, o Currículo em Movimento se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, como opção teórico-metodológica.

A partir da Pedagogia Histórico-Crítica como uma das suas teorias, identifica a importância dos sujeitos e seus saberes, assim como a sua prática intencional e planejada, longe de ser um ato espontâneo e neutro. Conforme nos ensina Saviani (2003),

[a] Pedagogia Histórico-Crítica esclarece sobre a importância dos sujeitos na construção da história. Sujeitos que são formados nas relações sociais e na interação com a natureza para a produção e reprodução de sua vida e de sua realidade, estabelecendo relações entre os seres humanos e a natureza. Conseqüentemente, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 7).

Ao vivenciar um cenário de disputas e tensões, a escola apresenta uma realidade contraditória, quando busca garantir a instrução para superar as contradições a partir da aprendizagem do conhecimento articulado ao mundo do trabalho e, ao mesmo tempo, criando as condições objetivas de emancipação humana.

Importante destacar que a abordagem dos conteúdos tem relação direta com a prática social dos estudantes, compreendida como o conjunto de saberes e experiências adquiridas em seu percurso social, pessoal e acadêmico, reconhecendo, dessa forma, toda sua diversidade presente.

A perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica determina que:

[o] estudo dos conteúdos curriculares tomará a prática social dos estudantes como elemento para a problematização diária na escola e sala de aula e se sustentará na mediação necessária entre os sujeitos, por meio da linguagem que revela os signos e sentidos culturais (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 32).

Assim, o objeto da educação destaca a identificação dos elementos culturais produzidos pela humanidade e as formas de organização e reflexão sobre as possibilidades mais adequadas para atingir essa humanização.

Identificamos importante a contribuição de Saviani (2003) para compreender a viabilidade da aprendizagem, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, identificando a prática social como elemento inicial de todo processo educativo, favorecendo a problematização e a instrumentalização teórica e possibilitando a construção de novos conhecimentos. Vale salientar que as apropriações da teoria Histórico-Cultural no Brasil tiveram forte impacto no sentido de relacionarem sua matriz teórico-filosófica ao conceito neoliberal e pós-moderno, provocando inúmeras

incompreensões sobre a conceituação do desenvolvimento humano e dos processos de ensino e aprendizagem.

Destacando a importância dessa perspectiva para os campos da educação e da psicologia, Almeida e Martineli (2018) afirmam a necessidade de “[...] compreendermos que a teoria Histórico-Cultural pode contribuir para uma atividade educativa além das perspectivas hegemônicas” (ALMEIDA; MARTINELI, 2018, p. 386). Assim, o estudo dos fundamentos da teoria Histórico-Cultural e do materialismo histórico no tocante à educação, particularmente à Educação Física, torna-se relevante na medida em que são consideradas suas importantes contribuições para o ensino, para o desenvolvimento humano e para a cultura corporal, “[...] pois concebe o humano como ser social, e a cultura como sua produção histórica.” (ALMEIDA; MARTINELI, 2018, p. 386).

Ainda, Almeida e Martineli (2018) enfatizam que a teoria Histórico-Cultural, fundamentada na Psicologia de Vigotski, está diretamente ligada ao marxismo. Conforme aponta Duarte (2004), Vigotski se embasou na globalidade do método de Marx para construir uma psicologia focada nos “processos psíquicos como processos históricos e socialmente produzidos.” (DUARTE, 2004, p. 13). Assim, afirma que o homem só se desenvolve e se humaniza ao se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pelo ser social (DUARTE, 2004 *apud* ALMEIDA; MARTINELI, 2018, p. 392).

Com base nesses comentários sobre a Psicologia Histórico-Cultural, podemos salientar que:

[n]a organização do trabalho pedagógico, a prática social, seguida da problematização, instiga, questiona e desafia o educando, orienta o trabalho do professor com vistas ao alcance dos objetivos da aprendizagem. São indicados procedimentos e conteúdos a serem adotados e trabalhados por meio da aquisição, significação e recontextualização das diferentes linguagens expressas socialmente. A mediação docente resumindo, interpretando, indicando, selecionando os conteúdos numa experiência coletiva de colaboração produz a instrumentalização dos estudantes nas diferentes dimensões dos conceitos cotidianos e científicos que, por sua vez, possibilitará outra expressão da prática social (catarse e síntese). Tal processo de construção do conhecimento percorrerá caminhos que retornam de maneira dialética para a prática social (prática social final) (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 33).

Apresentamos o processo de construção do conhecimento, segundo a Psicologia Histórico-Cultural, no esquema 1:

Esquema 1 - Processo de construção dos conhecimentos



Fonte: Distrito Federal, 2014, p. 34.

No primeiro momento, a constituição do movimento da prática social ocorre através das primeiras aproximações com o conteúdo a ser estudado. É a realidade e o conhecimento concreto acumulado pelos estudantes, necessitando da intervenção direta do professor, que tem o papel fundamental de mediar o processo de ensino-aprendizagem.

No segundo momento, acontece a relação direta entre a prática e a teoria. É o acesso ao conteúdo sistematizado. Nessa fase, valoriza-se a definição dos conteúdos a serem estudados e a forma definida pela ação interdisciplinar, assim como as suas dimensões.

No terceiro momento, a instrumentalização tem intervenção da mediação pelo professor, explorando os conhecimentos adquiridos pelo aluno em sua história pessoal e os conhecimentos sistematizados.

No quarto momento, na fase da catarse, observamos o pleno desenvolvimento da sistematização pelos alunos do conhecimento trabalhado, expresso na sua nova maneira de interpretar os conteúdos e a realidade. Nesse cenário, organiza-se de forma mais evidente o processo do alcance da aprendizagem, proporcionando a compreensão do conhecimento de forma mais concreta e elaborada.

Assim, ao encontrar uma nova prática social final, os(as) professores(as) e alunos(as) apresentam a interação entre o conhecimento teórico e prático, demonstrado na identificação mais ampla, concreta e crítica da realidade.

2.5 As dimensões dos eixos transversais

Em sua constituição, o Currículo em Movimento destaca, através de seus eixos transversais, conteúdos e temas de grande importância para a sociedade atual: Educação para a Diversidade, Cidadania em e para os Direitos Humanos e a

Educação para a Sustentabilidade. Desse modo, possibilita a diversidade da compreensão das vivências e experiências da concepção do mundo, assim como da construção dos saberes específicos de cada modalidade da educação básica, seus ciclos e suas etapas.

O Currículo em Movimento, ao reestruturar o Currículo da Educação Básica, estabelece diversidade:

[...] com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptar-se e de sobreviver como espécie na sociedade.

Existe, então, a compreensão de que fenômenos sociais, tais como: discriminação, racismo, sexismo, homofobia, transfobia, lesbofobia, valorização dos patrimônios material e imaterial e depreciação de pessoas que vivem no campo, acarretam a exclusão de parcelas da população dos bancos escolares e geram uma massa populacional sem acesso aos direitos básicos (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 41).

Do ponto de vista etimológico, diversidade aponta para o significado de diferença e desigualdade. Evidente que esse quadro se apresenta mais visível e concreto, quando grupos historicamente excluídos, quer seja pelo aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas ou pelas diferenças de normas e padrões estabelecidos pela sociedade, encontram-se em constantes processos de luta e resistência, entre eles mulheres, negros, quilombolas, povos indígenas, população LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais, + demais orientações sexuais e identidades de gênero) e pessoas do campo.

É nesse momento que, na prática, a Educação para a Diversidade, traz como essência o reconhecimento da exclusão, a reflexão e o repúdio a qualquer forma de discriminação, valorizando a execução de estratégias pedagógicas com viés crítico para as desigualdades presentes na sociedade.

Freire (2000) estabelece como prioritária a inclusão do conteúdo curricular da Educação do Campo e afirma que esta demarca uma concepção libertadora e emancipatória. Na perspectiva do educador, ela se vincula à natureza da educação ao destino do trabalho, educando para o trabalho não alienado, para produzir a humanização dos sujeitos, libertando-o de todas as formas de discriminação e opressão (FREIRE, 2000).

A abordagem sobre o tema da Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos procura se basear no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), na articulação da apreensão de conhecimentos historicamente construídos, na afirmação de valores, na formação da consciência cidadã, na prática de movimentos metodológicos participativos e coletivos e no fortalecimento de práticas individuais e sociais, para promover a compreensão dos direitos humanos como um dos eixos fundamentais do direito à educação.

Com base nisso, a construção curricular da Educação do Campo, como modalidade da Educação Básica do Distrito Federal, estabelece a articulação entre o conhecimento científico e as suas relações com os saberes e com as vivências dos sujeitos do campo, referendados nos seus coletivos, nas suas memórias, nas suas histórias e nas suas manifestações culturais.

Assim, são definidas quatro linhas articuladas e inter-relacionadas: a educação para a promoção, defesa, garantia e resgate de direitos fundamentais; a educação para a diversidade; a educação para a sustentabilidade e a formação humana integral (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Partindo disso, o Currículo em Movimento busca estruturar o eixo da Educação para a Sustentabilidade. O documento ressalta que as dimensões social, cultural, ecológica, ambiental, territorial, política e espiritual devem ser seguidas e observadas durante todo o processo de aprendizagem, criando as condições necessárias para uma cultura de sustentabilidade e um modelo de sociedade, harmonizando metas sociais, econômicas e ambientais, em que o Estado tem um papel importante e fundamental. Nesse sentido, o Currículo em Movimento identifica que:

[o] eixo transversal Educação para a Sustentabilidade, no currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, sugere um fazer pedagógico que busque a construção de cidadãos comprometidos com o ato de cuidar da vida, em todas as fases e tipos, pensando no hoje e nas próximas gerações. O eixo perpassa o entendimento crítico, individual e coletivo de viver em rede e de pensar, refletir e agir acerca da produção e consumo consciente, qualidade de vida, alimentação saudável, economia solidária, agroecologia, ativismo social, cidadania planetária, ética global, valorização da diversidade, entre outros. Para tal, o percurso pedagógico previsto no Projeto Político-Pedagógico da escola precisa buscar o enfoque holístico⁶, sistêmico, democrático e participativo, diante de um entendimento do ser humano em sua integralidade e complexidade, bem como as concepções didáticas do processo de ensino-aprendizagem devem buscar a

⁶ Integração e interação entre todos os elementos que compõem o universo.

interdisciplinaridade em caráter processual, cíclico e contínuo (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 63).

Ressaltamos que este cenário é determinado ainda pela necessidade de incorporarmos os princípios trazidos pela Política Nacional de Educação Ambiental – Lei n.º 9795/1999 e as Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental – Resolução CNE/CP n.º 2, de 15/06/2012, devendo todas as áreas do conhecimento, etapas e modalidades do processo sistematizado da educação, além das atividades pedagógicas, transpassar, de maneira articulada e transversal, as metas curriculares estabelecidas à Educação para a Sustentabilidade.

2.6 A proposta do currículo integrado na Educação Básica da SEEDF

Ao estabelecer a construção de uma perspectiva curricular inovadora, destacando a proposição do Currículo Integrado, o Currículo em Movimento identifica a possibilidade de ruptura com uma organização de conteúdos prescritiva, linear e hierarquizada, pautada na fragmentação e na sua descontextualização, na organização de materiais didáticos elaborados como definidores de todo processo ensino-aprendizagem, a forma separada da interdisciplinaridade, a ausência de participação dos alunos e a priorização dos processos de avaliação externa (BANDEIRA; DANTAS, 2021).

Assim, Bandeira e Dantas (2021) reforçam e destacam também que:

[o]s aspectos legais e organizacionais que alicerçam o Currículo em Movimento do Distrito Federal, como o entendimento de Educação Integral que extrapola a perspectiva de educação em tempo integral, ou seja, é uma formação global do estudante que reconfigura o pensar e o agir pedagógicos, que busca desenvolver, além dos aspectos cognitivos, uma convivência coletiva e no exercício pleno da cidadania (BANDEIRA; DANTAS, 2021, p. 394).

O currículo integrado propõe que os temas transversais, contidos no Currículo em Movimento, estejam em diálogo permanente com os conteúdos propostos pelas escolas, através de seus PPP, assim como os eixos integradores apresentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para cada etapa/modalidade/ciclo. Ao definir os princípios centrais a partir da abordagem teórica e das práticas pedagógicas, o currículo integrado se orienta pela teoria e prática, interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização.

Sobre esses princípios, o Currículo em Movimento destaca que:

[...] estão fundamentados em uma prática criadora, crítica, reflexiva, teórica e prática juntas propiciando o ganho de novos significados, em uma unidade indissociável.

Nessa perspectiva de práxis, o conhecimento é integrado, há uma visão articulada de áreas de conhecimento/componentes curriculares, de saberes e ciências, as metodologias são mais dinâmicas, mutáveis e articuladas aos conhecimentos. A avaliação das aprendizagens adquire sentido emancipatório quando passa a considerar o conhecimento em sua totalidade e em permanente construção (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 67).

Nesse contexto, por meio dessas áreas de conhecimento e dos componentes curriculares articulados com as atividades educativas, é possível garantir aos estudantes a sua atuação crítica e a busca pelas construções coletivas sobre a realidade social.

Com esse mesmo caráter fundante, os princípios contidos nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento também relacionam a interdisciplinaridade e a contextualização, procurando efetivar sua ação em um currículo integrado. Conforme o documento,

[a] interdisciplinaridade e a contextualização são nucleares para a efetivação de um currículo integrado. A interdisciplinaridade favorece a abordagem de um mesmo tema em diferentes disciplinas/componentes curriculares e, a partir da compreensão das partes que ligam as diferentes áreas do conhecimento e do pensamento. A contextualização dá sentido social e político a conceitos próprios dos conhecimentos e procedimentos didático-pedagógicos, propiciando relação entre dimensões do processo didático (ensinar, aprender, pesquisar e avaliar) (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 68).

Assim, afirmamos que a interdisciplinaridade ressalta os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, para a completa absorção dos objetos apresentados. A partir das necessidades e conhecimentos novos, as atividades são estabelecidas, tornando presentes os temas a serem aprofundados, permitindo a apropriação e compreensão da sua totalidade.

Com este objetivo, o currículo integrado estabelece o princípio da flexibilização, considerando que é a partir dos seus Projetos Político-Pedagógicos e suas especialidades locais, que este movimento possibilita à escola a construção da sua identidade em relação à seleção e organização dos conteúdos e de uma base comum.

Ao ressaltar que a proposta do Currículo em Movimento se constrói principalmente através dos seus princípios de unicidade teoria-prática,

interdisciplinaridade, contextualização e flexibilização, Bandeira e Dantas (2021) analisam e alertam que:

[a] proposta em estudo não dá destaque às dimensões culturais e éticas, mesmo enfatizando em seus eixos transversais temas, como: Educação para a diversidade, Cidadania e educação em e para direitos humanos e Educação para sustentabilidade, mas a preocupação de não desenvolver os conteúdos de modo fragmentado. Consideramos que o Currículo em Movimento não alcança esta profundidade teórica devido a mescla teórica em que se reveste impossibilitando-o de assumir uma postura crítica perante a realidade social. É em sua prática cotidiana que os professores reafirmam o Currículo, realçando a base teórica em que foi constituído. Muito possivelmente, há o risco de encontrarmos uma realidade alienante e alienatória do ato pedagógico que se limita a realizar uma juntada de conteúdos ainda pouco significativo e crítico (BANDEIRA; DANTAS, 2021, p. 397).

Esse quadro acentua e identifica a forma complexa e de contradições que permanecem presentes no ambiente escolar. Torna-se imprescindível reafirmar a luta pela democratização do ensino pela valorização dos profissionais em educação, bem como por uma política curricular que organize o trabalho pedagógico com diálogo permanente entre professores(as) e alunos(as), de caráter emancipatório, com a formação de cidadãos críticos e autônomos, conscientes do papel social da escola e de um projeto de sociedade mais igualitário e fraterno, reafirmando o compromisso que deve percorrer a teoria e a prática em nossa realidade educacional.

2.7 A avaliação presente no Currículo em Movimento

A categoria objetivos/avaliação é peça chave para compreender e transformar a escola, pois a organização do trabalho pedagógico não existe isoladamente da sociedade na qual está inserida. Freitas (2005) destaca a tendência para que a função social da escola na sociedade capitalista seja retransmitida ao seu PPP a fim de controlar as ações no interior da escola e da sala de aula, em meio a tensões, resistências e contradições existentes na disputa pelo controle técnico/político da escola.

De maneira complementar, Freitas (2005) traz os conceitos de avaliação formal e informal. A primeira é aquela que utiliza instrumentos explícitos de avaliação e que irá gerar resultados que podem ser examinados. A segunda é entendida como a construção de juízos de valores sobre os estudantes por parte do(a) professor(a). Esta interfere nos resultados da avaliação formal, visto que o juízo de valores que o

professor possui do estudante interfere diretamente na relação entre ambos e no processo de ensino aprendizagem (FREITAS, 2005).

A organização do trabalho pedagógico pressupõe espaço para discussão, execução e avaliação de todas as estratégias utilizadas no interior da escola. Assim, ela pode planejar e acordar com os docentes formas de avaliar os instrumentos e procedimentos de avaliação que aplicam e praticam a fim de qualificá-los, colocando-os a serviço da avaliação formativa, em especial instrumentos, testes, provas, exercícios e roteiros para pesquisa que devam ser examinados, discutidos e legitimados com a equipe pedagógica (LIMA; SILVA, 2020).

Para os autores, os indicadores de avaliação escolar atuam como parâmetro, informação ou categoria que não podem ser dissociados dos critérios, geralmente qualitativos e que podem assegurar, com maior ou menor grau de subjetividade, os anseios dos avaliadores e dos avaliados. A clareza do que se espera dos estudantes, especialmente para eles, é fundamental para que se garanta o sucesso do processo avaliativo. A avaliação formativa é, sobretudo, ética; não se baseia em avaliar para ranquear, expor ou humilhar quem se encontra aprendendo, pois é um procedimento para tornar o sujeito mais confiante e consciente do seu percurso no itinerário formativo.

Ao adotar uma concepção formativa de avaliação para as aprendizagens, o Currículo em Movimento identifica que

[a] avaliação baseada no modelo classificatório da aprendizagem gera competição e estimula o individualismo na escola, produzindo entendimentos da educação como mérito, restrita ao privilégio de poucos e inviabilizando a democratização do saber (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 71).

Em sentido contrário a essa lógica, a avaliação formativa estabelece a necessidade de um processo de acompanhamento do desempenho dos alunos, de maneira permanente e sistemática, possibilitando aos(as) professores(as) e a equipe pedagógica a construção de novos caminhos, em busca da melhoria do atendimento às necessidades de aprendizagem.

Esse novo conceito sobre as práticas avaliativas apresenta algumas possibilidades que podem ser adquiridas a partir do planejamento individual ou coletivo dos professores, como as análises reflexivas sobre evidências de aprendizagem. Importantes são, portanto, o diálogo permanente entre alunos e

professores, a identificação de aspectos que favoreçam o acompanhamento, a intervenção e a promoção de oportunidades de aprendizagem, a observação e o registro do que os alunos não compreenderam, do que não produziram e que ainda necessitam de maior atenção e orientação.

No que abarca os elementos da avaliação, os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento asseveram que:

[a avaliação em quaisquer níveis deverá ser utilizada de maneira que promova a Educação Para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade. A SEEDF não corrobora nenhum ato avaliativo que seja utilizado para excluir ou cercear direitos educacionais garantindo assim, a todos, o direito fundamental e inalienável de aprender (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 74).

Concordando com Duarte (2016), defendemos que a riqueza humana construída historicamente pode se incorporar à vida de todos os indivíduos. Devemos nos opor às teorias que trabalham num universo limitado das necessidades das pessoas, bem como limitado à vida cotidiana, à luta pela sobrevivência. Defendemos que a educação focalize os conhecimentos historicamente construídos, almejando a superação dessa sociedade que coloca tantas restrições às vidas das pessoas e nenhuma restrição à reprodução do capital.

3. O CURRÍCULO EM DEBATE: ESPAÇO DE TENSÕES E DISPUTAS

Seguindo os avanços contidos no texto constitucional de 1988, que estabeleceu a educação como direito social, através dos mecanismos e determinações presentes em diversos instrumentos legais, a organização curricular passou a fazer parte da pauta permanente do debate acadêmico, dos sistemas de ensino, da agenda dos profissionais em educação e dos dirigentes em nível federal, estadual e distrital.

Assim, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2013) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), coube às secretarias de educação em nível estadual, municipal e distrital a organização e a construção dos currículos em suas respectivas redes de ensino.

Moreira e Silva (2009) afirmam que o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social, pois está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. “O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 8).

Ao tratarmos do currículo, devemos levar em conta qual conhecimento deve ser ensinado? Qual conhecimento é considerado válido? Quem pensou? Para quem pensou? Qual concepção de educação? Para qual sociedade? Que aluno se quer formar? O currículo determina quais conteúdos serão ensinados, organiza os tempos e espaços escolares e, ao associar conteúdos, graus e idades dos estudantes, também se torna um regulador das pessoas. Trata-se também de um documento de identidade (SILVA, 2010).

O currículo surge, como campo de estudo e pesquisa, nas primeiras décadas do século XX, nos Estados Unidos, tendo como seu maior expoente Franklin Bobbit num período marcado pela imigração e pela industrialização estadunidense, que promoveu a massificação das escolas para atender, principalmente, aos estrangeiros, tanto latinos quanto europeus (SILVA, 2010).

Havia a preocupação com a perda de identidade nacional, uma vez que os imigrantes traziam suas culturas, políticas, tradições e crenças que poderiam ser ameaça à hegemonia do país (classe média, branca, protestante). Era necessário educar as crianças, filhas dos imigrantes, dentro das crenças e dos comportamentos hegemônicos. A escola assume o papel de preparar as crianças e os jovens nessa perspectiva de “aculturação” de suas tradições e assimilação e adaptação das novas condutas. O currículo assume o papel de controle social e ajustamento ao trabalho na fábrica. A escola deveria, então, formar os trabalhadores que seriam líderes e os trabalhadores que seriam liderados.

Com a Guerra Fria e a corrida espacial, o currículo passa a dar ênfase às Ciências, Matemática e Estudos Sociais. A escola agora se adequa aos interesses de pesquisa e investigação para formar os técnicos que assumiriam os postos de trabalho voltados à disputa espacial.

Já na década de 1960, a sociedade americana apresenta conflitos de ordem racial, violência urbana, desemprego, e o país entra em guerra com o Vietnã:

Desenvolveu-se, como consequência, uma contracultura que enfatizava prazeres, liberdade sexual, gratificação imediata, naturalismo, uso de drogas, vida comunitária, paz e libertação individual. Inevitavelmente, as instituições educacionais tornaram-se alvos a violentas críticas. (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 13).

O currículo passa a enfatizar as questões culturais, contudo, continua a ser um instrumento de relação de poder e ideologia. Na Inglaterra, o movimento denominado Nova Sociologia da Educação, nos anos 1960, toma como objeto de estudo o currículo escolar, tendo como maiores expressões Michael Young, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, entre outros. Sua ênfase está nas relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo.

As teorias de currículo definem a seleção do conhecimento que considera válido ou importante. A partir de descrições do tipo de pessoa que consideram ideal, cada teoria aborda o modelo de homem e de sociedade a qual a seleção do conhecimento é destinada. O autor considera que o currículo é uma questão de identidade e apresenta três teorias curriculares e cada uma delas corresponde a um modelo de homem, de sociedade e de conhecimento válido.

Apresentamos a seguir, um quadro em que são identificadas as teorias pedagógicas, assim como as suas representações e os seus elementos fundantes.

Quadro 2 - Teorias Pedagógicas, representações e elementos fundantes

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino	Ideologia	Identidade
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Alteridade
Avaliação	Poder	Diferença
Metodologia	Classe social	Subjetividade
Didática	Relações sociais de produção	Significação e discurso
Organização	Capitalismo	Saber-poder
Planejamento	Conscientização	Representação
Eficiência	Emancipação	Cultura
Objetivos	Libertação	Gênero
	Currículo oculto/Resistência	Raça
		Etnia
		Sexualidade

Fonte: Costa *et al.* (2021).

Nesse cenário, a visão da concepção pedagógica das teorias tradicionais se baseia na busca pela essência do homem para realizar as suas construções pessoais, estabelecendo o professor como o centro de todo o processo educativo, mantendo a visão no desenvolvimento através da imposição da disciplina e da eficiência como parte fundamental para o sucesso educacional, através da memorização e da apropriação dos conteúdos.

Ao analisarmos no campo da educação, os elementos constantes na composição das teorias críticas identificam que elas se organizam através das categorias gerais do materialismo histórico-dialético, para então, a partir daí, compreender o fenômeno educativo de maneira mais ampla.

Com base nessa lógica, os elementos referentes à discussão sobre relações sociais de produção, capitalismo, emancipação, libertação e resistência, entre outras,

ganham importante espaço nas representações curriculares presentes nessa teoria educacional.

O currículo da teoria crítica busca denunciar os modelos reprodutores do sistema que mantêm a estrutura social de forma injusta e que reforçam as relações de dominação de um grupo sobre outro.

Também chamadas de teorias pós-modernas ou pós-estruturalistas, as teorias pós-críticas são constituídas por alguns princípios do pensamento educacional moderno, tais como subjetividade, cultura, gênero, raça, etnia e sexualidade.

As teorias pós-críticas objetivam estruturar o currículo contemplando variadas dimensões dos sujeitos, como afetiva, cognitiva, social e ética, propondo modelos curriculares integrados com as diferentes áreas de conteúdos e do conhecimento.

Portanto, analisar e investigar as teorias presentes na elaboração de currículos é sempre uma tarefa que exige dedicação e rigor dos profissionais envolvidos nas redes de ensino e no ambiente da escola. Sua constituição vem assumindo cada vez mais lugar de destaque no meio educacional, nas áreas de conhecimento pedagógico, bem como por se destacar na formação de professores, reconhecendo os seus objetivos, finalidades e os projetos de manutenção de poder que se desenvolvem no ambiente escolar, que precisam ser críticos e reflexivos, com o intuito de formar cidadãos livres e emancipados.

Ao discutir esse tema, Ferraz e Correia (2012) corroboram essa perspectiva ao indagar:

Qual o tipo de ser humano desejável para um tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? (FERRAZ; CORREIA, 2012, p. 15).

Para Sacristàn (2000), o currículo é resultado de diversas forças que nele intervêm, sendo um processo complexo, no qual sofre múltiplas transformações. Ele propõe um modelo de interpretação do currículo apontando seis fases do processo de construção curricular, a saber:

- a) Currículo prescrito: refere-se à política curricular nacional. São as prescrições e orientações administrativas referentes aos conteúdos do currículo que servem de ponto de partida para a elaboração de propostas pedagógicas.

- b) Currículo apresentado aos professores: direcionamento do currículo aos professores, por meio de mediadores curriculares como livros textos, recursos audiovisuais, meios escritos para que o professor possa estruturar sua prática. Assim como o currículo prescrito, é genérico, não sendo suficiente para orientar a atividade educativa nas aulas.
- c) Currículo modelado pelos professores: reconhecimento do currículo que se traduz na prática e que considera o professor como sujeito principal no processo de seu desenvolvimento. Assim como o currículo modela os professores, os professores também o modelam em sua prática, a partir de sua cultura profissional.
- d) Currículo em ação: relaciona-se com o momento em que ocorre a concretização de toda a intenção da prática pedagógica do professor. É o momento da aula, no qual o currículo se transforma em método a partir da prática docente.
- e) Currículo realizado: ponte entre a intenção e a ação, entre a teoria e prática. É de extrema relevância o planejamento da escola para colocar em prática o currículo. Esse plano configura-se como a ponte entre a intenção e a ação, e entre a teoria e prática; são os efeitos produzidos pela prática e refletem no processo de aprendizagem dos alunos e professores.
- f) Currículo avaliado: relaciona-se com a política curricular, com as tarefas nas quais se expressam o currículo e com os professores que selecionam os conteúdos e planejam suas atividades. A avaliação atua como “uma pressão modeladora da prática curricular” que, por sua vez, está relacionada com a política curricular, com as tarefas nas quais se expressam o currículo e com os professores que selecionam os conteúdos e planejam suas atividades.

Na sociedade capitalista em que a escola está situada, o currículo deve possibilitar o acesso ao conhecimento clássico (Ciência, Arte, Filosofia) que é apropriado pela classe dominante. Sendo os professores os principais responsáveis pelo currículo, se faz necessária uma formação que possibilite a eles a compreensão de conceitos como ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Esses conceitos auxiliam na compreensão de que os currículos são ideologicamente situados e inseridos nas relações de poder,

especialmente nos interesses das lutas de classe (COSTA et al., 2021). Assim:

[...] o conhecimento produzido historicamente: científico, filosófico, artístico e cultural forma um capital cultural⁷ e científico repassado às novas gerações sob a forma sistematizada de conhecimento escolar. Configura-se num campo de interesses de um grupo social que, de posse da riqueza cultural e científica, privilegia a si mesmo pela exploração da força de trabalho dos outros grupos que por sua vez, não detêm esse patrimônio, ou lhe é disponibilizado uma pequena parte por meio do currículo escolar. (COSTA et al., 2021, p. 6).

Nessa linha, os currículos são entendidos como espaço de resistência, como forma de libertação da opressão econômico-capitalista e possibilidade de emancipação a partir da conscientização.

3.1 A Escola Candanga, um caminho, várias possibilidades

No cenário das disputas políticas pelo governo do Distrito Federal, o ex-Reitor da Universidade de Brasília, Cristovam Buarque, filiado à época ao Partido dos Trabalhadores, tornou-se o primeiro governador do campo progressista do Distrito Federal, vitorioso no segundo turno das eleições, em novembro de 1994, contando com uma ampla frente de partidos de centro e de esquerda, denominada de Frente Brasília Popular, com grande apoio da população e dos movimentos sociais, quando derrotou Valmir Campelo, candidato do governador Joaquim Roriz.

Nesse contexto, após o um debate eleitoral marcado pela prioridade da área da educação pela coligação progressista, grandes projetos, programas e ações no âmbito da educação e das políticas sociais são discutidos e colocados em execução como parte integrante do Programa do Governo Democrático e Popular.

Os programas de maior relevância do período foram a Escola Candanga, que buscava a reorganização dos tempos escolares e a correção do fluxo escolar de maneira a minimizar os contextos de repetência e evasão que eram verificados no DF, adotando uma perspectiva de qualidade para além da eficácia, eficiência e produtividade; o Bolsa Escola, programa de distribuição de renda diretamente ligado a frequência e permanência de alunos na escola diretamente focado que buscava além de garantir a permanência do aluno na escola a minimização de índices de pobreza; e a gestão democrática, que promoveu as eleições diretas para dirigentes escolares do DF. (MENDES, 2012, p. 86).

⁷ Para Bourdieu (2001), a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais.

Em outubro de 1998, Roriz voltou a disputar o governo do Distrito Federal. Sua campanha pautou-se principalmente nas promessas de retomar o programa de doação de lotes urbanos, iniciado na sua gestão anterior e de garantir aumento salarial de 28,86% para os servidores públicos distritais. Vencedor das eleições, enfrentando o então governador Buarque, candidato à reeleição, interrompe um período marcado por grandes vitórias em áreas fundamentais como saúde, desenvolvimento social e, em especial, na educação.

Com a derrota do Projeto Democrático e Popular, é iniciado um intenso processo de desmonte das conquistas e avanços na área social, e, em particular, a educação volta a ser alvo de repetidas intervenções de desconstrução nas suas principais ações, como a Escola Candanga, a gestão democrática do ensino e a valorização dos profissionais em educação.

No Distrito Federal, embora as políticas públicas de educação tenham convivido com inúmeros conflitos e retrocessos, as experiências vivenciadas através dos variados projetos de gestão democrática do ensino e, especialmente, a implantação da Escola Candanga, proporcionaram as bases iniciais e necessárias para a constituição da Proposta Pedagógica do Currículo em Movimento, ora em execução na rede básica de educação do Distrito Federal, desde 2014.

Com a determinação de construir a partir da interação entre a escola e a comunidade, a proposta da Escola Candanga objetivou a formação do ser humano na sua integralidade e para sua emancipação, ampliando espaços, tempos e oportunidades educacionais, fundamentos indispensáveis do Currículo em Movimento.

Buscando democratizar o acesso e a permanência do aluno na escola, o Governo do Distrito Federal, através da Secretaria de Educação, tendo como base o Plano Quadrienal de Educação (1995-1998), estabeleceu nesse período a proposta pedagógica da Escola Candanga.

No texto apresentado pelos gestores, o documento, na sua primeira parte, destaca as suas bases filosóficas, teóricas e metodológicas.

Inicialmente, com o objetivo de desvelar a realidade aparente, o que está oculto por trás deste cenário, a proposta pedagógica ressalta o caráter crítico da escola, identificando meios para o seu questionamento e a superação dessa realidade.

Outro aspecto identificado no texto se refere aos conceitos de democracia e cidadania, de maneira articulada com os princípios defendidos pelo Governo Popular e Democrático presentes naquele período.

Procurando estabelecer a relação direta e indissociável entre os conceitos de cultura e trabalho, a Escola Candanga apresenta o seu caráter criativo e contemporâneo afirmando que:

[...] aqui, o trabalho, condição de cultura, nega a natureza, mas não a destrói, antes a recria. Os dois conceitos aparecem, assim, como indissociáveis, porque a cultura sugere, justamente, das transformações sociais e históricas que o homem imprime na natureza por meio do trabalho. (ESCOLA CANDANGA, 1997, p.13).

Ao refletir sobre os caminhos a serem percorridos pela Escola Candanga contidos na segunda parte do documento, a proposta pedagógica destaca a construção de educação como prática social transformadora. A partir disso, constrói-se o currículo baseado na identidade “[...] de um ser humano ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico e cultural” (ESCOLA CANDANGA, 1997, p. 47).

Nesse contexto, a proposta pedagógica da Escola Candanga apresenta:

Uma proposta inovadora de organização curricular, abrangendo entre outros fatores, o redimensionamento do tempo e dos espaços escolares bem como a flexibilização dos conteúdos curriculares, rumo a uma abordagem integrada que rompa com a compartimentalização das disciplinas e a fundamentação do conhecimento. (ESCOLA CANDANGA, 1997, p. 14).

Assim, a Escola Candanga estabelece os eixos centrais da sua proposta curricular, definindo a necessidade do aluno de apropriar-se dos meios para compreender a realidade do mundo em que vive, criticando e participando diretamente da sua transformação, buscando “[...] um currículo que induza à transformação individual e social, visando a estruturação de novas formas de relações dos seres humanos entre si e deles com a natureza.” (ESCOLA CANDANGA, 1997, p. 46).

Ao trazer uma nova perspectiva para a avaliação progressista comprometida com a transformação social, seus fundamentos reúnem as questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, incluindo a organização do trabalho escolar e o Projeto Político-Pedagógico da escola, estabelecendo uma função social e socializadora, além da formação de identidades e valores.

Com a determinação de afirmar os valores da democracia e o caráter participativo e autônomo da escola, é ressaltado o elemento fundante da proposta pedagógica da Escola Candanga, diferenciando-se das concepções neoliberais que associam a qualidade do ensino ao modelo da competição e não da cooperação, destacando que ele busca uma nova qualidade de ensino geradora da cooperação, valores éticos e humanistas (ESCOLA CANDANGA, 1997, p. 31).

Ao fundamentar as matrizes curriculares da Escola Candanga em três dimensões, a proposta pedagógica aborda a primeira dimensão filosófica desse conteúdo através da crítica à análise reflexiva e radical, se materializando no desvelamento da aparência, determinando a construção do homem por meio do trabalho.

É nesse caminho que, ao abordar a segunda dimensão sócioantropológica, os seus conteúdos objetivam buscar a formação da identidade cultural dos indivíduos, unindo “[...] o acadêmico, o artístico, o educacional e o espontâneo e incentivar a produção, o acesso ao bem cultural, a formação artística, o respeito ao patrimônio e a memória da nação” (ESCOLA CANDANGA, 1997, p. 54).

Do ponto de vista da terceira dimensão psicopedagógica, o currículo da Escola Candanga tem como base do processo ensino-aprendizagem, a teoria piagetiana e as suas variantes, partindo do pressuposto de que a construção da inteligência humana acontece através da relação direta entre a hereditariedade e o seu meio social.

Nesse contexto, ganha destaque o caráter democrático e participativo da comunidade escolar na construção de um sistema de ensino de qualidade e emancipatório. Portanto, nessa proposta pedagógica, é ressaltado o papel decisivo e a importância do Projeto Político-Pedagógico, em que são definidas as prioridades, as atividades e as ações, assim como a metodologia e a sua operacionalização. São apresentados como partes fundamentais os temas transversais a serem vivenciados pela escola, tais como, direitos humanos, prevenção ao uso indevido de drogas, orientação sexual, exclusão social, segurança, fome, etc., indispensáveis e relevantes ao conteúdo curricular e na vida prática do educando. (ESCOLA CANDANGA, 1997, p. 57).

3.2 A Escola Candanga e sua interface com a Gestão Democrática do Ensino

A luta pela Gestão Democrática do Ensino no Distrito Federal acompanhou o movimento histórico de mobilização da sociedade pela redemocratização do nosso país, eleições de governadores e presidente da República, expressado no movimento das Diretas Já, após anos de imposição da Ditadura Militar.

No período compreendido entre 1964 e 1985, “[...] não só no Distrito Federal como também em todo país, a educação foi ponto estratégico na formação de uma sociedade idealizada por quem estava no poder” (SILVA SOUZA, 2019, p. 34).

Em 1985, no período do então governador nomeado à época, José Aparecido, os primeiros passos são dados em busca de uma gestão participativa e autônoma do sistema de ensino com a eleição de diretores de escola, mas condicionada a função de confiança, com livre nomeação e a possibilidade de exoneração.

Nesse contexto, Silva Souza (2019) ressalta que:

[...] a eleição para gestores de escolas representou um grande avanço para a democratização da educação, ainda mais num cenário pós regime militar quando predominava a visão autoritária e patrimonialista da coisa pública. Tal ação materializava a luta do movimento docente para a inovação e a implantação de um modelo de administração mais participativo. (SILVA SOUZA, 2019, p. 35).

Essa reivindicação acontece num momento de mobilização pela valorização profissional e de “[...] grande esforço de fazer da escola pública do Distrito Federal um espaço de reflexão e questionamento sobre a realidade social e a preocupação do senso crítico do aluno que se realizaram as eleições para dirigentes escolares” (MENDONÇA, 1998, p. 17).

Com a eleição do Governo Roriz em 1990, uma política de retrocessos e retirada de direitos é implantada no Distrito Federal, com forte impacto nas políticas públicas, em especial na educação, com o fim das eleições para diretores de escola e das coordenações pedagógicas.

A retomada da Gestão Democrática no DF é efetivada somente em 1995, com a eleição do Governador Cristovam Buarque, quando é instalado um processo participativo da comunidade escolar na discussão das políticas públicas da educação, entre elas, a eleição para diretores de escola.

Ao identificar importantes avanços na área da educação, Liao Junior (2003) destaca que:

[...] o Bolsa-Escola ganhou projeção nacional e internacional garantindo uma renda mínima para a permanência e conseqüente ampliação das taxas de aprovação no âmbito escolar; a Escola Candanga foi elaborada como proposta político-pedagógica para o ensino público no DF, tendo na Gestão Democrática, através de eleição direta de diretores nas escolas públicas, a possibilidade da comunidade escolar definir os rumos de cada unidade pública de ensino. (LIAO JUNIOR, 2003, p. 39).

Podemos afirmar que, a partir desta nova Lei nº 957/1995, importantes conquistas são determinadas na perspectiva da Gestão Democrática do Sistema de Ensino, destacando-se a:

- a) Descentralização pedagógica e administrativo-financeira, garantindo às escolas a autonomia nessas áreas;
- b) Revisão dos instrumentos legais que dificultam a autonomia da escola;
- c) Acompanhamento e avaliação da política educacional, assegurando a participação dos segmentos envolvidos no processo (DISTRITO FEDERAL, 1995, p. 24).

No âmbito do Programa de Gestão Democrática e Autonomia da Escola, é assegurado:

- a) Projeto pedagógico visando a implementação de mecanismos que viabilizem a sua elaboração no âmbito de cada unidade escolar;
- b) Autonomia financeira, pedagógica e administrativa, garantindo a implementação de mecanismos que a viabilizem em cada escola (DISTRITO FEDERAL, 1995, p. 26).

Após 4 anos de importantes conquistas, em 1999, o retorno do governo Roriz, modifica a estrutura existente e apresenta novo modelo de gestão democrática, agora com a organização pelos professores de uma lista tríplice a ser enviada para apreciação e nomeação por livre decisão do governador. Não é demais afirmar que isso significou novo golpe no avanço da Gestão Democrática no Distrito Federal.

Com a mudança de Governo em 2007, José Arruda assume a proposta de alterar a Lei da Gestão Democrática, propondo nova modificação na legislação efetivada através da Lei nº 3046/2007, estabelecendo a gestão compartilhada.

Para efeito de seleção, foi inserido nesse processo de escolha de dirigentes escolares o exame seletivo e eliminatório através de uma avaliação escrita, tratando de temas relacionados à legislação trabalhista e aos assuntos da administração pública, em desacordo com a opinião do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro-DF). Destaca-se, ainda, nesse quadro de alterações, a possibilidade de que

candidatos não eleitos, mas aprovados na avaliação escrita, pudessem, por indicação, assumir a direção das escolas que não apresentassem candidaturas.

Destacando os aspectos centrais dessa lei, Silva Souza afirma que:

[...] esse conceito vem delineado por aspectos meritocráticos pautados nos conceitos de eficiência e eficácia, haja vista o privilégio dos aspectos técnicos da gestão transfigurado na avaliação, curso de formação e estabelecimento de metas, em detrimento a construção coletiva. (SILVA SOUZA, 2019, p. 40).

No ano de 2012, o governador Agnelo Queiroz promulga nova Lei da Gestão Democrática – Lei nº 4751/2012, retirando a realização da avaliação escrita, assim como garantindo que escolas que não apresentassem candidaturas pudessem, em um prazo de 180 dias, realizar novas eleições. Além desses aspectos positivos, a lei também estabeleceu e avançou na estruturação de sete órgãos colegiados, ampliando os espaços de debate, construção coletiva e de participação, sendo eles Conferência Distrital de Educação, Fórum Distrital de Educação, Conselho de Educação do Distrito Federal, Assembleia Geral Escolar, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmio Estudantil.

Assim, a luta das entidades e dos movimentos sociais ligados à educação determinaram a importância dessa pauta, ressaltando que os avanços, retrocessos e conflitos ocorreram também como parte do embate e da disputa mais geral da sociedade por um projeto mais inclusivo, participativo e coletivo.

Nesse contexto de importantes conquistas alcançadas durante a gestão de vários governos com características populares e democráticas no Distrito Federal, os princípios presentes na Escola Candanga e nas leis que contribuíram com a Gestão Democrática garantiram que o processo de participação e autonomia da comunidade escolar fosse determinante na valorização dos profissionais da educação e na luta em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade.

Entre os componentes presentes nesse cenário, destacamos a possibilidade real de construção de uma política curricular, pautada em uma teoria crítica, com fundamentos que objetivavam a execução de uma proposta pedagógica alternativa, libertadora e emancipatória, construída coletivamente pelos gestores públicos e a comunidade escolar, a Escola Candanga.

3.3 As reformas curriculares e a Base Nacional Comum Curricular

As relações de trabalho e consumo são determinadas por um movimento de profundas alterações nos processos de ensino e aprendizagem, provocando um quadro de mudanças nas relações professor, aluno e currículo (PISOLATI, 2020, p. 522).

É nesse sentido que as políticas públicas para a educação são orientadas por mudanças no âmbito das novas tecnologias, alterações econômicas e sociais, reconfigurando as relações de consumo e trabalho e “[...] objetiva fomentar a mobilização de conhecimento e saberes necessários para instituir a competição entre todos, o que se solidifica sob a égide da racionalidade neoliberal” (SILVA, 2005 *apud* PISOLATI, 2020, p. 523).

Corroborando com essa opinião, Palú e Petry (2020, p. 7) afirmam que acerca do projeto de manutenção do poder pela classe dominante:

[...] em relação a educação, ela deixa de ser concebida como um direito de todos e condição de cidadania e passa a ser vista como um instrumento a serviço de seus objetivos, atrelando ao interesse do capital mercadológico e a ideologia neoliberal conservadora. (PALÚ; PETRY, 2020, p. 7).

Sobre esse cenário, Pisolati (2020) ressalta que:

Assim, fomenta-se a competição entre si e entre indivíduos por melhores colocações no mercado de trabalho e o destaque no campo social. Esse fenômeno incide diretamente na práxis docente, onde a pressão por desempenho e performance faz com que os professores sejam impelidos a dar conta das demandas sociais e mercadológicas. O desenvolvimento à autonomia dos educandos no processo formativo incide diretamente na resignificação do professor, que assume a função de um incentivador do saber e não mais de um formador. (PISOLATI, 2020, p. 527).

Ao analisar os fatores que interferem nos processos de estímulo à competição e a autonomia dos estudantes, Pisolati (2020, p. 257) identifica que:

[...] o estímulo à competição é intrínseco à racionalidade neoliberal, que será promovida e internalizada discursivamente por intermédio da educação. Ao fim do processo de escolarização, radicado em um governmento pedagógico de si, busca-se constituir um indivíduo dotado de capacidades e de habilidades flexíveis segundo apregoa o mercado.

Ao mesmo tempo, situa que “[...] a capacidade de autonomia sobre quais conteúdos deverão compor o currículo articula-se aos processos de aprendizagem e a individualização” (PISOLATI, 2020, p. 527).

Com o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, identificamos nos seus conteúdos a possibilidade de contribuir com uma formação voltada ao mundo trabalho e ao ensino técnico, com o objetivo de instrumentalizar a produção de “[...] conhecimentos e habilidades úteis para o funcionamento da economia, com referência ao mercado de trabalho, a competição e adaptações flexíveis às condições em permanente mudança” (BIESTA, 2018 *apud* PISOLATI, 2020, p. 529).

É importante destacar que os conceitos trazidos pela BNCC já haviam sido expressos anteriormente através do Parecer do CNE/CP nº 11/2009, instituindo a proposta de mudança curricular do ensino médio e que “[...] almejam valorar o seu protagonismo e a multiplicidade dos seus conteúdos e interesses, mantendo uma:

[...] formação mínima exigida pelo mercado e os mecanismos internacionais de avaliação, baseados na flexibilização curricular, a responsabilização/autonomia individual em seu processo formativo, [...] com a constituição de indivíduos únicos e capazes de gerir a si próprios. (PISOLATI, 2020, p. 532).

Ao buscar afirmar os conceitos e diretrizes pautados na construção de itinerários formativos como componentes flexíveis e variados, assim como a inclusão de conteúdos centrais e obrigatórios, a BNCC (2017) tem como objetivos:

Estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.” (BNCC, 2017 *apud* PISOLATI, 2020, p. 532).

No que diz respeito aos conteúdos da BNCC, Pisolati (2020) identifica que:

Mesmo dispendo de tom sedutor que assenta na flexibilização curricular, denota-se que seria praticamente impossível definir um currículo comum capaz de contemplar a ampla gama cultural e socioeconômica a qual se inserem as escolas brasileiras. São distintas as tradições e os anseios que compõem o jovem contemporâneo. Sendo assim, homogeneizar um modelo curricular que atenda às múltiplas instituições escolares, secretarias municipais e estaduais de ensino, bem como professores e alunos seria quase que inviável. (PISOLATI, 2020, p. 534).

É indispensável que, ao analisarmos as contradições e as transformações em nome de uma base comum curricular, a BNCC afirma que, sob a lógica do argumento da flexibilização, as diretrizes apontam no sentido da diminuição e não na ampliação da oferta do seu conteúdo “[...] uma vez que se engendra uma oferta curricular, à la carte, isso resultaria no cerceamento de outras possibilidades de estudos”, significando portanto, que “[...] a flexibilização curricular deveria complementar a formação plena e não limitar a oferta do conteúdo.” (PISOLATI, 2020, p. 535).

Com esses elementos presentes na BNCC, estamos cada vez mais reafirmando a lógica dos objetivos da realidade mercadológica, pelos interesses presentes na racionalidade liberal, embasadas por uma matriz curricular voltada para a flexibilização do itinerário formativo e responsabilização individual de cada jovem por sua formação.

Sobre essas alterações, é possível afirmar que o estabelecimento de um currículo comum nacional tem impacto direto a partir das alterações trazidas pelo contexto socioeconômico neoliberal, provocando grandes transformações nas relações sociais, de consumo e de trabalho.

Apontada para os direitos e objetivos de aprendizagem, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem se orientar para o desenvolvimento de competências assim definida como:

A mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 13).

Portanto, ao invés de conteúdos e objetivos, propõe-se a organização curricular pautada no desenvolvimento de competências, ou seja, nas exigências do contexto neoliberal, em que os estudantes são preparados para desempenhar as funções que exigem habilidades práticas, ocultando o conhecimento historicamente sistematizado.

O ensino por competências é o enfoque exigido nas avaliações internacionais que o Brasil participa como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). Fica claro o alinhamento da política nacional curricular às pretensões dos organismos internacionais.

Assim, as instituições, ao modelarem os currículos, devem adequar as proposições da BNCC (habilidades e competências) à realidade local, ao contexto e às características dos alunos. Segundo o documento, a flexibilidade é o princípio de organização curricular e dessa forma permite a constituição de currículos e propostas pedagógicas que atendam às especificidades locais e aos interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

No entanto, esse conteúdo é compatível com a formação de pessoas flexíveis, com facilidade de adaptação às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo. Os itinerários formativos, presentes na reforma do ensino médio⁸, alinham a escolarização desses adolescentes e jovens à dinâmica nacional e internacional pautadas no neoliberalismo que demanda a formação e inserção deles no mundo do trabalho. Os projetos de vida a que faz menção, os interesses e necessidades dos jovens estão condicionados ao projeto neoliberal, em que os papéis assumidos serão os postos de trabalhos (subempregos).

Assim, a BNCC propõe, para cada área do conhecimento, competências específicas com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes e o detalhamento dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Para cada uma dessas competências, são descritas habilidades a serem desenvolvidas ao longo da etapa, constituindo a formação geral básica, articulada aos itinerários formativos. São consideradas como habilidades os conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e

⁸ O governo federal publicou dia 5 de abril, a Portaria N° 627, de 4 de abril de 2023 que suspende a instituição do cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio por 60 dias, após a conclusão da consulta pública.

socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados.

Entre as competências exigidas pelo novo cenário mundial (BRASIL, 2018, p. 14) destacam-se aqui: reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável, aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

A BNCC, considerada como um documento oficial nacional que prescreve as orientações curriculares para a Educação Básica, ao desconsiderar o conhecimento historicamente sistematizado, consolida o projeto neoliberal de sociedade. Além disso, ao tomar como formação geral básica o conjunto de competências e habilidades que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, não consideram uma formação para a continuidade dos estudos em nível superior. (COSTA *et al.*, 2021).

Em contraposição ao ideário da BNCC, o Distrito Federal estabelece, através da construção implantação do Currículo em Movimento, na rede de ensino público, uma possibilidade real de resistência e da luta contra-hegemônica, por uma educação crítica, libertadora e emancipatória.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CURRÍCULO EM MOVIMENTO

4.1 As bases conceituais da Educação Física Escolar

Ao analisarmos o processo de integração da Educação Física aos currículos escolares, é possível identificar, a partir do século XIX, a formação de professores fortemente influenciada pelas instituições militares e pela medicina e ainda voltada para a higienização/eugenização, relacionando as atividades físicas à saúde.

Segundo Bracht (1999), esta concepção foi desenvolvida numa perspectiva terapêutica e, principalmente, pedagógica. O autor ressalta que, ao promover a educação do corpo para se tornar produtivo, tal concepção tem relação direta com a saúde e a educação para a saúde e pode ser ressignificada numa perspectiva nacionalista e patriótica.

Sobre este cenário, Bracht (1999) afirma que:

Assim, o nascimento da Educação Física se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo (BRACHT, 1999, p. 73).

Posteriormente, com o advento do Estado Novo, na década de 1930, o perfil da Educação Física brasileira foi influenciado por um conceito militarista, instrumentalizador, com o objetivo de fortalecer a raça, preparando o corpo produtivo para o trabalho fabril, em que as normas e valores são incorporados pela vivência corporal completa.

Em seguida, na década de 1960, houve a definição da Educação Física para desenvolver esportivamente a sociedade, a fim de selecionar os mais hábeis e mais fortes e formá-los para o mercado de trabalho, orientados pelos princípios da concorrência e do rendimento, envolvendo tanto os aspectos biológicos quanto comportamentais.

O paradigma que orientou a prática pedagógica em Educação Física, segundo Bracht (1999), esteve presente desde a origem e durante a implementação no Brasil. Ele foi revitalizado pelo projeto de nação da ditadura militar que aqui se instalou a partir de 1964.

Fica claro que a Educação Física possuía um papel importante no projeto de Brasil dos militares, e tal importância estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto: primeiro porque era considerada importante para a capacidade produtiva da nação (da classe trabalhadora), e, segundo, pela contribuição que traria para afirmar o país no concerto das nações desenvolvidas (Brasil potência) e pela sua contribuição para a primeira, ou seja, para a aptidão física da população. É claro que, no percurso da hegemonia desse paradigma, ele foi contestado, alternativas foram propostas; mas nada que pudesse abalar seriamente seus princípios (BRACHT, 1999, p. 76).

Na década de 1980, a entrada da discussão das ciências sociais e humanas na área da Educação Física, principalmente a sociologia e a filosofia, determinaram uma análise mais crítica do paradigma da aptidão física, passando a incorporar as discussões pedagógicas, tendo sido identificado como Movimento Renovador da Educação Física brasileira.

Hoje o quadro das propostas pedagógicas em Educação Física apresenta-se bastante mais diversificado. Embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva, várias propostas pedagógicas foram gestadas nas últimas duas décadas e se colocam hoje como alternativas.

Ao investigar essas teorias pedagógicas, Bracht (1999) classificou as concepções como não críticas, das quais são destacadas a abordagem desenvolvimentista, a psicomotricidade, a psicologia do desenvolvimento e a promoção da saúde. Dentro das teorias críticas identificadas, derivam duas propostas a partir das discussões da pedagogia crítica brasileira. Destaca que uma delas está consubstanciada no livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, de um conjunto de educadores denominado de Coletivo de Autores, publicado em 1992.

Essa proposta baseia-se fundamentalmente na Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani e colaboradores. Ela é identificada como crítico-superadora e denominada de crítico-emancipatória, tendo como principal formulador o professor Elenor Kunz, influenciado pela pedagogia de Paulo Freire e pela relação com os elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera (BRACHT, 1999).

Em oposição ao conceito tecnicista, esportivista e biologista, Castellani Filho (1988) afirma que, a partir disto, surge a concepção crítico-superadora, a qual representou um modelo novo em contraposição ao projeto hegemônico vigente, com uma proposta pedagógica que propõe uma mudança de paradigma. Os elementos fundamentais para essa construção buscavam garantir que a formação do professor coerente com uma proposta crítica procurasse envolver conteúdos relacionados a educação e sociedade, currículo, Projeto Político-Pedagógico, entre outros componentes.

Ao tratar uma proposta pedagógica para a Educação Física, denominada de Teoria crítico-superadora, o Coletivo de Autores (2014) acentua as atividades humanas, identificando a cultura corporal – desenvolvida através da dança, do esporte, do jogo, da capoeira etc. – como elemento central da expressão corporal como uma linguagem.

Silva (2018b) ressalta que essa contribuição do Coletivo de Autores estabeleceu um grande avanço da Educação Física, a partir da década de 1990, ao pautar-se, principalmente, em uma postura crítica, apoiando-se no Materialismo Histórico-Dialético. Esse foi um período privilegiado marcado pelo surgimento e discussões tratando de propostas e teorias pedagógicas contra hegemônicas.

Ao ressaltar esse importante movimento renovador, Húngaro (2010) afirma que esse momento teve forte inspiração marxista, determinando resultados significativos na produção teórica, proporcionando publicações que se tornaram referências até os dias atuais, no campo da Educação Física brasileira. Entre outras obras que serviram de referência, podemos destacar do Coletivo de Autores (1992), de Bracht (1997) e de Castellani Filho (1988), como as mais importantes (HÚNGARO, 2010).

Sobre este aspecto, Bracht (2010) salienta que, no plano da prática pedagógica, depois de anos de dominação da cultura do esporte, destaca-se no movimento renovador o papel da defesa da amplitude das manifestações da cultura corporal do movimento e o legado desta cultura a ser proporcionado pela Educação Física às futuras gerações, com possibilidade de sair da formação do indivíduo funcional adaptado aos valores dominantes, promovendo a formação de cidadãos críticos e capazes de transformar a sociedade.

Bracht (1992) entende que o conhecimento historicamente produzido de fora para dentro da Educação Física Escolar é inútil para lhe conferir autonomia e legitimidade pedagógica e social de um ponto de vista crítico e emancipatório. Na

perspectiva crítica esboçada, não há mais lugar para o professor de Educação Física preocupar-se apenas com os aspectos técnicos e instrumentais do seu fazer. É preciso também dar atenção à concepção de filosofia, de ciência, de educação e de pedagogia com as quais dialoga.

Uma teoria da Educação Física precisa enfrentar a questão dos valores e penetrar no âmbito da ética, para refletir e fazer opções conscientes em busca de um projeto de mundo, de homem e de sociedade. Conforme Bracht (1992, p. 42), “A pedagogia da Educação Física, como ciência prática tem seu sentido não na ‘compreensão’, mas no aperfeiçoamento da práxis”.

Sobre este contexto, Medina (2010) posiciona-se sobre este momento, ressaltando que a Educação Física precisa questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade. É preciso que seus profissionais distingam o educativo do alienante, o fundamental do supérfluo de suas tarefas. A conquista deste cenário, de tornar as pessoas cada vez mais livres e humanas, só poderá ocorrer por meio de consciências críticas que, num esforço conjunto e crescente, criarão condições de emancipação que ajudarão o homem na construção de todas as suas dimensões animais e racionais (MEDINA, 2010).

No entanto não é demais afirmar que hoje a Educação Física se encontra ainda distanciada de um referencial teórico e de conceitos que promovam uma mudança de rumo na garantia de uma lógica crítica. De acordo com esta concepção, o processo educativo deve refletir a relação educação e sociedade, o currículo e o Projeto Político-Pedagógico.

Contribuindo com a análise deste tema e ao destacar a importância das teorias pedagógicas e seus conceitos metodológicos na formação dos professores, fator fundamental para a mudança de paradigmas, Sampaio (2013) ressalta que:

O estudo dos fundamentos teórico-metodológicos que orientam uma dada concepção pedagógica, no contexto da educação física escolar, ganha destaque na atividade docente, pois possibilita uma melhor compreensão dos processos político-pedagógicos envolvidos no ato educativo, a fim de subsidiar a intervenção no interior da escola. Ou seja, com esses instrumentos, o professor poderá estabelecer criticamente as finalidades educativas de sua atividade, bem como tomar consciência de suas ações – de sua posição política como educador – saber se sua atuação está identificada com a reprodução dos determinantes socioculturais e econômicos do modo de produção capitalista ou se essa atuação aponta para uma proposta de superação dessa estrutura societal, visando a outra forma de organização social (SAMPAIO, 2013, p. 74).

Medina (2010), ao se referir ao perfil de um (a) aluno (a) de uma escola de Educação Física, salienta que será encontrado um quadro de precariedade na formação, uma visão voltada para alguns esportes, em detrimento de outras práticas educativas, a dificuldade em entender a importância de uma fundamentação teórica em relação à prática, a supervalorização do sentido de competição das atividades, com ênfase no resultado e na vitória, a visão essencialmente individualista, em detrimento de uma visão mais social do processo educativo (MEDINA, 2010).

Fica, então, consolidada a reprodução de valores e atitudes que esses discentes trouxeram na sua formação e reproduzem, agora, no estágio superior da sua trajetória acadêmica, atendendo de maneira integral as demandas da sociedade de consumo.

Taffarel (2006), a partir do documento elaborado pela ANFOPE (2000), salienta que a proposta de formação sobre a identidade do (a) professor (a) de Educação Física para o exercício profissional docente deve estar estabelecida pelos seguintes elementos norteadores: a sólida formação teórica e disciplinar, a unidade teórica e prática, a gestão democrática, a ênfase na concepção sócio-histórica do trabalho, o trabalho coletivo, solidário e interdisciplinar, a formação continuada e a avaliação permanente como parte das atividades curriculares.

Ao ressaltar sua preocupação com a formação dos docentes, Veiga (2009) colabora com esta crítica afirmando que:

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, proporcionando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2009, p. 25).

Buscando compreender os conceitos definidos pelas teorias pedagógicas, reconhecemos nas teorias não críticas, a pedagogia tradicional, a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, a importância e o destacado papel desempenhado pelo professor.

Na pedagogia tradicional, o papel do professor é reforçado pela sua importância como sujeito do processo e o elemento decisivo do processo educativo. Na pedagogia nova, o centro da ação desloca-se para o aluno, situando a ação principal na relação professor-aluno, portanto, a relação interpessoal. Por fim, na teoria tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização dos meios, ocupando o professor e aluno uma posição secundária, em um processo cuja concepção, planejamento,

coordenação e controle ficam a cargo de especialistas, com o objetivo de garantir a eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor (SAVIANI, 2008).

Ao analisar o papel da escola na sociedade capitalista, destacamos o confronto entre duas vertentes. De um lado, representado pelos interesses da classe hegemônica, detentora dos meios de produção e que luta pela manutenção e perpetuação da ordem vigente; e do outro, as demandas da classe trabalhadora. Assim, podemos afirmar a absoluta falta de neutralidade da escola. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica está ao lado dos setores excluídos socialmente (SILVA, 2018^a).

Ainda seguindo este caminho, ao reafirmar que a nova teoria crítica não representa a neutralidade, e, sim, a perspectiva revolucionária e transformadora, direcionada aos interesses da classe trabalhadora entendendo a educação na direção dialética, objetivando tanto a socialização do conhecimento e os bens materiais produzidos historicamente, Saviani (2011) ressalta que:

Com efeito, a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011, p. 86).

Diante disso, é possível afirmar que, na sociedade e na escola, a realidade é marcada por lutas, disputas, contradições, permitindo-nos salientar a ausência da neutralidade no ambiente escolar. Por isso, ao ressaltar a teoria da educação em uma perspectiva emancipatória, a Pedagogia Histórico-Crítica determina a ruptura com o modelo atual. Assim, ao definir como objetivo principal dessa linha a busca da superação da sociedade capitalista, Saviani (2005) afirma que a socialização dos meios de produção significa a instauração de uma sociedade socialista, com a conseqüente superação da divisão de classes.

Silva (2018^a) identifica que a mudança da base material da sociedade é o objeto principal da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir de uma nova teoria relacionada à formação dos (a) professores (a), diferente dos modelos que reproduzem a sociedade capitalista e garantem o compromisso com a mudança e transformação da sociedade, com o desenvolvimento social e das classes.

Ao descrever suas ideias em *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*, Saviani (2011) sistematiza seu pensamento e enfatiza:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2011, p. 13).

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos; e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2003).

Por consequência, três desafios são reconhecidos por Saviani (2003) para a implementação da Pedagogia Histórico-Crítica. Em um quadro inicial, a falta de um sistema nacional de ensino, implica na impossibilidade de aprimoração da prática educacional. O segundo destaque está relacionado à formulação de uma teoria voltada à transformação da prática. E, por fim, num terceiro momento, à descontinuidade das ações e trabalhos educacionais, que proporcionem um resultado irreversível, exigência primordial da educação.

No sentido de construir elementos necessários para a compreensão desta proposta pedagógica, Saviani (2011) ressalta que

[...] é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a Pedagogia Histórico-Crítica em relação à educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. B) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. C) Provedimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2011, p. 8-9).

Segundo Saviani (2011), essa teoria identifica o papel fundamental da escola em possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico, para que, de posse desse conhecimento acumulado, os alunos se apropriem da realidade e da história e se tornem agentes transformadores. Para isso, ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade. Essa é a questão central da pedagogia escolar, ao possibilitar que,

progressivamente, cada indivíduo realize na forma da segunda natureza, a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2011).

Sobre este contexto, Saviani (1982) afirma que:

Uma concepção verdadeiramente revolucionária só pode ser concebida por categorias críticas de pensamento. Não é possível projetar essa nova perspectiva utilizando uma forma de raciocínio apoiada no senso comum prevalente em nossa sociedade. Essa constatação permite-nos concluir que uma mudança de concepção implica uma gradual mudança de percepção da nossa realidade, vale dizer, de uma gradual modificação de consciência. É preciso caminhar da consciência do senso comum em direção à consciência crítica (SAVIANI, 1982, p. 10).

Ao conceituar e procurar identificar as teorias pedagógicas que estavam presentes na educação brasileira, Saviani (2005) dividiu as mesmas em dois grupos distintos: teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas.

Nesse primeiro grupo, as teorias não críticas são concebidas como um instrumento de correção da marginalidade. Portanto, constitui-se como uma força homogeneizadora, tendo a função de reforçar os laços sociais, promovendo a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social (SAVIANI, 2008).

Já no grupo das teorias crítico-reprodutivistas, as teorias são relacionadas à concepção da sociedade marcada essencialmente pela divisão ou classes antagônicas, que se dedicam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material.

Saviani (1985) classifica, ao discutir a superação dos problemas da exclusão relativa ao fenômeno da escolarização em teorias não críticas, definidas como instrumento de equalização social e as teorias crítico-reprodutivistas, onde entende a educação como instrumento de discriminação social.

Ao ressaltar o papel da educação neste período, Saviani (2008) afirma que, longe de ser um instrumento de superação da marginalidade, acaba reforçando o fator de marginalização, pois reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar.

4.2 A presença da Educação Física Escolar no Currículo em Movimento

Neste cenário de avanços e retrocessos, a partir de experiências vividas em alguns governos estaduais⁹, ao considerar o contexto social, econômico e cultural do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação fundamentou a proposta do Currículo da Educação Básica nos conceitos estabelecidos pela Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-cultural. A partir deste fato, ao se reconhecer as desigualdades sociais na garantia dos direitos à educação, tornou-se necessária a construção de um projeto educacional que promovesse a democratização dos saberes. Um importante desafio de combater a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino.

Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica ressaltam a compreensão de que a escola é marcada por um contexto de conflitos e contradições entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Destaca-se que:

Essa natureza contraditória da escola quanto a sua função de instruir e orientar moralmente a classe trabalhadora pode indicar a superação dessas contradições, à medida que a escola assume sua tarefa de garantir a aprendizagem dos conhecimentos historicamente constituídos pela humanidade, em situações favoráveis à aquisição desses conteúdos, articuladas ao mundo do trabalho, provendo, assim, condições objetivas de emancipação humana (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 32).

Incluída como componente curricular obrigatório pela Lei nº 9394/96 – LDBEN, em seu artigo 26, § 3º, a Educação Física parte dos saberes e movimentos produzidos com intencionalidade, em vários contextos sociais e históricos, para constituir-se campo de cultura corporal contribuindo nas dimensões afetiva, cognitiva, social e motora para a formação integral do estudante.

Neste sentido, o Coletivo dos Autores (1992) afirma os fundamentos da cultura corporal em que destacam:

As práticas que constituem a cultura corporal podem ser compreendidas como o conjunto de danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas, atividades rítmico-expressivas e outras intimamente ligadas as práticas sociais, construídas e reconstruídas no transcorrer da história humana. Tais práticas expressam formas e representações simbólicas de realidades vivenciadas

9 Experiências importantes de implantação da Pedagogia Histórico-Crítica na década de 1990, foram desenvolvidas nas redes públicas de ensino de Santa Catarina, Paraná e Distrito Federal.

pelo homem no sentido lúdico, artístico, agonístico e estético entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992 *apud* DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 72).

Importante ressaltar que essa dinâmica adotada possibilita, a partir da cultura corporal, o desenvolvimento de variadas dimensões, estimuladas e organizadas através das intervenções pedagógicas. Possibilita também buscar paridade entre os objetivos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais que tem como objetivo a humanização do aluno, construídas e reconstruídas na sua riqueza cultural.

O Currículo em Movimento define que as atividades desenvolvidas pela Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do Distrito Federal compreendem muito além da utilização do fazer pedagógico da escola, das atividades relacionadas ao desenvolvimento motor e ao lazer. Estes processos possibilitam, através do brincar e jogar, novas significações no contexto educativo, como os saberes lógico-matemático, de oralidade, de escrita e outras atividades de cognição referentes à memória e à atenção, além dos conhecimentos acessados a partir do letramento linguístico, simbólico, geográfico, científico e corporal.

Sobre este tema, a proposta pedagógica do Currículo em Movimento (2014), ao abordar o acesso à aquisição de novos conhecimentos no âmbito da Educação Física Escolar, afirma:

Assim, ações didáticas devem ser planejadas de forma comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes ao considerar o contexto sociocultural e privilegiar situações que invistam em interdisciplinaridade de forma articulada e não somente no cognitivo e corporal, mas no afetivo, estético, nas relações interpessoais e na inserção social. Lutas, danças, jogos, ginásticas e esportes fazem parte do imaginário de nossas crianças desde antes de entrarem para a escola. Dessa forma, devem ser introduzidos de forma essencialmente lúdica para que lhes sejam possíveis a vivência em múltiplas expressões do movimento humano. O enfoque dessa abordagem é mais abrangente à medida que valoriza e considera aspectos sócio históricos de cada atividade trabalhada, como também o contexto em que os estudantes estão inseridos e as aprendizagens motoras individuais, independentemente do nível de habilidades que apresentem. Logo, o fundamental é permitir o acesso a práticas corporais, colaborando para que cada um construa seu estilo pessoal de participação e possa, a partir dessas práticas, ter consciência de seu corpo e de sua inserção social e ao mesmo tempo ampliar o próprio repertório motor (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 20-21).

Assim, é fundamental, para a formulação de propostas para a Educação Física Escolar, que ela deve estar articulada com o conhecimento produzido e reproduzido pela sociedade a respeito do corpo e do movimento, como um veículo de expressão

de sentimentos, como possibilidade de promoção, recuperação, programação e manutenção de uma vida de qualidade.

Apresentamos a seguir, os componentes do Currículo em Movimento do Distrito Federal do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Distrito Federal, 2018), através dos seus eixos integradores da Educação Física, desde a alfabetização, letramento e ludicidade, tendo os seus conteúdos organizados e construídos a partir da dimensão da matriz curricular das linguagens, de modo a possibilitar a interdisciplinaridade e a ressignificação dos saberes historicamente acumulados por cada indivíduo, através da cultura corporal e da sua prática social.

Quadro 3 - Currículo em Movimento – Eixos integradores – Alfabetização/Letramento/Ludicidade – Linguagens – Educação Física – 2º Ciclo – 1º Bloco

(Continua)

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE					
EIXOS INTEGRADORES – ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE LINGUAGENS – EDUCAÇÃO FÍSICA 2º CICLO – 1º BLOCO					
1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>Brincadeiras e Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar jogos e brincadeiras que exijam a utilização e combinação de habilidades motoras fundamentais. • Vivenciar movimentos utilizando diferentes habilidades perceptivo-motoras no contexto de brincadeiras e jogos. • Conhecer, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto do estudante. • Participar de situações problemas de ordem corporal em diferentes contextos com o uso de 	<p>Brincadeiras e Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos que possibilitem a combinação de habilidades estabilizadoras (rotar, desviar, equilibrar e apoiar), locomotoras (correr, saltar, saltitar, galopar e pular), manipulativas (chutar, arremessar, apanhar, interceptar e driblar) • Movimentos que exigem diferentes habilidades perceptivo-motoras (coordenação, lateralidade, equilíbrio e organização espaço-temporal) • Brincadeiras e jogos populares (amarelinha, elástico, pula-corda, 	<p>Brincadeiras e Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver habilidades motoras fundamentais e suas combinações em contexto de jogos e brincadeiras. • Desenvolver as habilidades perceptivo-motoras por meio de jogos e brincadeiras. • Vivenciar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular que propiciem a convivência coletiva com outras crianças e o uso de diversas linguagens de modo a valorizar a diversidade cultural do contexto comunitário e regional. 	<p>Brincadeiras e Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos que possibilitem a combinação de habilidades estabilizadoras (rotar, desviar, equilibrar e apoiar), locomotoras (correr, saltar, saltitar, galopar e pular), manipulativas (chutar, arremessar, apanhar, interceptar e driblar) • Movimentos que exigem diferentes habilidades perceptivo-motoras (coordenação, lateralidade, equilíbrio e organização espaço-temporal) • Brincadeiras e jogos populares (amarelinha, elástico, pula-corda, 	<p>Brincadeiras e Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o repertório motor vivenciando diversas combinações de habilidades motoras fundamentais no contexto de jogos e brincadeiras. • Aprimorar as habilidades perceptivo-motoras por meio de jogos e brincadeiras. • Ampliar o conhecimento acerca de brincadeiras e jogos da cultura popular que propiciem a convivência coletiva com outras crianças e o uso de diversas linguagens de modo a valorizar a diversidade cultural do nosso país. 	<p>Brincadeiras e Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos que possibilitem a combinação de habilidades estabilizadoras (rotar, desviar, equilibrar e apoiar), locomotoras (correr, saltar, saltitar, galopar e pular), manipulativas (chutar, arremessar, apanhar, interceptar e driblar) • Movimentos que exigem diferentes habilidades perceptivo-motoras (coordenação, lateralidade, equilíbrio e organização espaço-temporal) • Brincadeiras e jogos populares (Exemplo: amarelinha, elástico,

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2018, p. 113).

Quadro 3 - Currículo em Movimento – Eixos integradores – Alfabetização/Letramento/Ludicidade – Linguagens – Educação Física – 2º Ciclo – 1º Bloco

(Conclusão)

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>regras simples, compartilhando momentos e sensações que promovam o desenvolvimento de vínculos afetivos, o respeito mútuo, a solidariedade e a autoconfiança.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e manusear brinquedos por meio de materiais alternativos e recicláveis. • Experimentar jogos de tabuleiro tradicionais. 	<p>brincadeiras de pique etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circuitos psicomotores; jogos simbólicos; jogos com regras simples • Brinquedos e jogos com materiais alternativos (sucatas, reutilizados e recicláveis) • Jogos de tabuleiro (dominó, damas, xadrez etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar situações-problema de ordem corporal em diferentes contextos com o uso de regras simples, compartilhando momentos e sensações que promovam o desenvolvimento de vínculos afetivos, o respeito mútuo, a solidariedade e a autoconfiança. • Criar, com o auxílio do professor, brinquedos feitos de sucatas e material reciclável. • Conhecer jogos de tabuleiro tradicionais. 	<p>brincadeiras de pique etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circuitos psicomotores; jogos simbólicos; jogos com regras simples; jogos e brincadeiras trazidas e criadas pelos estudantes • Brinquedos e jogos com materiais alternativos (sucatas, reutilizados e recicláveis) • Jogos de tabuleiro (dominó, damas, xadrez etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender situações-problema de ordem corporal em diferentes contextos com o uso e criação de regras, compartilhando momentos e sensações que promovam o desenvolvimento de vínculos afetivos, o respeito mútuo, a solidariedade e a autoconfiança. • Construir e criar brinquedos e jogos feitos com sucata e material reciclável desenvolvendo a criatividade. • Compreender regras dos jogos de tabuleiro tradicionais. 	<p>pula-corda, brincadeiras de pique etc.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Circuitos psicomotores; jogos com regras; jogos e brincadeiras trazidas e criadas pelos estudantes • Brinquedos e jogos com materiais alternativos (sucatas, reutilizados e recicláveis) • Jogos de tabuleiro (dominó, damas, xadrez etc.)

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e fruir diferentes atividades rítmicas ampliando as possibilidades de expressão corporal de forma lúdica e prazerosa. 	<p>Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Danças populares regionais; brincadeiras cantadas; jogos de expressão corporal 	<p>Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participar de danças e atividades rítmicas expressivas que possibilitem ampliação do equilíbrio, ritmo e expressividade. 	<p>Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Danças populares regionais; brincadeiras cantadas; jogos de expressão corporal 	<p>Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar ritmo, equilíbrio e expressividade através da vivência de brincadeiras, jogos e danças. 	<p>Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Danças populares do Brasil; brincadeiras cantadas; jogos de expressão corporal
<p>Conhecimento sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas características gerais do corpo humano percebendo e reconhecendo as diferenças individuais. 	<p>Conhecimento sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento sobre o corpo por meio de atividades lúdicas, desenhos, pinturas, espelho, argila e desenho animado 	<p>Conhecimento sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender e reconhecer as diferenças individuais relacionadas ao corpo e o movimento respeitando nossa diversidade cultural e social. 	<p>Conhecimento sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento sobre o corpo por meio de atividades lúdicas, desenhos, pinturas, espelho, argila e desenho animado 	<p>Conhecimento sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar atividades corporais adotando uma postura de respeito às características de gênero, biótipos e habilidades. 	<p>Conhecimento sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O conhecimento sobre o corpo por meio de atividades lúdicas, desenhos, pinturas, espelho, argila e desenho animado

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2018, p. 114- 115).

Quadro 4 - Currículo em Movimento – Eixos integradores – Alfabetização/Letramento/Ludicidade – Linguagens – Educação Física – 2º Ciclo – 2º Bloco

(Continua)

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE			
EIXOS INTEGRADORES – ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE LINGUAGENS – EDUCAÇÃO FÍSICA 2º CICLO – 2º BLOCO			
4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p style="text-align: center;">Brincadeiras e Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Distrito Federal e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. • Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto dos jogos e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las. • Experimentar movimentos psicomotores ligados à força, à resistência, ao equilíbrio e à coordenação motora fina e grossa. • Vivenciar momentos de autonomia e criação lúdica. 	<p style="text-align: center;">Brincadeiras e Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos de matriz indígena (Exemplo: peteca, jogo da onça, corrida de tora etc.) • Brincadeiras e jogos de matriz africana (Escravos de Jó, terra-mar, mamba etc.) • Regras de convívio social e escolar; respeito à diversidade; cooperação e solidariedade • Brincadeiras e jogos populares (piques, pula-corda, elástico, bola de gude etc.) • Oficinas de criação de brinquedos com materiais recicláveis (garrafa PET, barbante, papelão, papel de diversas cores, caixas de papelão etc.) 	<p style="text-align: center;">Brincadeiras e Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vivenciar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas. • Praticar a resolução de conflitos através do respeito à opinião do outro e à troca de experiências, visando a compreensão da disputa como um elemento intrínseco da competição e não como uma atitude de rivalidade frente aos demais. • Desenvolver movimentos psicomotores ligados à força, à resistência, ao equilíbrio e à coordenação motora fina e grossa. • Pesquisar para a criação autônoma de jogos, brinquedos e brincadeiras do universo infantil. 	<p style="text-align: center;">Brincadeiras e Jogos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras e jogos de matriz indígena (peteca, jogo da onça, corrida de tora etc.) • Brincadeiras e jogos de matriz africana (Escravos de Jó, terra-mar, mamba, mancala etc.) • Regras de convívio social e escolar; respeito à diversidade; cooperação e solidariedade • Brincadeiras e jogos populares (piques, pula-corda, elástico, bola de gude etc.) • Oficinas de criação de brinquedos com materiais recicláveis (garrafa PET, barbante, papelão, papel de diversas cores, caixas de papelão etc.)

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p style="text-align: center;">Esportes, Lutas e Ginásticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e fruir, de forma individual e coletiva, diferentes atividades adaptadas relacionadas aos esportes, lutas e ginástica • Participar de atividades adaptadas de esportes, lutas e ginásticas criando estratégias individuais e coletivas, prezando pelo protagonismo e trabalho coletivo. 	<p style="text-align: center;">Esportes, Lutas e Ginásticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos pré-desportivos; atividades adaptadas de modalidades esportivas; jogos de combate; atividades adaptadas de lutas; ginástica geral (passos, corridas, saltos, giros, equilíbrios, ondas, poses, marcações e balanceamentos) • Jogos pré-desportivos; atividades adaptadas de modalidades esportivas; jogos de combate; atividades adaptadas de lutas; ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros, rotações e acrobacias com e sem materiais) 	<p style="text-align: center;">Esportes, Lutas e Ginásticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ampliar o repertório motor desenvolvendo habilidade motoras específicas relacionadas aos esportes, lutas e ginásticas • Compreender os principais elementos dos jogos, esportes, lutas e ginástica, identificando as características que os constituem na contemporaneidade. 	<p style="text-align: center;">Esportes, Lutas e Ginásticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogos pré-desportivos; atividades adaptadas de modalidades esportivas; jogos de combate; atividades adaptadas de lutas; ginástica geral (passos, corridas, saltos, giros, equilíbrios, ondas, poses, marcações e balanceamentos) • Jogos pré-desportivos; esportes (marca, precisão, campo e taco, rede/parede e invasão); modalidades de luta; tipos de ginástica
<p style="text-align: center;">Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e fruir diferentes ritmos a partir das danças e manifestações populares regionais de matrizes africanas e indígenas. 	<p style="text-align: center;">Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Danças de matriz indígena (Toré, Cateretê, Acyigua etc.) • Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo etc.) 	<p style="text-align: center;">Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos) das danças do contexto comunitário e regional, valorizando e respeitando os diferentes significados dessas manifestações em suas culturas de origem. 	<p style="text-align: center;">Danças e atividades rítmicas e expressivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Danças de matriz indígena (Toré, Cateretê, Acyigua etc.) • Danças de matriz africana (Maracatu, Jongo, Samba, Frevo etc.)

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2018, p. 116-117).

**Quadro 4 - Currículo em Movimento – Eixos integradores –
Alfabetização/Letramento/Ludicidade – Linguagens – Educação Física – 2º
Ciclo – 2º Bloco**

(Conclusão)

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

4º ANO		5º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
<p>Conhecimentos sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e perceber as relações da atividade física com o corpo, respeitando as características de gênero e biótipos. 	<p>Conhecimentos sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • O corpo e seu desenvolvimento como forma de linguagem e comunicação social, afetiva e biológica 	<p>Conhecimentos sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar e estudar os benefícios que a atividade física regular exerce sobre o corpo humano, tendo em vista a promoção da saúde. 	<p>Conhecimentos sobre o corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos sobre o corpo e seu desenvolvimento (aspectos culturais, históricos, políticos, religiosos e sociais)

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2018, p. 118).

Com relação ao movimento de revisão da 1ª edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal para o Ensino Fundamental, em 2018, a SEEDF defendeu e justificou sua atualização após a universalização da organização escolar em ciclos, assim como, a alteração das matrizes curriculares proporcionadas pela homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2).

A SEEDF ressalta que, a partir das contribuições de professores e entidades da sociedade civil, foram propostas as seguintes atualizações e mudanças:

- um único volume que contempla todo o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) a fim de que se tenha uma visão ampla do processo de aprendizagem dentro dessa etapa da Educação Básica;
- objetivos e conteúdos dispostos por ano, para viabilizar o trabalho das unidades escolares organizadas em série; mas com traçado pontilhado que os separe dentro do mesmo bloco indicando possibilidade de transitarem no tempo proposto para esse bloco, o que oportuniza o trabalho das unidades escolares organizadas em ciclos;
- inserção dos conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC não contemplados na edição anterior do Currículo em Movimento e/ou transferência dos objetivos e conteúdos para os anos em que eles são apresentados na Base;
- contextualização do Distrito Federal, ao ampliar elementos locais nos objetivos de aprendizagem;
- abordagem da cultura digital, explorando recursos midiáticos e características próprias de comunicação e informação;

- progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos subsequentes a fim de que, gradualmente, ampliem-se e aprofundem-se os conhecimentos, minimizando assim os impactos ocorridos nos processos de transição entre os anos e inter e intrablocos (Distrito Federal, 2018, p. 8-9).

Os objetivos de aprendizagem do Ensino Fundamental apresentados nas normativas pedagógicas da SEEDF, pautadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (2013), visam:

1. possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade;
2. promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos;
3. oportunizar a compreensão do ambiente natural e social, dos processos histórico geográficos, da diversidade étnico-cultural, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, dos direitos humanos e de princípios em que se fundamenta a sociedade brasileira, latino-americana e mundial;
4. fortalecer vínculos da escola com a família, no sentido de proporcionar diálogos éticos e a corresponsabilização de papéis distintos, com vistas à garantia de acesso, permanência e formação integral dos estudantes;
5. compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil. (Distrito Federal, 2018, p. 9).

Ao indicar a progressão curricular em relação à Educação Infantil, a matriz curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o Distrito Federal adota a organização de ciclos e blocos, visando agregar os conhecimentos e saberes sobre o corpo e o movimento.

No Segundo Ciclo – 1º Bloco – Anos Iniciais, são destacados os conteúdos curriculares relativos a Brincadeiras e Jogos, Danças e Atividades rítmicas e expressivas, além do Conhecimento sobre o corpo. No Segundo Ciclo – 2º Bloco, os conteúdos ganham uma amplitude maior, pois, além das Brincadeiras e Jogos, Danças e Atividades rítmicas e expressivas, Conhecimento sobre o corpo, são incluídas as atividades relacionadas aos Esportes, lutas e ginástica.

Neste segundo Ciclo, é ressaltado o desenvolvimento de atividades articuladas ao Bloco de Jogos e brincadeiras, vinculadas às inúmeras manifestações da cultura corporal, ampliando a sua diversidade e a complexidade, além da compreensão dos

sentidos e seus significados. Dessa maneira, busca-se através de uma prática pedagógica criativa contextualizada na perspectiva da formação integral, a organização do trabalho pedagógico de Educação Física Escolar, devendo ainda buscar o equilíbrio entre objetivos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, visando atender o desejado desenvolvimento integral do estudante.

5 O CONTEÚDO EM PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

Como parte integrante da coleta de dados da nossa tese, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com ex-gestores e ex-coordenadores da Educação Física Escolar, no âmbito da SEEDF, que atuaram durante o período de discussão, construção, implementação e atualização do Currículo em Movimento, compreendendo o período de 2011 a 2022. As entrevistas trouxeram dados e fatos que revelaram movimentos administrativos e processos políticos acerca desse período histórico da educação do Distrito Federal.

Merece destaque o fato de a maioria dos entrevistados ter vivenciado os períodos anteriores à data de construção e implantação do Currículo em Movimento (2011-2014). Estiveram presentes ainda durante o Governo Cristovam Buarque (1995-1998), no período de discussão e aprovação no Governo Agnelo Queiroz (2011-2014), assim como no período posterior a sua implementação, durante a gestão do Governo Rollemberg (2015-2018) e do Governo Ibaneis (2019-2022), incluindo o período da sua atualização.

Para análise das entrevistas, os objetivos, de acordo com Alves e Aquino (2012), fundamentam-se nos conceitos trazidos pela pesquisa de base qualitativa. Destacamos que essas entrevistas nos permitiram alcançar resultados expressivos na materialização de acesso às informações propostas pela tese, contribuindo com o seu objeto e caracterizando-se principalmente pelas seguintes propriedades, entre outras:

O estudo dos fenômenos onde eles se manifestam; a interação entre sujeito e objeto e reconhecimento da presença dos valores em todo processo de investigação; flexibilidade na utilização de tradições e paradigmas teóricos, métodos, técnicas e instrumentos; compreensão e interpretação dos significados atribuídos e das intencionalidades dos indivíduos sociais como objetivos da investigação; visão da realidade social como processo resultado das interações entre indivíduos sociais. (ALVES; AQUINO, 2012, p. 82).

Após a realização das entrevistas, foram selecionadas algumas categorias para o estabelecimento do diálogo com o objeto delineado pela pesquisa. Foram identificados os seguintes ambientes, considerando a gestão da Secretaria de Educação do Distrito Federal: (1) a democratização do processo de construção do Currículo em Movimento; (2) a conceituação do Currículo na perspectiva emancipatória e da educação crítica; (3) a relação do Currículo em Movimento e a nova BNCC; (4) o Governo Agnelo Queiroz e os processos de resistência no Governo

Rolleberg e no Governo Ibanei; (5) os objetivos e o desmonte da Eape; (6) os conceitos e o cenário do Programa Educação com Movimento e, finalmente, (7) a expectativa e o futuro do Currículo em Movimento.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre 11 e 21 de novembro de 2022, com tempo médio de 1 hora e 20 minutos cada. Identificamos os participantes como Sujeitos 01, 02, 03 e 04, visando preservar a identidade deles.

5.1 Gênese e Desenvolvimento do Currículo em Movimento: a análise dos Ex-gestores

Após a análise inicial dos resultados, verificou-se que um dos pontos mais destacados pelos entrevistados foi sem dúvida a importância verificada nos processos de gestão da SEEDF proporcionados a partir de 2011.

Nesse contexto, o Sujeito 01 afirma que, ao participar de todo processo de discussão e construção do Currículo em Movimento, houve um grande envolvimento dos professores, mobilizados por um processo ativo desencadeado pela Subeb, e a compreensão da necessidade de estabelecer um movimento mais participativo, sendo para isso fundamental a organização de plenárias, encontros e reuniões. Com essa mesma preocupação, ressalta que a construção dos pressupostos teóricos, embasados nos conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, representou um caminho para a efetivação de uma proposta pedagógica pautada nos conceitos de uma educação crítica e emancipatória, avançando muito em relação ao currículo anterior.

Com relação à compreensão do Currículo em Movimento por parte dos professores de Educação Física, o Sujeito 01 identifica que, dada a heterogeneidade presente na formação dos professores, existem dois cenários distintos, a partir dos quais podemos afirmar o avanço importante da apropriação dos seus conceitos. No entanto, também ressalta que um grande número de educadores não conseguiram se apropriar desse conteúdo, embora tenham participado desse momento.

Sobre a presença da proposta pedagógica do Currículo em Movimento no ambiente escolar, ele explica que é possível identificar que muitas unidades escolares não têm seguido esse objeto, mas ressalta que muitos desses referenciais estão presentes na base teórica do Programa Educação com Movimento, inclusive com forte ação de formação continuada durante a implementação e o desenvolvimento do programa.

Nesse mesmo cenário de disputas, o processo de atualização do Currículo em Movimento em 2018 trouxe importantes desafios. Com relação a isso, foram destacadas a mobilização e a resistência contra as reformas estabelecidas por essa exigência de adequação à nova BNCC. Ressalta o Sujeito 01 que, ao aderir ao processo de adequação à nova lei curricular, a SEEDF cumpriu um calendário restrito, apressado e curto, o que dificultou a participação dos professores nesse debate e ocasionou reuniões e plenárias esvaziadas.

No entanto, na opinião do Sujeito 01, após a efetivação de um grupo de redatores, responsáveis por construir e articular as opiniões oriundas dos(as) professores(as) por meio das Coordenações Regionais de Ensino, foi apresentada nos relatórios deles importante resistência ativa de professores, principalmente, ao garantir na sua integralidade os referenciais contidos nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, base fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural. Ainda, apesar de pautada pelos conceitos de competências e habilidades constantes na nova BNCC, a base curricular manteve sua organização estruturada pelos objetivos e conteúdos, mesmo sendo realizada na lógica da sua adequação, exigência desse processo.

O contexto de resistência com relação ao Currículo em Movimento efetivado nos Governos Rollemberg e Ibaneis apresenta importantes e diferentes mudanças, levando em conta o momento histórico e político do DF e do país.

Inicialmente, destacamos as ações de fortalecimento da SUBEB, responsável pela condução da discussão e pela implementação do Currículo em Movimento durante o Governo Agnelo Queiroz, tendo exercido importante papel político e organizativo desse conteúdo.

No Governo Rollemberg, contraditoriamente, começa uma grande ação de reestruturação da SEEDF, sendo reduzida a organização por meio das coordenações, entre elas a de Educação Física. Isso gerou imediatamente um processo de limitação da formação continuada e o afastamento da gestão do sistema do ambiente escolar, diminuindo gradativamente a ação participativa dos(as) professores(as) no destino e na discussão das políticas públicas de educação do DF. No entanto, o Sujeito 01 observa que, durante o período de sua gestão, o governo promovia e respeitava destacados processos de mobilização e desenvolvimento do Currículo em Movimento.

A ação de desestruturação da SEEDF ganha maior desmonte já no início do Governo Ibaneis, impactando sobremaneira as funções de responsabilidade da sua estrutura administrativa e política.

A princípio, a Diretoria de Esporte Escolar ganha nova estrutura, passando para o nível de Gerência do Desporto. Fica voltada para o desenvolvimento do esporte escolar, tendo como responsabilidade as ações relacionadas ao Centro de Iniciação Esportiva (CID), ao Programa Ginástica nas Quadras e aos Jogos Escolares do DF. A Educação Física Escolar passa a fazer parte, então, da estrutura de cada nível de ensino, acarretando prejuízos ao funcionamento até então definido por uma estrutura específica organizacional da área.

Havendo essa nova estrutura na gestão de Ibaneis Rocha (2019-2022), os resultados dessas mudanças foram sentidos de forma imediata. Para o Sujeito 01, com relação ao processo da atualização da BNCC, a Eape ficou ainda mais distante da sua principal finalidade: a formação continuada dos professores e sua relação direta com a BNCC. Sem participação dos professores e com ausência de uma política de incentivo aos processos formativos de maneira contínua, os encontros de qualificação permanente simplesmente não aconteceram. Isso revela a falta de compromisso com essa nova etapa de ação do Currículo em Movimento.

O ano de 2019 mostrou uma realidade ainda mais complexa, que era a ausência de articulação e sintonia entre a SUBEB e a SEEDF. Esse fato precarizava ainda mais a reduzida política de incentivo à formação continuada, trazendo prejuízos à apropriação do Currículo em Movimento frente a essa nova etapa de atualização da BNCC.

Como instrumento empregado para buscar os fatos relacionados ao objeto da nossa tese, o diálogo realizado com o Sujeito 02 apresentou inúmeros elementos importantes para o desenvolvimento do conteúdo sobre a matriz curricular e seus componentes.

Foram destacados três momentos a partir do Governo Agnelo Queiroz. O primeiro momento refere-se ao ano de 2011, quando é iniciado na SEEDF uma nova forma de pensar a educação, dentro de uma perspectiva moderna de gestão administrativa, aliada a um intenso debate pedagógico de qualidade. O Sujeito 02 ressalta que já em 2011 havia uma integração e um envolvimento de sindicatos, da universidade e dos movimentos sociais em busca da construção desse novo projeto político e pedagógico para a SEEDF. A partir disso, importantes espaços de diálogo

se ampliaram, e os cursos de formação se multiplicaram com o fortalecimento da Eape, determinados por uma efetiva cultura democrática e participativa. Nesse mesmo período, é iniciado um grande debate com a comunidade escolar visando à construção de uma nova proposta curricular, pautada por um conteúdo crítico e emancipatório para a educação pública do Distrito Federal.

Essa proposta foi denominada, primeiramente, de Escola do Cerrado¹⁰. A Subeb teve grande responsabilidade ao assumir o papel estratégico de estimular, organizar e estruturar a discussão necessária para a construção de uma nova matriz pedagógica e curricular, em todas as instâncias coletivas presentes no ambiente escolar, incluindo e culminando com a realização das plenárias em todas as regionais de ensino.

Nesse cenário, o Sujeito 02 identifica importante contribuição nesse debate sobre a construção de um novo currículo no campo da Educação Física Escolar, mobilizando por meio da estrutura da Diretoria de Educação Física Escolar, responsável à época pelos Jogos Escolares e pela Ginástica nas Quadras, assim como ações e projetos realizados internamente na rede de ensino do DF. Portanto, esta estrutura tinha o mesmo nível de representatividade organizacional no ordenamento da SEEDF. Com a preocupação de avançar nesse diálogo, diversas ações foram levadas a efeito visando à preparação para o debate inicial das bases e dos princípios do Currículo. Foi, inclusive, estruturado um Grupo de Trabalho responsável por essa tarefa preliminar.

Nos anos de 2012 a 2013, acontece um segundo momento de grande destaque: a discussão sobre o Currículo em Movimento e a proposta curricular do Programa Educação com Movimento. É importante ressaltar que esse programa foi criado em 1997, durante o Governo Cristovam Buarque, juntamente com a Escola Candanga. Foi projetado e colocado em execução com a participação inicial de 50 escolas. No entanto, já no início do Governo Roriz, o PECM sofre duro golpe ao ser decretada sua extinção.

Assim, ao ser apresentado na etapa inicial de debates do Currículo em Movimento, o PECM ganha destaque especial durante a realização das Plenárias Regionais, recebendo resposta positiva e sendo apoiado por mais de 90% dos

¹⁰ No início do debate sobre a nova matriz curricular, realizado a partir de 2011, essa proposta recebeu inicialmente essa denominação, passando a ser identificada por Currículo em Movimento já no ano de 2012.

participantes das referidas reuniões. Sem dúvida, foi um momento diferenciado e decisivo para sua construção e, posteriormente, sua implementação.

Sobre o PECM, o Sujeito 02 assevera a tentativa de acabar com o programa, embora o Plano Distrital de Educação assegure no texto a sua universalização até o ano de 2025. Merece destaque a ausência do funcionamento do comitê de acompanhamento do plano durante um ano sem qualquer atividade, trazendo enormes prejuízos ao seu monitoramento pelo Fórum Distrital de Educação, bem como pelo Conselho Distrital de Educação.

Além disso, o Governo Ibaneis buscou a revogação de normas e portarias com o objetivo de enfraquecer o PECM. Como exemplo, podemos citar a desresponsabilização do programa em relação à Gerência de Desporto e Lazer, órgão anteriormente dirigente dessa ação. Com isso, o PECM passou a ser diluída no âmbito dos variados níveis de ensino, distanciando-se das suas atribuições e finalidades e perdendo conseqüentemente, o seu protagonismo.

Outra medida em curso no ano de 2022 foi alterada devido a mobilização, resistência e luta dos educadores. Na proposta inicial do remanejamento, não foi consignada a inclusão de vagas para atender o Programa Educação com Movimento, fato prontamente denunciado e objeto de reação do Sinpro-DF, de lideranças políticas e de professores. Ao final, foi conquistada a garantia de vagas nesse processo, alcançando-se importante e significativa vitória.

Embora o Plano Distrital de Educação (PDE) assegure que o PECM deveria hoje estar presente em 60% das escolas das escolas de ensino fundamental, o número hoje chega próximo dos 25% de unidades atendidas, sem dúvida representando um alto grau de não atendimento das metas estabelecidas.

Nesse cenário, o Sujeito 02 afirma que exemplo maior de manutenção desse quadro está consolidado na proposta de concurso público de 2022, em andamento durante a escrita deste texto, que prevê o estabelecimento de um total de 90 vagas para o cargo de professor da Educação Básica – Educação Física. No entanto, a exigência em 2023 se aproxima de 600 professores somente para o Programa Educação Com Movimento, fato que expõe uma realidade baseada na continuidade dessa política de descompromisso e abandono com uma escola pública pautada pela qualidade de ensino e pela valorização profissional.

Outro destaque do Sujeito 02 ao avaliar o Governo Agnelo Queiroz é o caráter empregado pela SEEDF, por meio da Subeb, quanto aos aspectos relacionados a uma gestão democrática cada vez mais participativa, juntamente com o movimento intenso de uma política de formação continuada. Somente na área da Educação Física Escolar, em 2023, foram ofertados 12 cursos de formação, procurando inserir gestores e professores nesse processo.

Ainda sobre esse período, é ressaltado o resultado obtido a partir da constituição do Grupo de Trabalho, com responsabilidade de discutir o Currículo em Movimento, que produziu importantes resultados. Essa integração se estruturou por meio do papel desempenhado pela Diretoria de Educação Física Escolar, contando inclusive com estrutura própria, incorporada às Coordenações das Regionais de Ensino. Isso facilitou o trabalho e a articulação com os professores de Educação Física presentes nas escolas.

Ao avaliar a gestão e as ações do Governo Rollemberg no campo da educação, o Sujeito 02 identifica várias iniciativas negativas relacionadas. Entre estas, menciona principalmente o abandono do Currículo em Movimento e do processo de formação continuada com a desconstrução do papel da EAPE e, principalmente, a vinculação com sua função principal, assim como o não fortalecimento da SUBEB, estrutura fundamental para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Esse movimento ganha maior dimensão no Governo Ibaneis, com a completa destruição da EAPE e seus 34 anos de contribuição com a qualificação continuada dos profissionais da educação da SEEDF, segundo o Sujeito 02.

Em 2021, a escola, que contava com um quadro de 160 formadores, tem 60 profissionais devolvidos. Em 2022, esse cenário se repete com o afastamento de mais 40 formadores. Importante ressaltar, segundo o Sujeito 02, que isso significa a porta de entrada do setor privado na formação continuada de professores, e ele critica que esse setor não prioriza e não tem como objetivo o debate sobre o Currículo em Movimento. Ao compreender que os processos de formação continuada devem considerar centrais as bases teóricas e a concepção do Currículo em Movimento, sendo na prática instrumentos de fortalecimento, resistência e disputas, o afastamento e a exclusão de cursos com esse conteúdo significam em grande medida, de uma forma indireta, um ataque a sua matriz curricular.

Com essa preocupação, o Sujeito 02 alerta para a presença cada vez mais significativa de professores com contrato temporário na rede de ensino, passando de 4 mil professores(as) em 2012 para cerca de 15 mil em 2022, o que representa mais de 60% dos professores presentes e em atividade nas escolas. Isso gera diretamente a exigência e a necessidade de um ativo e intenso processo de formação continuada, bem como a aproximação da secretaria do ambiente escolar como política permanente, efetiva e participativa. Ainda, considerando a elevação descontrolada das contratações temporárias, a SEEDF e o Governo Ibaneis, reeleito por mais quatro anos em 2022, o Sujeito 02 aponta para a precarização do trabalho e a desvalorização profissional, a rotatividade de professores(as) nas unidades de ensino, a diminuição da formação continuada e, conseqüentemente, a descontinuidade da discussão sobre o Currículo em Movimento.

Em relação ao Currículo em Movimento e a BNCC, ele alerta para os resultados produzidos principalmente no ensino médio. As adaptações realizadas em 2018 apresentam as contradições entre os seus pressupostos teóricos e os conteúdos e objetivos.

Ao analisar a perspectiva do futuro, o Sujeito 02 identifica que a Escola Candanga, o PECM, o PDE e o Currículo em Movimento são processos oriundos da mesma trajetória e dos momentos de avanço, principalmente em razão dos espaços de luta e resistência, assim como estão presentes nas políticas públicas de educação de governos no DF, de caráter democrático e popular.

A vitória, em 2022, de Luís Inácio Lula da Silva para governar o Brasil até 2026 possibilita condições de realinhamento das políticas públicas de educação, com viés comprometido com a valorização da escola pública e a retomada de propostas que contribuam com a visão estratégica contra-hegemônica, entre elas a reconstrução do debate da BNCC, importante e necessária, exigindo o ajustamento do Governo do DF nesse debate. Assim, torna-se necessário que iniciativas no sentido de intensificar as lutas e as disputas nesse próximo período estejam relacionadas e articuladas com a defesa do Currículo em Movimento, do cumprimento das metas constantes no PDE, do avanço do PECM, do fortalecimento da EAPE e da valorização dos profissionais da educação – finaliza o Sujeito 02.

Na sequência do nosso debate, com o Sujeito 03, ao iniciar sua contribuição dialogando com os diversos conteúdos da nossa tese, ele enfatiza as características construídas no Governo Cristovam Buarque, sendo muito presente a cultura

democrática e participativa durante toda sua gestão. As aspirações que se constituíram para estabelecer uma proposta de educação na perspectiva da Pedagogia Crítica originaram as principais bases teóricas da Escola Candanga.

Garantida por um amplo debate junto à comunidade escolar, envolvendo toda estrutura da SEEDF, as Coordenações Regionais de Ensino e as unidades escolares tiveram papel fundamental e indispensável na estratégia de construção coletiva. Nesse contexto, é destacada pelo Sujeito 03 a importância do estabelecimento do movimento inclusivo, procurando estabelecer as bases teóricas iniciais do Programa Educação com Movimento durante esse período. É importante salientar que, após esses momentos de avanço, um longo período de retrocessos é colocado em prática com a presença de governos conservadores, sem nenhum compromisso com a democratização do ensino e da construção crítica de uma proposta pedagógica para a educação.

Essa mobilização, destacada pelo entrevistado, é retomada e se acentua no Governo Agnelo Queiroz, ao estruturar a SEEDF contando com a colaboração de gestores que haviam participado da primeira experiência democrática e popular, no Governo Cristovam Buarque. A qualificação era ainda maior com a presença de professores(as) experientes e com grande capacidade acadêmica, oriundos da Universidade de Brasília (UnB) e de outros setores da sociedade civil organizada. Com essas iniciativas, o Sujeito 03 reforça que a estrutura pedagógica propiciava essas condições políticas e administrativas, aliadas ao movimento de capilarização do debate sobre a construção dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, a partir de 2011. Uma dessas ações destacadas foi a intensificação da formação continuada e a instituição da jornada ampliada, garantindo assim aos educadores espaços de diálogo e participação individual e coletiva na sua capacitação.

Quando analisa os fundamentos dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, o Sujeito 03 avalia que, embora o currículo traga uma proposta construída na perspectiva crítica e emancipatória, o ecletismo está presente na sua composição. Isso é notado a partir dos elementos que compõem a Pedagogia Histórico-Crítica, defendida por Demerval Saviani, e a Psicologia Histórico-Cultural, conceituada por Vigotski, assim como a partir dos conteúdos, no entendimento da Teoria Pós-Crítica, conformados nos seus eixos transversais.

Apesar de a composição curricular da Educação Física Escolar ter sua base estabelecida no Currículo em Movimento, acompanhado pelos conceitos da base teórica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), da proposta pedagógica crítico-superadora, na seleção dos conteúdos, tendo como objetivo uma abordagem que permita que os alunos assimilem de forma crítica sua cultura corporal a partir de um resgate do histórico do tema, contextualizando e contestando sua realidade, relacionando-os com temas atuais e o senso comum, com o objetivo final de superar uma realidade que é desfavorável socialmente. O ecletismo citado anteriormente aparece com maior nitidez, manifestando uma concepção desenvolvimentista, nos elementos das fases de desenvolvimento motor, nas referências do esquema corporal e na cultura do movimento.

Sobre esse aspecto, o Sujeito 03 enfatiza que, durante o processo de construção do Currículo em Movimento em 2014, especialmente, é identificado na gestão da SEEDF, de maneira destacada, o papel desempenhado pela Subeb na condução da ação em busca da participação coletiva. Podemos afirmar que o Governo Agnelo Queiroz ofereceu desde o seu início, por meio da Subeb, as condições para a garantia do processo de democratização do debate, ao tratar dos projetos e ações da SEEDF.

Entre essas iniciativas destacam-se as reuniões semanais realizadas com os Coordenadores da SEEDF/Subeb, envolvendo as Coordenações Regionais de Ensino e as coordenações pedagógicas, em cada ambiente escolar. Além disso, um grande empenho foi efetivado no sentido de fortalecer a EAPE, fato já evidenciado e reforçado nas outras entrevistas, diversificando o conhecimento e o debate sobre o tema. É nesse caminho que o princípio da gestão democrática se consolidou com a liberdade da construção do Currículo em Movimento, assim como do Programa Educação Com Movimento.

É necessário ressaltar, segundo o Sujeito 03, que as escolas dispunham de um dia direcionado para a discussão do Currículo e para a mobilização coletiva em torno dos seus conteúdos. Outro ponto fundamental para esse movimento é a incorporação dos seus objetivos e conteúdos, contemplados na elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) elaborados pelas escolas. Além disso, observou-se que mais de 70% de PPPs estavam inseridos na plataforma criada pela SEEDF para esse fim, em 2014.

O Sujeito 03 indica ainda que, no ano de 2015, com a posse do Governo Rollemberg, a SEEDF manteve a estrutura vigente no governo anterior até o final do primeiro semestre de sua gestão, contando com uma coordenação forte e ativa. No entanto, já no início do segundo semestre, a SUBEB começa a perder o seu protagonismo e a liderança dessa gestão estratégica. As ações começam a perder força.

A Coordenação da Educação Física Escolar foi desestruturada em 2016, sendo instituída uma gerência com menor espaço político e administrativo. Não resta dúvida de que, no período compreendido entre 2016 e 2018, a Educação Física Escolar perdeu espaço com essas mudanças. O cenário foi alterado substancialmente.

Na compreensão do Sujeito 03, o Governo Ibaneis efetiva uma situação crítica, constituindo profundas alterações em relação às conquistas até então em execução. Com essa preocupação, afirma que o Currículo em Movimento se tornou apenas um símbolo de luta, em estado de abandono e sem gestão, embora existam experiências exitosas em execução.

Sobre o papel desempenhado pela EAPE, concorda com a opinião de que as ações relacionadas a essa escola de formação traduzem uma expectativa do esvaziamento de suas ações e das funções estratégicas da formação continuada, fato diretamente ligado às ações do Currículo em Movimento e ponte importante para a formação dos profissionais da educação. É uma forma concreta e pragmática de construir novos formatos, seguindo a lógica neoliberal e seus conteúdos na formação dos professores, principalmente, sem levar em consideração o Currículo em Movimento. Como consequência, promove o esgotamento de suas ações.

Ao assinalar esse contexto, o Sujeito 03 defende que a EAPE sobrevive por meio de mobilização e resistência, sustentada por um grupo reduzido de professores formadores, acentuando-se as diferentes ações de seu fortalecimento desempenhadas durante os Governos Cristovam e Agnelo Queiroz. Do mesmo modo, eleva suas críticas ao identificar a ausência de qualquer estímulo à gestão democrática nessa etapa. Exemplo disso pode ser verificado na tentativa permanente de desconstrução do Programa Educação Com Movimento. É importante salientar que parte principalmente dos professores(as) participantes do programa o desenvolvimento de ações relacionadas à formação continuada, sem qualquer envolvimento concreto da EAPE. Destacamos ainda a iniciativa em curso do fim da jornada ampliada, transformando os contratos de 40 horas em dois contratos de 20

horas semanais e inibindo qualquer possibilidade da formação continuada. Com isso, estabelece-se, entre outras ações, a possibilidade do fim do PECM.

Ao destacar o debate sobre o Currículo em Movimento e a sua atualização pela nova BNCC em 2018, o Sujeito 03 reafirma a completa ausência do debate e da participação dos professores(as) durante todo o processo, caracterizado por uma construção resumida por poucos profissionais da educação. Nesse sentido, salienta que as iniciativas de mudança em relação aos Pressupostos Teóricos, assim como aos objetivos e conteúdos, só não se efetivaram por absoluta falta de tempo, senão também seriam modificados.

No entanto, o Sujeito 03 afirma que, em relação ao ensino médio, a nova BNCC trouxe importantes alterações em seus conteúdos, ao estabelecer os conceitos do mundo do trabalho e das regras do mercado no caminho das habilidades e competências. É o recuo da base teórica do Currículo em Movimento. Nessa lógica, o Sujeito 03 assevera a decisão do Governo reeleito de Ibaneis (2023-2026) em acelerar o processo de enfraquecimento do Currículo em Movimento, empregando, entre outras ações, o esvaziamento da EAPE. Ressalta que a ausência da formação continuada favorece decisivamente o fim das bases teóricas dessa matriz curricular.

Ao mencionar que a luta contra-hegemônica tem ocorrido em vários espaços de disputa, exemplo que pode ser observado na manutenção do Currículo em Movimento e na atualização da BNCC, alcançando vitórias parciais, o Sujeito 03 reforça que o Governo Lula (2023-2026) recém-eleito e o novo cenário político podem contribuir com a retomada da discussão de políticas públicas, fundadas nos princípios da educação crítica e emancipatória, de qualidade e compromissada com uma sociedade que garanta os direitos de cada cidadão.

Na entrevista com o Sujeito 04, foi salientado e destacado o intenso processo democrático vivenciado durante o governo de Cristovam Buarque, surgindo daí a primeira experiência da constituição de uma proposta de educação crítica na SEEDF: a Escola Candanga. Com essa trajetória, realça o movimento de mobilização conduzido pelo Sindicato dos Professores do Distrito Federal, com ênfase no seu papel político e sua atuação na defesa da pauta da valorização da escola pública. Nesse contexto, a representação sindical dos docentes insiste que as lutas sempre passarão pelas ações e pelos processos democráticos e de construção coletiva.

É indicativo desse cenário, durante o Governo Agnelo Queiroz, o conceito da afirmação da cultura democrática por meio de ações concretas, destacando-se a construção do PDE, do Currículo em Movimento e da Lei da Gestão Democrática e a aprovação do Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal – Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013.

Ao analisar as contradições presentes no Currículo em Movimento, afirma o Sujeito 04 que, a partir da presença dos princípios teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, coexistindo com conteúdos pertencentes à Teoria Pós-Crítica, essa realidade revela o seu caráter eclético e diversificado. Contudo, afirma que esses resultados são produzidos pelos reflexos da realidade concreta da formação heterogênea da categoria de professores.

Compreendendo que o processo de formação continuada é fator indispensável para a construção de uma proposta crítica e emancipatória, o Sujeito 04 considera que a conquista da jornada ampliada e o afastamento remunerado para a continuidade da sua qualificação profissional foram fundamentais para a construção desse quadro. Ele justifica que o rigor científico e o acesso ao conhecimento estão diretamente articulados com as lutas gerais da educação. Realça ainda que várias experiências contribuíram para o avanço das políticas públicas de valorização da escola pública, identificando a experiência dos governos democráticos e populares, o papel diferenciado das instituições e escolas de formação e a contribuição das universidades, dos sindicatos e da sociedade civil organizada.

Ao se pronunciar sobre o Governo Rollemberg, o Sujeito 04 menciona uma mudança expressiva da conduta administrativa e política já no seu primeiro ano de gestão. Se no primeiro momento contou com quadros do governo anterior, ainda no segundo semestre de 2015 ocorre o afastamento desse cenário, promovendo mudanças na estrutura da SEEDF e nas direções e chefias de órgãos internos.

Assim, com a posse de Michel Temer em agosto de 2016, após o golpe midiático e político que cassou o mandato da presidenta Dilma Rousseff, o Governo Rollemberg se aproxima dos modelos e projetos tradicionais, entre eles o Projeto Mais Educação, acolhendo-se adaptações desse modelo conservador.

Ao evidenciar o debate sobre os pilares teóricos fundamentais, o Sujeito 03 assevera que, embora organizado em contextos históricos distintos, o Programa Educação Com Movimento e o Currículo em Movimento revelam a mesma base conceitual, incluindo como referência a Pedagogia Histórico-Crítica. Realça, nesse

sentido, a presença de uma educação crítica e emancipatória, da cultura corporal, com o ser social sujeito ao seu próprio tempo, ao buscar se apropriar de uma Educação Física referenciada socialmente, com diferentes formas de compreensão da interpretação da realidade.

É com essa possibilidade, criada na perspectiva do início do Governo Lula (2023-2026), que se acentua e aumenta a necessidade de consolidar a firmeza das pautas políticas dos educadores, que não se dobram e que se unem para realizar a resistência ativa, em busca da construção de novos desafios e da conquista de importantes avanços. As nossas expectativas se ampliam e se renovam e, ao mesmo tempo, nos comprometem a permanecermos em mobilização. Nossas reivindicações se tornam mais concretas, urgentes e necessárias.

Exemplo disso é a luta pela valorização da profissionalização docente, o acompanhamento e a exigência do cumprimento das diretrizes e metas do PDE, o fortalecimento da Eape, o resgate do Currículo em Movimento, assim como a ampliação do Programa Educação com Movimento. Mesmo considerando a representação conservadora presente no Senado Federal, na Câmara dos Deputados e na Câmara Legislativa do Distrito Federal, a vitória conquistada em nível federal com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva estabelece possibilidades de um recomeço das ações políticas tão necessárias para a valorização da escola pública, gratuita e de qualidade.

5.2 Olhando a realidade do Currículo em Movimento a partir do chão da escola

Objetivando aproximações com a realidade escolar, foi objeto das nossas ações a aplicação de um questionário junto aos docentes das Escolas Parque participantes da coleta de informações. Esse processo foi realizado no período de 10 a 25 de novembro de 2022, sendo distribuídos 50 questionários entre os professores(as) pertencentes às seis unidades de ensino em análise (Tabela 1). No entanto, o retorno dos instrumentos de coleta foi de 33 questionários respondidos, o que representa um percentual satisfatório de 66%, fato já esperado para esse contexto.

Tabela 1 - Número de questionários entregues e recebidos por Escola Parque

Número de questionários entregues e recebidos		
Escola	Entregues	Recebidos
EP 303/304 Norte	10	8
EP 210 Norte	8	8
EP da Natureza	6	6
EP 210 Sul	6	3
EP 313/314 Sul	10	4
EP 308 Sul	10	4
Total	50	33 (66%)

Fonte: Elaboração própria (2022).

Com o objetivo de tabular os resultados desse questionário, foi utilizada a plataforma SurveyMonkey. Nela, foram inseridas as afirmações e produzidos os dados a partir da devolução dos instrumentos coletados nas Escolas Parque. Ressaltamos que essa plataforma é uma ferramenta prática para fazer pesquisas qualitativas e quantitativas com base na busca de informações, sendo ideal para aplicação também em estudos acadêmicos, oferecendo recursos simples e práticos para criar questionários na versão gratuita.

Na identificação de algumas citações e opiniões verbais dos docentes constantes nessa etapa, a denominação das seis Escolas Parque foi feita utilizando aleatoriamente a representação de A, B, C, D, E e F. Da mesma forma, os docentes foram nominados pelas numerações 1, 2, 3 etc., de forma a preservar sua privacidade.

O questionário apresentou 16 perguntas aos entrevistados, procurando conhecer seus dados pessoais e profissionais e sua trajetória na formação docente. A questão 17 objetivou identificar o que motivou o(a) professor(a) a participar das ações de formação continuada e atualização profissional. Utilizou-se a Escala Likert¹¹ para que, mensurando o grau de sua importância, os docentes pudessem assinalar o índice de 1 (um) para não importante, o menor número; 2 (dois) para às vezes importante; 3 (três) para moderado; 4 (quatro) para importante; e 5 (cinco), o maior índice, para muito importante. Essa referida questão foi composta de 12

¹¹ Uma Escala Likert é uma escala de classificação usada para medir atitudes, percepções e opiniões. Muitas vezes utilizada em pesquisas de mercado e nas Ciências Sociais, os pesquisadores usam a escala para entender pontos de vista e sentimentos em relação a um produto, serviço, marca ou mercado. A escala tem o nome de seu inventor, o psicólogo americano Rensis Likert. Criada em 1932, a Escala Likert é um modelo de pesquisa que tipicamente inclui de 5 a 7 opções de resposta, que variam de um forte acordo a um forte desacordo, com uma opção neutra no meio. A escala avalia sentimentos em relação a uma determinada afirmação que está sendo perguntada e pode ser usada para medir uma variedade de diferentes temas de sentimentos, incluindo probabilidade, concordância, qualidade, frequência e importância.

possibilidades, e seu propósito era desvelar o sentido principal que mobilizou os professores(as) a buscar a ampliação dos seus conhecimentos por meio de um processo permanente de qualificação.

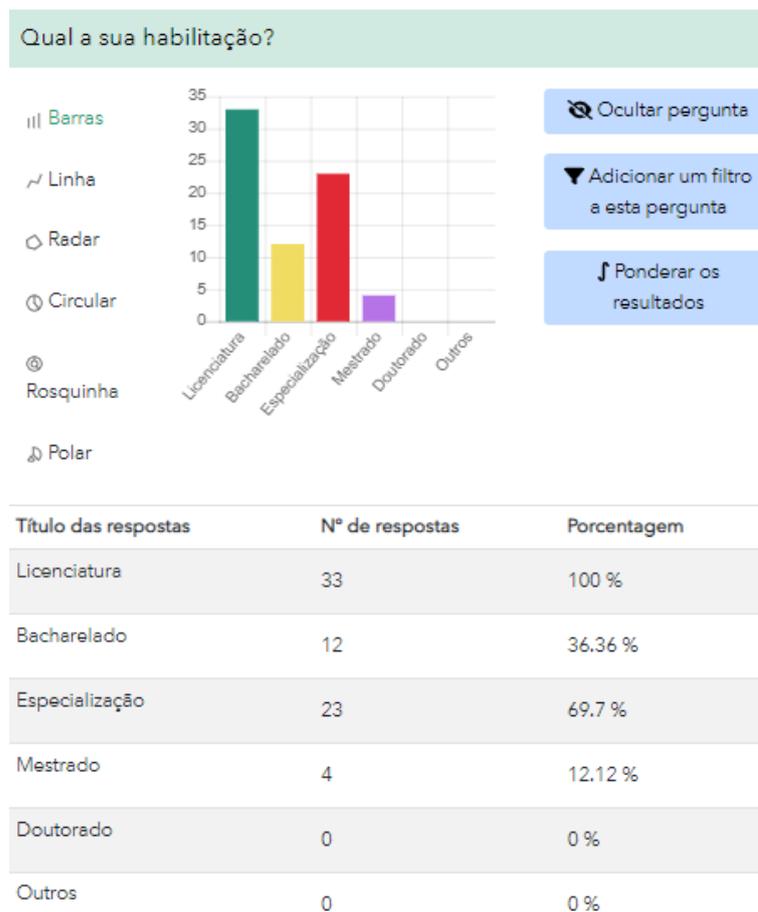
Nesse mesmo trajeto, a questão 18 abordou o domínio do conteúdo e a participação dos docentes na construção e na efetivação do Currículo em Movimento, procurando investigar o seu conhecimento a respeito dos pressupostos teóricos dessa matriz curricular. Esse temário foi distribuído em 33 questões, também empregando valores de avaliação de acordo com a Escala Likert, sendo: 1 (um) ruim; 2 (dois) razoável; 3 (três) bom; 4 (quatro) muito bom; e 5 (cinco) excelente. Nesse cenário, estão articulados os conteúdos dos pressupostos teóricos, a relação do Currículo em Movimento com o PPP, o processo de atualização do CM e a relação com a BNCC, a política de formação continuada e a presença da Educação Física Escolar em todo esse percurso.

A maioria dos respondentes era do gênero feminino (54,55%), e a média de idade era de 31 a 40 anos (39,39%). Os resultados apresentam um número expressivo de docentes que já atuou em outro estabelecimento de ensino antes da Escola Parque (90,91%), comprovando que a grande maioria desses profissionais também vivenciaram outros espaços e tempos de atuação do magistério do Distrito Federal.

Com relação a sua habilitação (Gráfico 1), os professores(as) apresentam importantes resultados ao destacarem a conclusão da Licenciatura (100%); 69,70% afirmam ter curso de especialização; no entanto, apenas 12,12% têm a titulação de Mestre, fato que acentua a exigência de cada vez mais se investir no processo de formação continuada nos quadros do magistério público do Distrito Federal.

Gráfico 1 - Pergunta 5 - Qual a sua habilitação?

Pergunta 5



Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

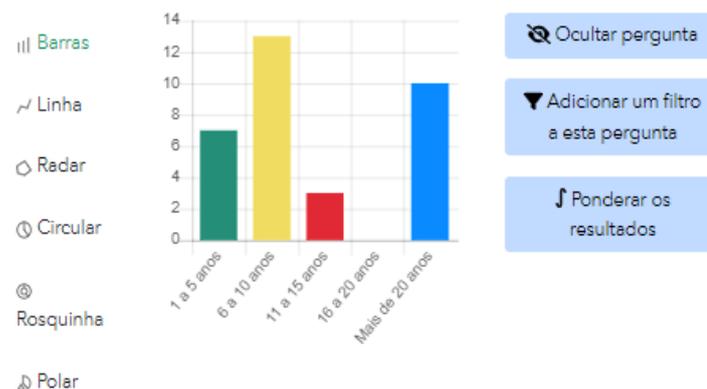
Destacamos que a amostragem tem a instituição privada como principal espaço da sua formação superior (57,58%). Os resultados ressaltam também que apenas 18,18% dos entrevistados concluíram outro curso em nível superior.

Com relação ao tempo de atuação docente (Gráfico 2), os resultados expressam que 60,30% dos docentes estão em atividade na SEEDF entre um e dez anos, havendo ainda aqueles que atuam de um a cinco anos (21,21%) e de cinco a dez anos (39,39%). Isso nos permite inferir que uma quantidade significativa dos profissionais da educação em atividade nas Escolas Parque tem um período reduzido de vivência profissional.

Gráfico 2 - Pergunta 8 - Qual o seu tempo de atuação profissional na atividade docente na SEEDF?

Pergunta 8

Qual o seu tempo de atuação profissional na atividade docente na SEEDF



Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
1 a 5 anos	7	21,21 %
6 a 10 anos	13	39,39 %
11 a 15 anos	3	9,09 %
16 a 20 anos	0	0 %
Mais de 20 anos	10	30,3 %

Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

Um número superior é apresentado quando é avaliado o seu tempo de atuação na Escola Parque (Gráfico 3), chegando a 78,78% para o período de 1 a 10 anos. Nesse contexto, 45,45% apresentam de um a cinco anos de função e 33,33% de seis a dez anos, 33,33%.

Gráfico 3 - Pergunta 9 - Quanto tempo você atua como docente na Escola Parque?

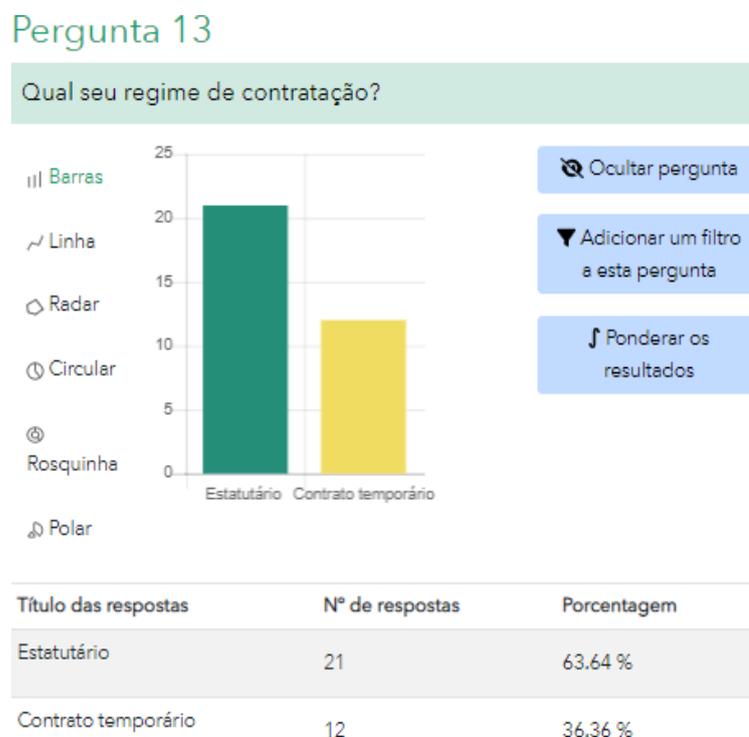


Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

Quando a questão se relaciona ao tempo de atividade docente, apenas 33,33% dos docentes têm mais de 20 anos de exercício profissional. Dado também relevante nos resultados é o de que 100% dos professores(as) detêm uma carga horária de 40 horas semanais, fator indispensável no sentido da promoção da dedicação exclusiva, tão necessária para a valorização da profissionalização docente.

Com relação ao regime de contratação (Gráfico 4), os docentes em regime estatutário representam 63,64% da amostra. O número acentuado em condição de contratos temporários, na ordem de 36,36%, demonstra que, de cada dez professores da rede pública de ensino do DF, quatro estão em regime de contratação precarizada.

Gráfico 4 - Pergunta 13 - Qual seu regime de contratação?



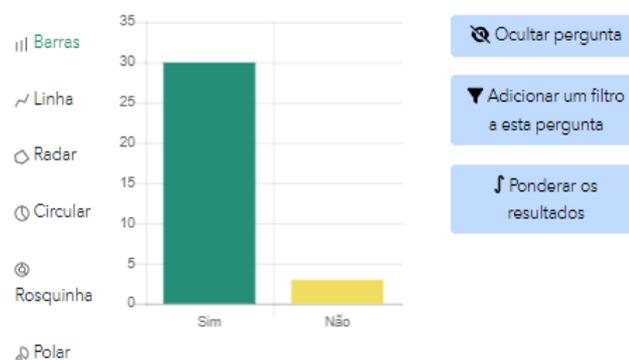
Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

A frequência da realização de atividades realizadas pelos professores(as) voltadas à formação continuada nos últimos cinco anos (Gráfico 5) é manifestada pelo significativo percentual de 90,91%. Ressaltamos que 80% dessas atividades foram promovidas pela SEEDF/Eape e/ou diretamente, em 33,33% das ações, como objeto da escola (Gráfico 6).

Gráfico 5 - Pergunta 14 - Você frequentou alguma atividade de formação continuada nos últimos 5 (cinco) anos?

Pergunta 14

Você frequentou alguma atividade de formação continuada nos últimos 5 (cinco) anos?

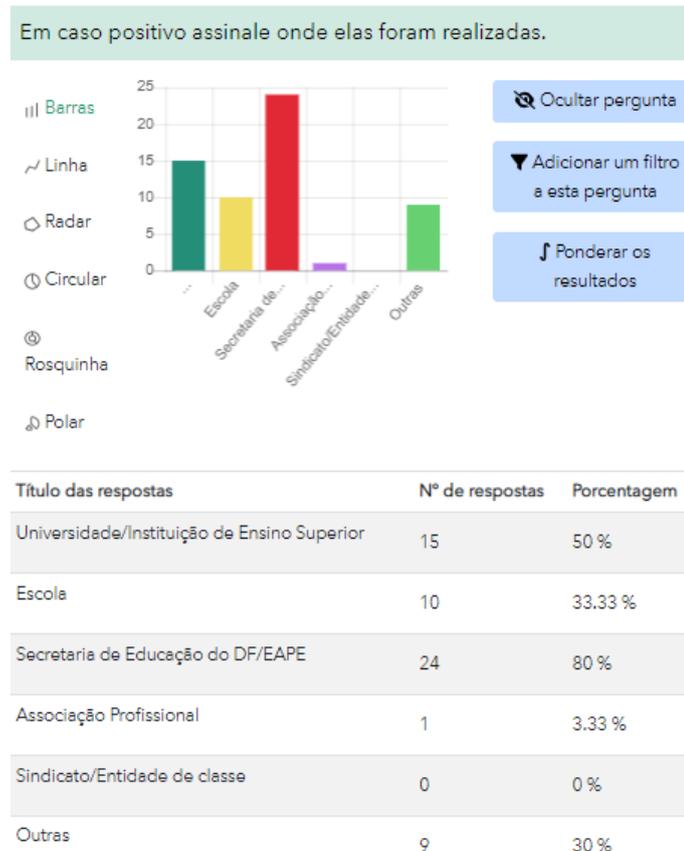


Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Sim	30	90,91 %
Não	3	9,09 %

Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

Gráfico 6 - Pergunta 15 - Em caso positivo, assinale onde elas foram realizadas

Pergunta 15



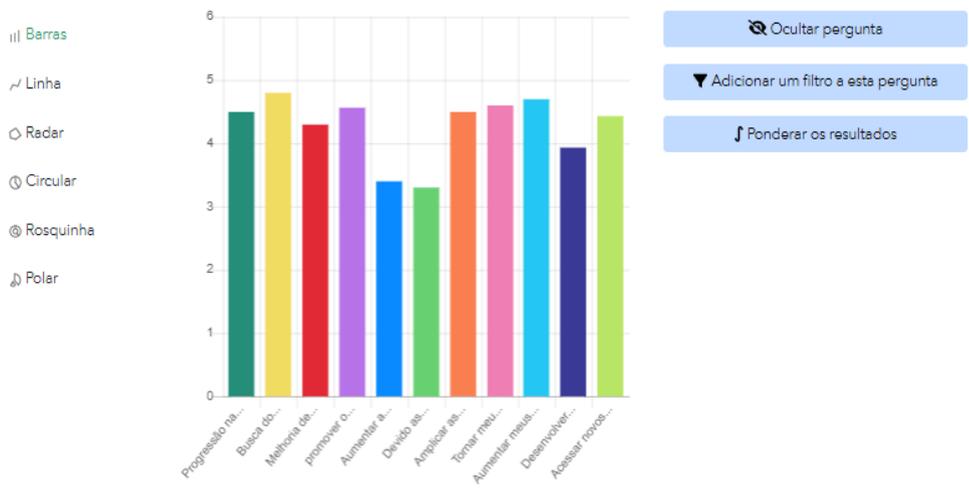
Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

As respostas para a questão 17 (Gráfico 7) possibilitaram conhecer o envolvimento e a motivação dos docentes em participar das ações de formação continuada. Eles afirmam como nível aferido de pontuação, de acordo com a Escala Likert (Quadro 1), o valor de 5, considerado muito importante, em todos os resultados identificados. Isso expressa uma grande preocupação com o conteúdo de ações que tornem possível um processo permanente e acentuado de qualificação. Entre outros resultados encontrados, ressaltamos a progressão na carreira (66,67%), a busca do conhecimento (83,33%), a promoção e o desenvolvimento profissional (70,00%) e tornar o trabalho mais fundamentado e qualificado e aumentar os conhecimentos sobre a área de trabalho (73,33%).

Gráfico 7 - Pergunta 17 - O que motivou você a participar das ações de formação continuada e de atualização profissional?

Pergunta 17

O que motivou você a participar das ações de formação continuada e de atualização profissional? Utilize a Escala Lickert de importância de 1 a 5 para cada um dos itens, sendo determinado o índice: 1) não é importante 2) às vezes importante 3) moderado 4) importante 5) muito importante



Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

Quadro 5 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 17, segundo a Escala Likert

Título das respostas	Pontuação média	1	2	3	4	5
Progressão na carreira	4.5	0 0%	1 3.33%	3 10%	6 20%	20 66.67%
Busca do conhecimento	4.8	0 0%	0 0%	1 3.33%	4 13.33%	25 83.33%
Melhoria de oportunidades profissionais	4.3	0 0%	1 3.33%	4 13.33%	10 33.33%	15 50%
promover o desenvolvimento profissional	4.57	0 0%	0 0%	4 13.33%	5 16.67%	21 70%
Aumentar a autoestima	3.4	4 13.33%	5 16.67%	5 16.67%	7 23.33%	9 30%
Devido as exigências do meu trabalho	3.3	5 16.67%	5 16.67%	3 10%	10 33.33%	7 23.33%
Amplicar as perspectivas e ideias pedagógicas	4.5	0 0%	0 0%	3 10%	9 30%	18 60%
Tornar meu trabalho mais fundamentado e qualificado	4.6	0 0%	0 0%	4 13.33%	4 13.33%	22 73.33%
Aumentar meus conhecimentos sobre minha área de trabalho	4.7	0 0%	0 0%	1 3.33%	7 23.33%	22 73.33%
Desenvolver projetos na escola	3.93	1 3.33%	2 6.67%	6 20%	10 33.33%	11 36.67%
Acessar novos recursos didáticos e pedagógicos	4.43	0 0%	0 0%	4 13.33%	9 30%	17 56.67%

Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

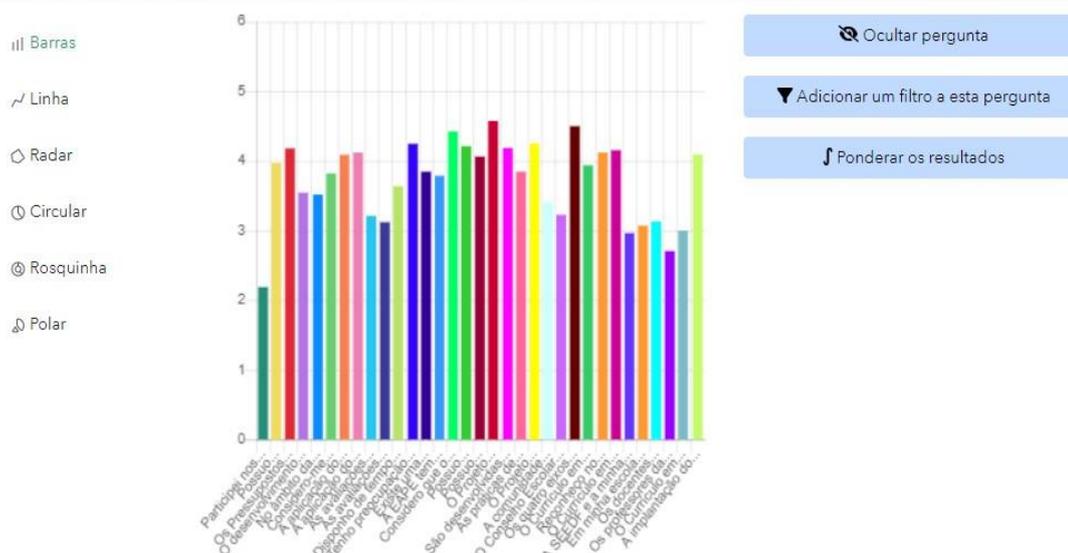
Esses percentuais relacionados à preocupação dos professores(as) com o processo de formação permanente traduzem o movimento constante de termos, no âmbito do magistério público do DF, um alto grau de qualificação dos docentes. Ao mesmo tempo, revela a preocupação e a necessidade da manutenção da resistência na defesa intransigente da EAPE como órgão de construção e execução das políticas públicas voltadas ao atendimento da formação continuada e, conseqüentemente, da valorização docente.

Ao utilizar a Escala Likert também na questão 18 (Gráfico 8), construída com 33 itens, foi solicitado ao professor que indicasse em que medida avaliava o contexto da sua atividade docente, o domínio do conteúdo e sua participação na construção e na efetivação do Currículo em Movimento, sendo mensurados e alcançados importantes conteúdos necessários para o diálogo com nossa tese.

Gráfico 8 - Pergunta 18 - Indique em que medida você avalia as afirmações que seguem

Pergunta 18

Indique em que medida você avalia as afirmações que seguem, numa escala (Escala Lickert) de valores, considerando o contexto da sua atividade docente, o domínio do conteúdo e sua participação na construção e efetivação do Currículo em Movimento, sendo ruim (1), razoável (2), bom (3), muito bom (4) e excelente (5).



Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

Inicialmente, um número apresenta grande preocupação. Quando perguntados sobre sua participação nos debates e na construção do Currículo em Movimento, 50% dos entrevistados responderam que sua participação foi ruim, podendo ser identificado e compreendido com ausência ou pouco envolvimento nos debates.

Contraditoriamente, na segunda afirmação apresentada ao procurarmos identificar o seu grau de empoderamento e conhecimento sobre os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento, 21,21% responderam bom, 42,42% muito bom e 30,30% excelente. Isso totaliza o índice extremamente significativo de 93,93%, levando em conta o caráter imprescindível de conhecer as bases teóricas do Currículo.

De igual valor, destacamos que esse número se repete, quando os entrevistados são estimulados a responder se os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento fundamentam e orientam as práticas pedagógicas na sua escola. Nesse caso, 45,45% consideram excelente, 36,36% optaram por muito bom, e 12,12% responderam que é uma ação considerada boa, totalizando também a expressiva marca de 93,93%.

No entanto, a docente 3 da Escola Parque D destaca e critica o seguinte:

[...] o Currículo em Movimento oportuniza a exploração dos conteúdos socioculturais por parte do professor em âmbito institucional. Entretanto, o seu desconhecimento por parte dos docentes e a falta de iniciativa em melhor explorá-lo torna-o um mero documento formal.

Outro resultado que reflete positivamente a presença do debate e a avaliação permanente do Currículo em Movimento, nas escolas e no âmbito da Educação Física Escolar, seja nos espaços coletivos, seja nas coordenações pedagógicas, é o percentual de respostas entre bom, muito bom e excelente, correspondendo a 84,84% das opiniões.

Ao questionarmos se o docente se considera capacitado e com conhecimento suficiente para discutir o Currículo em Movimento em sua escola, os resultados apresentados demonstram um índice bastante expressivo, ao considerar que 93,93% estão entre o nível bom e excelente (Quadro 2).

Quadro 6 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 18, segundo a Escala Likert

Título das respostas	Pontuação média	1	2	3	4	5
Participei nos debates e na construção do Currículo em Movimento	2.19	16 50 %	2 6.25 %	8 25 %	4 12.5 %	2 6.25 %
Possuo conhecimento sobre os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento	3.97	0 0 %	2 6.06 %	7 21.21 %	14 42.42 %	10 30.3 %
Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento fundamentam e orientam a implementação das práticas pedagógicas em minha escola	4.18	1 3.03 %	1 3.03 %	4 12.12 %	12 36.36 %	15 45.45 %
O desenvolvimento dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento são discutidos e avaliados de maneira permanente pelos docentes de forma coletiva em minha escola	3.55	3 9.09 %	2 6.06 %	12 36.36 %	6 18.18 %	10 30.3 %
No âmbito da Educação Física, o Currículo em Movimento é discutido pelos docentes na Coordenação Pedagógica em minha escola	3.52	3 9.09 %	2 6.06 %	12 36.36 %	7 21.21 %	9 27.27 %
Considero-me capacitado e com conhecimento suficiente para discutir os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento em minha escola	3.82	0 0 %	2 6.06 %	9 27.27 %	15 45.45 %	7 21.21 %
A aplicação do Currículo em Movimento produz resultados positivos na minha escola	4.09	1 3.03 %	1 3.03 %	4 12.12 %	15 45.45 %	12 36.36 %

Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

Esse mesmo índice se reproduz quando os docentes são questionados sobre os resultados positivos atingidos com a aplicação do Currículo em Movimento na sua escola e, especialmente, na disciplina da Educação Física Escolar e sua repercussão na apropriação da cultura corporal. Repete-se o mesmo patamar anterior de 93,93%, o que demonstra importantes avanços em relação a sua aplicabilidade concreta.

Ao buscar participar desse diálogo, algumas afirmações presentes nas respostas dos questionários devem ser destacadas, entre elas a do docente 1 da Escola Parque B, que se posiciona considerando importantes “*implementação de elementos da cultura afro-brasileira e manifestações da cultura indígena nos conteúdos da educação física escolar em várias etapas e níveis*”. O mesmo é visto na contribuição do docente 2 da Escola Parque C, defendendo como avanço “*a humanização dos valores da Educação Física com a regionalização da cultura corporal de cada região sendo de suma importância para o Brasil*”.

Sobre esse contexto, o docente 1 da Escola Parque E se posiciona da seguinte maneira:

Considero o Currículo em Movimento um grande referencial para as propostas pedagógicas das escolas e atividades docentes. Tive a oportunidade de lê-lo e foi bastante significativo para entender um pouco a realidade educacional do DF e minha missão como professor de uma escola pública. Como avanços considero os seus pressupostos teóricos adequados à realidade da rede pública.

Sobre presença das avaliações permanentes sobre o Currículo em Movimento nas reuniões da coordenação pedagógica da escola (72,72%) e nos encontros da Coordenação da área da Educação Física (69,69%), os professores afirmam sua importância considerando os níveis bom, muito bom e excelente em relação à presença de um processo constante de reflexão dos docentes.

Ao se posicionarem sobre o tempo disponibilizado e as condições internas na escola para discutirem o Currículo em Movimento e suas práticas curriculares, os professores manifestaram o seguinte: 75,75% consideram bom, muito bom e excelente a compreensão da necessidade de espaços e tempos necessários para a realização dessa importante ação.

Os(as) professores(as), quando perguntados sobre sua preocupação permanente com a formação continuada, com índice de 90,91%, consideraram bom (18,18%), muito bom (12,12%) e, majoritariamente, excelente (60,61%). Isso revela forte compromisso dos profissionais docentes com a sua qualificação constante.

Esse aspecto também é reproduzido nas respostas ao questionamento sobre a discussão, nas reuniões pedagógicas, da existência de uma política de formação continuada. Os participantes da pesquisa, em sua maioria (93,93%), afirmaram que isso é muito presente, considerando níveis entre bom e excelente.

Outro tema fundamental se revela quando questionamos a opinião dos professores sobre a contribuição e a promoção da EAPE no processo de formação continuada. Para 81,81%, é acentuada sua importância para o alcance dos resultados, com registro nos níveis 18,18% - bom, 21,21% e 42,42%. Esse dado indica o destacado conceito dessa escola de formação perante o magistério público do Distrito Federal.

Quadro 7 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 18, segundo a Escala Likert

A aplicação do Currículo em Movimento produz resultados positivos na disciplina da Educação Física, repercutindo na apropriação da cultura corporal e no desenvolvimento dos estudantes	4.12	1 3,03 %	1 3,03 %	6 18,18 %	10 30,3 %	15 45,45 %
As avaliações sobre o Currículo em Movimento estão sempre presentes nas reuniões de que participo da Coordenação Pedagógica da escola	3.21	3 9,09 %	6 18,18 %	13 39,39 %	3 9,09 %	8 24,24 %
As avaliações sobre o Currículo em Movimento estão sempre presentes nas reuniões de que participo nas Coordenações da área da Educação Física	3.12	4 12,12 %	6 18,18 %	11 33,33 %	6 18,18 %	6 18,18 %
Disponho de tempo suficiente e condições internas em minha escola para discutir o Currículo em Movimento e suas práticas curriculares	3.64	0 0 %	8 24,24 %	6 18,18 %	9 27,27 %	10 30,3 %
Tenho preocupação permanente com a formação continuada	4.24	0 0 %	3 9,09 %	6 18,18 %	4 12,12 %	20 60,61 %
Existe uma política de formação continuada, discutida nas reuniões da Coordenação Pedagógica em minha escola	3.85	1 3,03 %	1 3,03 %	11 33,33 %	9 27,27 %	11 33,33 %
A EAPE tem contribuído e promovido um processo permanente de formação continuada	3.79	3 9,09 %	3 9,09 %	6 18,18 %	7 21,21 %	14 42,42 %

Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

Ao considerar que o Currículo em Movimento é uma proposta pedagógica emancipatória e que ele contribui para a formação humana integral, 66,67% afirmam ser excelente, 18,18% dizem ser muito bom, e 9,09% destacam ser bom. Esses resultados representam um percentual muito significativo, totalizando 93,94% das respostas, e reafirmam o compromisso de resistência e a luta pela sua manutenção como matriz curricular da rede pública do Distrito Federal.

Com relação ao conhecimento dos docentes sobre as bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural presentes no Currículo em Movimento, os números encontrados são iguais. Para 96,96% dos respondentes, há um acentuado domínio dos seus conteúdos, o que representa um grande avanço na compreensão dos pressupostos teóricos dessa matriz curricular.

Igualmente, quando questionados se os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento fundamentam o PPP da sua escola, os(as) professores identificam o nível excelente de 69,70%, indicando a presença das suas bases teóricas. Somam-se a isso os percentuais também registrados de 21,21% para muito bom e de 6,06% para bom, destacando-se um resultado significativo, com um total alcançado de 96,97% das respostas.

Esse tema foi também parte das opiniões manifestadas pela docente 3 da Escola Parque B: *“minha escola tem atuado junto ao Currículo em Movimento em todas as áreas com muito sucesso e retorno com muitos resultados”*. O mesmo acontece com o docente 1 da Escola Parque A, que se posiciona assim: *“[...] eu sou fã do Currículo em Movimento, acho um documento emancipatório e que permite aos docentes e as unidades escolares serem ousadas nas suas organizações e práticas”*.

Sobre as ações extracurriculares desenvolvidas dentro do PPP da sua escola, os(as) professores(as) as consideram excelente (37,50%), muito bom (43,75%) e bom (18,75%). A integralidade de 100% das respostas ressalta a presença dessas atividades no ambiente escolar. O docente 1 da Escola Parque D, nesse cenário, considera importante destacar:

[...] o principal avanço que observo na rede em relação ao Currículo em Movimento é a busca constante de atingir o aluno da melhor forma, oferecendo o básico a todos mas dando liberdade para os professores trabalharem os interesses dos alunos. Neste ponto tenho observado uma adesão e participação maior dos estudantes.

Nessa mesma trajetória, o docente 2 da Escola Parque D assevera que o Currículo em Movimento representa *“um avanço nessa perspectiva educacional, pois vem se distanciando cada vez mais da educação tradicional”*.

Quanto ao processo frequente de avaliação e atualização do PPP da sua escola, 59,38% assinalaram como excelente, 18,75% como muito bom e 15,63% como bom, demonstrando um movimento permanente de apreciação dos resultados obtidos e a correção sempre necessária, pensando em educação como processo permanente de mudanças e construção.

Em relação a participação e envolvimento da comunidade e do Conselho Escolar na construção e na avaliação permanente do PPP em sua escola, é ressaltado por 84,38% dos professores(as) o seguinte: 25,00% consideram excelente, 9,38% consideram muito bom, e 50,00% consideram bom. Para 74,19%, 22,58% consideram excelente, 16,13% consideram muito bom e 35,48% consideram bom.

Quadro 8 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 18, segundo a Escala Likert

Considero que o Currículo em Movimento é uma proposta pedagógica emancipatória e contribui com a formação humana integral	4,42	1 3,03 %	1 3,03 %	3 9,09 %	6 18,18 %	22 66,67 %
Possuo conhecimento sobre os conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica presente no Currículo em Movimento	4,21	0 0 %	1 3,03 %	5 15,15 %	13 39,39 %	14 42,42 %
Possuo conhecimento sobre os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural presente no Currículo em Movimento	4,06	0 0 %	1 3,03 %	7 21,21 %	14 42,42 %	11 33,33 %
O Projeto Político-Pedagógico da minha escola se fundamenta nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento	4,58	0 0 %	1 3,03 %	2 6,06 %	7 21,21 %	23 69,7 %
São desenvolvidas ações extracurriculares dentro do Projeto Político-Pedagógico da minha escola	4,19	0 0 %	0 0 %	6 18,75 %	14 43,75 %	12 37,5 %
As práticas de avaliação são discutidas dentro do Projeto Político-Pedagógico da escola nas reuniões da Coordenação Pedagógica	3,85	1 3,03 %	2 6,06 %	9 27,27 %	10 30,3 %	11 33,33 %
O Projeto Político-Pedagógico da escola é frequentemente avaliado e atualizado em minha escola	4,25	2 6,25 %	0 0 %	5 15,63 %	6 18,75 %	19 59,38 %
A comunidade escolar participa do processo de construção e avaliação permanente do Projeto Político-Pedagógico da minha escola	3,41	1 3,13 %	4 12,5 %	16 50 %	3 9,38 %	8 25 %

Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

Tais indicadores pressupõem um processo ativo e estimulador da presença dos diversos seguimentos na efetivação dessa proposta, de maneira democrática, coletiva e participativa, embora apareçam com nitidez os percentuais auferidos com o nível bom. Sobre esse aspecto, concorda o docente 2 da Escola Parque F, ao ressaltar:

É muito importante se ter um currículo fluído e em constante avaliação e manutenção para que a comunidade escolar se desenvolva como um todo e possa evoluir de maneira progressiva em busca do conhecimento, tendo como base um documento com bases em uma educação emancipatória e crítica.

Os quatro eixos transversais que compõem o Currículo em Movimento (Educação para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade) foram conteúdos identificados por 93,75%, refletindo os níveis somados dos níveis excelente, muito bom e bom. Ressaltamos o índice de 68,75% para a opção excelente.

Da mesma forma, quando indagados sobre um dos objetos do Currículo em Movimento em ampliar tempos, espaços e oportunidades no PPP da sua escola, foram evidenciados por 93,76% dos resultados alcançados, fundamentados entre os níveis excelente, muito bom e bom. Tal constatação revela a possibilidade de garantir que as bases dessa matriz curricular estejam integralmente articuladas na ação da prática pedagógica das unidades de ensino.

Ainda sobre o Currículo em Movimento, os professores foram questionados sobre a articulação do PPP e os princípios de integralidade, instrumentalização, territorialidade e trabalho em rede, através da sua organização e sua execução. Os participantes da pesquisa afirmam que 93,93% estão entre os níveis excelente, muito bom e bom. De igual maneira, também é compreendido pelos docentes – 90,90% entre os níveis excelente e bom – que o Currículo em Movimento possibilita a ação interdisciplinar, a relação teoria e prática, a contextualização e a flexibilização dos conteúdos curriculares, integrados ao PPP da escola. Com relação a esse tema, o docente 1 da Escola Parque F, em suas contribuições, afirma:

Acredito que houve um avanço quando se organizou por ciclos os conteúdos e expectativas de aprendizagem. Penso que devemos organizar melhor os conteúdos de forma que os estudantes tenham o máximo de oportunidades em aprender e ter acesso aos conhecimentos da cultura corporal.

Para o docente 3 da Escola Parque F, é importante considerar os avanços do Currículo em Movimento ao oportunizar a ampliação da interdisciplinaridade e o avanço em relação à formação continuada. No entanto, destaca como retrocesso a falta de diálogo e a sua implantação de cima pra baixo, com menor participação da comunidade escolar, fator absolutamente necessário para o seu êxito. Nesse debate, essa opinião contradita com as dos demais ex-gestores da SEEDF, assim como as dos professores entrevistados por meio dos questionários. De forma expressiva, registraram um envolvimento constante e permanente nesse processo, excetuando o período de atualização ocorrido a partir, principalmente, do início do Governo Ibaneis, entre 2018 e 2022.

Um dos temas que recebeu maior atenção dos educadores foi a discussão e a atualização do Currículo em Movimento, em 2018, a partir da nova BNCC. Os professores(as) registraram que a SEEDF e a sua escola promoveram ações organizativas de modo a garantir a participação na discussão sobre a atualização do

Currículo em Movimento de forma muito crítica. Nesse contexto, 35,72% acentuaram que foi ruim - 21,43% e regular para 14,29%, demonstrando a reduzida iniciativa de estabelecer esse diálogo tão importante e necessário com os docentes. No mesmo caminho, também é reafirmado por 48,15% dos respondentes a possível não participação nos debates sobre a atualização dessa matriz curricular em 2018, sendo 11,11% ruim e 37,04% regular.

Quadro 9 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 18, segundo a Escala Likert

O Conselho Escolar participa do processo de construção e avaliação permanente do Projeto Político-Pedagógico da minha escola	3,23	4 12,9 %	4 12,9 %	11 35,48 %	5 16,13 %	7 22,58 %
Os quatro eixos transversais que compõem o Currículo em Movimento da Educação para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a sustentabilidade, estão presentes no Projeto Político-Pedagógico da minha escola	4,5	0 0 %	2 6,25 %	2 6,25 %	6 18,75 %	22 68,75 %
O Currículo em Movimento ampliou os tempos, espaços e oportunidades no Projeto Político-Pedagógico da minha escola	3,94	1 3,13 %	1 3,13 %	8 25 %	11 34,38 %	11 34,38 %
Reconheço no Currículo em Movimento os princípios da Integralidade, Instrumentalização, Territorialidade e Trabalho em rede, através da organização e execução do Projeto político-Pedagógico em minha escola	4,12	1 3,03 %	1 3,03 %	6 18,18 %	10 30,3 %	15 45,45 %
O Currículo em Movimento possibilita a ação interdisciplinar, a relação teoria e prática, a contextualização e flexibilização dos conteúdos curriculares, integrando o Projeto Político-Pedagógico da escola	4,15	1 3,03 %	2 6,06 %	4 12,12 %	10 30,3 %	16 48,48 %
A SEEDF e a minha escola promoveram ações organizativas de modo a garantir que os professores participassem da discussão sobre a atualização do Currículo em Movimento em 2018	2,96	6 21,43 %	4 14,29 %	8 28,57 %	5 17,86 %	5 17,86 %
Em minha escola foram realizadas ações, cuja organização visou contribuir para o debate e o conhecimento sobre a nova BNCC	3,07	3 10,34 %	3 10,34 %	15 51,72 %	5 17,24 %	3 10,34 %

Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque – Plataforma SurveyMonkey (2022).

Ainda assim, quando perguntados sobre o domínio integral sobre a nova BNCC, os resultados apontam para 74,19%, sendo 12,90% excelente e 19,35% muito bom. Destacamos o valor de 41,94% para bom o nível de conhecimento sobre essa normativa e sua atualização. Nesse cenário, podemos afirmar que, apesar da precariedade no debate e na participação dos docentes durante o percurso da sua construção, os professores têm conhecimento integral sobre esse novo arcabouço da matriz curricular brasileira.

De igual modo, isso pode refletir a definição encontrada nos resultados do questionamento se o Currículo em Movimento, atualizado em 2018, com base na nova BNCC, apresentou resultados positivos quando comparado à proposta original, implantada em 2014. Para somente 3,57% foi excelente, e para 17,86% foi nível ruim. Ao considerarmos o restante das opiniões, os dados apontam para os números de 39,29% para muito bom e 28,57% para bom, enquanto 10,71% consideram razoável (Quadro 6).

Quadro 10 - Percentual de respostas alcançadas na pergunta 18, segundo a Escala Likert

Os docentes possuem conhecimento integral sobre a nova BNCC	3,13	2	6	13	6	4
		6,45 %	19,35 %	41,94 %	19,35 %	12,9 %
Os professores da minha escola participaram da discussão sobre a atualização do Currículo em Movimento em 2018, a partir da nova BNCC	2,7	3	10	8	4	2
		11,11 %	37,04 %	29,63 %	14,81 %	7,41 %
O Currículo em Movimento atualizado em 2018 com base na nova BNCC, apresentou resultados positivos após a sua implantação, quando comparado à proposta original implantada em 2014	3	5	3	8	11	1
		17,86 %	10,71 %	28,57 %	39,29 %	3,57 %
A implantação do Currículo em Movimento possibilitou avanços no âmbito da Educação Física Escolar	4,09	1	2	5	9	15
		3,13 %	6,25 %	15,63 %	28,13 %	46,88 %

Fonte: Resultados dos questionários aplicados nas Escolas Parque - Plataforma SurveyMonkey (2022).

Com relação a esse movimento de reestruturação, a docente 2 da Escola Parque B considera que:

[...] a organização e distribuição dos conteúdos por ano facilitaram na construção dos planejamentos apesar de serem um pouco “genéricos” (2014). A atualização veio mais completa e melhor distribuída, facilitando ainda mais a ação pedagógica dos professores.

Um número bastante expressivo é relatado pelos participantes da pesquisa, ao ressaltarem a contribuição importante com o avanço da Educação Física Escolar a partir da implantação do Currículo em Movimento. Apresentou-se um total de 90,64%, dos quais 46,88% consideram excelente, 28,13% consideram muito bom e 15,63% consideram bom. Demonstra-se, assim, a sua contribuição para o estabelecimento de uma educação emancipatória, crítica e transformadora.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, esta etapa final da nossa Tese caracteriza-se pela constituição do resumo dos principais resultados coletados, revigorando as questões centrais da pesquisa, mantendo suas hipóteses e seus objetivos delineados, apontando determinados limites, apresentando sugestões para a continuidade dos estudos, assim como, demonstrando as principais contribuições advindas do trabalho.

Neste contexto, ao estabelecer nas suas primeiras linhas o esforço desafiador em buscar respostas para este estudo acadêmico, o título desta Tese (*Currículo em Movimento e a Educação Física Escolar no Distrito Federal: Uma proposta pedagógica emancipatória?*) retoma, inicialmente, uma revisão crítica sobre o alcance dos objetivos propostos em nossa programação, partindo do inesgotável desafio da compreensão dialética, no âmbito da Educação Física Escolar, perpassando pela implementação do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, e, por fim, identificando contradições, avanços e limites presentes na construção e consequente execução da sua proposta pedagógica.

Tendo em vista a consignação deste resultado maior, o primeiro objeto específico trouxe a necessidade de compreendermos como a Educação Física Escolar é retratada no Currículo em Movimento e nos Projetos Políticos-Pedagógicos das Escolas Parque. É importante destacar que este objetivo, ao ser desenvolvido em vários momentos da pesquisa, possibilitou o alcance de contribuições indispensáveis para o diálogo com o objeto proposto. Especialmente no Capítulo 4, foram identificadas as bases conceituais da Educação Física Escolar, apresentando sua trajetória e sua presença na educação brasileira, abordando as variadas concepções acerca das suas teorias pedagógicas.

Ganha destaque, nesse sentido, o Movimento Renovador da Educação Física brasileira vivenciado na década de 1980, com o surgimento da concepção crítico-superadora, baseada na teoria da Pedagogia Histórico-Crítica, desenvolvida por Demerval Saviani e a proposta crítico-emancipatória, com forte influência de Paulo Freire, formulada por Elenor Kunz.

Ao afirmarmos as possibilidades da formação humana integral através dos referenciais presentes na Educação Física Escolar e a compreensão de como esses conteúdos se articulam e contribuem para a prática da cultura corporal e para a vivência social, este temário ganha importante subsídio ao dialogarmos com as

diversas teorias críticas que contribuíram e que estão presentes no Currículo em Movimento, no âmbito da Educação Física Escolar. Dentre elas, podemos salientar a base teórica fundante da Pedagogia Histórico-Crítica, de natureza marxista, alicerce principal da contribuição imprescindível do Coletivo de Autores, consolidada na perspectiva de uma concepção crítico-superadora.

Com base nestes conceitos e em oposição aos referenciais tecnicista, esportivista e biologicista, Castellani Filho (1988) ressalta que os elementos fundamentais para sua construção tinham como objetivo a formação do professor coerente com uma proposta crítica, o envolvimento dos conteúdos relacionados à educação e sociedade, currículo, projeto político-pedagógico, entre outros componentes.

Ainda sobre esta teoria, o Coletivo de Autores (2014) destaca as atividades humanas, ressaltando a cultura corporal, expressada por meio da dança, o esporte, o jogo, lutas, a capoeira e etc., como elemento da identidade corporal identificada como uma linguagem, são alcançadas através das práticas sociais e nas variadas formas e representações vivenciadas pelo homem, possibilitando o desenvolvimento de inúmeras dimensões, estruturadas e organizadas através das ações pedagógicas, a sua articulação entre os objetivos e conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais buscando a humanização do aluno, construídas e reconstruídas na sua riqueza cultural.

Nesta mesma perspectiva, ao destacar a abordagem dos conteúdos e sua relação com a prática social dos estudantes, sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada na Psicologia de Vygotsky, esta teoria também está presente nos componentes apresentados pelos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento.

Neste mesmo caminho, o Currículo em Movimento assevera que as atividades desenvolvidas pela Educação Física Escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estabeleçam a exigência de possibilitar o acesso às práticas corporais como condição da construção da sua trajetória pessoal de participação e, a partir dessas práticas, alcançar a consciência do seu corpo e de sua inserção social, tendo como consequência a ampliação do seu repertório motor.

As hipóteses construídas neste estudo, estabelecem a apreciação e a constatação de muitos resultados significativos, com relação à obtenção das questões destacadas.

Em relação à Hipótese 1, quando se apresenta a indagação sobre a implantação do Currículo em Movimento caracterizar ou não um importante avanço na defesa da Gestão Democrática do Ensino e na construção de uma educação emancipatória (fundada a partir dos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural), todos os elementos e dados resultantes das entrevistas e dos questionários, aplicados junto aos professores, destacam os importantes avanços e os elementos positivos, traduzidos pelo movimento de resistência com relação a sua manutenção, apesar dos ataques e ações permanentes de desmonte, sofridas a partir de 2015. É possível, então, desvelar caminhos e responder neste contexto, ao retomar novamente o objeto central da nossa Tese: *Currículo em Movimento e a Educação Física Escolar no Distrito Federal: uma proposta pedagógica emancipatória?*

Podemos afirmar que mais do que uma proposta emancipatória e crítica, o Currículo em Movimento, no âmbito da Educação Física Escolar, traz, em sua gênese, os referenciais de uma proposta pedagógica contra hegemônica, pautada sobretudo na resistência da construção de modelos curriculares voltados aos resultados e às regras mercadológicas, levando ao desmonte e afastamento das questões sociais, da formação crítica, da visão emancipatória de ser humano e da luta pela cidadania.

Da mesma forma, ao abordarmos e avaliarmos a Hipótese 2, significativos resultados são apresentados, valendo-se dos mesmos instrumentos de pesquisa, ao analisar-se os objetivos e os conteúdos na área da Educação Física Escolar e a possível oportunidade, às escolas, de desenvolvimento de componentes curriculares e práticas pedagógicas vinculadas à cultura corporal e à vivência social, colaborando com a formação integral dos estudantes nas suas mais diversas dimensões humanas. No capítulo 5, por exemplo, ao buscarmos interpretar os resultados colhidos nos questionários aplicadas junto aos docentes das Escolas Parque, destacam-se os dados positivos em relação a esta questão.

Na questão 18, parte destacada do questionário aplicado, foram apresentadas algumas afirmações para que os (as) professores (as) indicassem sua avaliação, concordando ou discordando. Os resultados em relação à concordância obtidos em cada uma das afirmações foi o seguinte: os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento fundamentam e orientam a implantação das práticas pedagógicas em minha escola (93,93%); considero que o Currículo em Movimento é uma proposta pedagógica emancipatória e contribui com a formação humana integral (93,93%); e a

aplicação do Currículo em Movimento produz resultados positivos na disciplina de Educação Física, repercutindo na apropriação da cultura corporal e no desenvolvimento dos estudantes (93,93%). Todos os dados resultantes desta coleta de informações, estabelecem percentuais superiores a 93%, quando considerados os índices bom, muito bom e excelente, o que demonstra claramente, a forma como as escolas avaliam positivamente a Hipótese 2, apresentada neste estudo, e os reflexos da ação política desenvolvida, possivelmente, por meio da construção dos seus Projetos Políticos-Pedagógicos.

Na busca de um diálogo direto com este tema, são também objetos desta questão específica do questionário várias afirmações relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico das escolas; sua fundamentação com base no Currículo em Movimento; o desenvolvimento de ações extracurriculares; a realização das práticas permanentes de avaliação nos vários espaços de diálogo nas escolas; a presença dos eixos transversais, a ampliação dos tempos, espaços e oportunidades; o reconhecimento dos princípios contidos nos Pressupostos, acentuando a integralidade; a instrumentalização, territorialidade e o trabalho em rede.

Em todos os resultados apresentados, os números são extremamente significativos e traduzem a importância dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento para os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas. Segundo os docentes, todas as afirmações consolidam números percentuais superiores a 90%, quando considerados os índices de valores bom, muito bom e excelente.

Neste caminho, o Currículo em Movimento constituiu-se e se mantém presente com sua base conceitual em relação direta com os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia-Cultural. No entanto, apesar de estar refletido nos resultados proporcionados pela análise das entrevistas com os ex-gestores da Educação Física Escolar do Distrito federal e nas respostas produzidas a partir dos questionários aplicados junto aos professores (as), quando acentuam a presença da sua materialidade no Currículo em Movimento e nos Projetos Políticos-Pedagógicos das Escolas Parque, consideramos a possibilidade, ainda, da continuidade dos estudos futuros e da complementação do objeto, imbricando a investigação da sua relação direta com os projetos das unidades de ensino.

Destacando-se a mesma preocupação, ao procurar identificar os avanços e limites na área da Educação Física Escolar, a partir da implantação do Currículo, os resultados são expressivos já que 90,64% dos entrevistados afirmam que a

implantação do Currículo em Movimento possibilitou avanços no âmbito da Educação Física Escolar. Ainda mais representativo é, quando, ao serem questionados sobre a aplicação do Currículo e a produção de resultados positivos na disciplina da Educação Física, repercutindo na apropriação da cultura corporal e no desenvolvimento do estudante, 93,83% afirmam o reconhecimento de efeitos positivos na dinâmica da escola.

A construção da historicização das propostas curriculares em âmbito Nacional e Distrital foram atingidos quando do desenvolvimento da introdução deste estudo, procurando apresentar os eixos fundantes sob a ótica neoliberal e do mercado, as profundas e permanentes mudanças procurando atender a esta lógica imposta pelo capital.

Merece destaque, neste estudo, o processo de construção e a trajetória histórica do Currículo em Movimento no Distrito Federal, ressaltando-se, sobre esse aspecto, o movimento democrático, participativo e coletivo efetivado ao longo do período iniciado em 2011 e decorrido até o ano da implantação, em 2014. Tal consciência da história democrática de construção é referendada nas informações trazidas pelos entrevistados, sendo ex-gestores e professores (as) das Escolas Parque.

Compreendemos que alguns processos anteriores a sua construção foram decisivos para a efetivação. Dentre eles, podemos destacar a experiência da Escola Candanga, proporcionando os primeiros passos para a construção de uma matriz curricular crítica e emancipatória, a conquista da Gestão democrática do Ensino e a valorização dos profissionais da Educação do Distrito Federal.

Ainda sobre o processo histórico do Currículo, identificamos também a partir da perspectiva das alterações nas relações de trabalho e consumo, as determinações por um movimento em fomentar a mobilização do conhecimento sob a lógica da racionalidade neoliberal.

Destarte, apresentamos este percurso de forma a identificar, no objeto traduzido pela nova BNCC, os elementos concretos da busca do conhecimento de modo a atender ao capital, materializados por conceitos e diretrizes pautadas na construção de itinerários formativos, como componentes flexíveis e variados, assim como, a inclusão de conteúdos centrais e obrigatórios.

Outro debate que suscita destaque refere-se aos aspectos apresentados em relação à formação continuada e o papel da EAPE neste contexto, também como parte

fundamental da nossa Tese. Tal afirmação está diretamente ligada à condição da busca do fortalecimento desta escola de formação e de sua importância vital para o processo de qualificação permanente do magistério público do Distrito Federal. Sobre este tema, é necessário afirmar e denunciar, com ênfase, o vigoroso movimento de desmonte e desconstrução das ações principais da EAPE, de modo a torná-la mera figura formal, no sentido da não promoção da sua principal missão, refletida na precarização de uma política permanente de formação continuada e valorização dos docentes do Distrito Federal.

Na realização de entrevistas com os ex-gestores da SEEDF, na área da Educação Física Escolar, foram amplamente avaliadas e discutidas as ações levadas a cabo em relação à EAPE, desde 2015, e principalmente, no último período do Governo Ibaneis (2019-2022), estimulando o seu completo abandono, a ação de desestruturação de seu funcionamento e a produção de prejuízos à política de formação e qualificação continuada.

De igual maneira, nos resultados apresentados a partir da análise dos questionários, os professores (as) registraram que 90,91% realizaram alguma atividade de formação continuada nos últimos cinco anos. Destes, 80% afirmaram que sua realização aconteceu por meio da SEEDF ou pela EAPE, o que estabelece a necessidade de resistirmos ao processo da sua destruição, que torna cada vez mais distante o compromisso com a valorização da profissionalização docente.

Outro tema que se avulta, em nossas avaliações finais, refere-se ao diálogo sobre o processo da Gestão Democrática do Ensino no Distrito Federal e sua intrínseca relação com o Currículo em Movimento.

Este processo teve início, de forma mais concreta, na gestão do governador Cristovam Buarque (1995-1998), a partir da instituição dos valores da democracia e da participação popular. Os princípios que regem estas iniciativas foram reproduzidos fortemente na gestão do governador Agnelo Queiroz (2011-2014), a partir da concepção destes conceitos instalados pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, quando do processo de construção do Currículo em Movimento.

Reafirmamos, deste modo, que entre outras questões relacionadas aos conceitos da prática da cultura democrática, caminharam progressivamente, a construção do PDE, a Lei da Gestão Democrática e a aprovação do Plano de Carreira do Magistério Público do Distrito Federal. Sobremaneira, as entrevistas e os questionários apresentaram dados significativos que constatarem, a decisão política de

materializar estes princípios na prática, estabelecendo um amplo movimento participativo e coletivo, mobilizando os profissionais da educação como os principais protagonistas deste processo.

É neste contexto que, contraditoriamente, a partir dos governos Rollemberg (2015-2018) e Ibaneis (2019-2022), sendo o último, especialmente, com maior intensidade, iniciam-se, gradualmente, as ações de desconstrução e de desmobilização do Currículo em Movimento, mesmo no período anterior ao processo de atualização exigido pela nova BNCC.

Com a obrigatoriedade em adequar-se o Currículo em Movimento a esta nova Base Curricular, configura-se o pouco empenho e o não envolvimento dos educadores neste período, impropério validado por uma deliberada ação dos gestores da SEEDF, à época da sua atualização. Exemplo deste distanciamento está registrado nos resultados auferidos a partir das avaliações dos professores(as) sobre a promoção das ações organizativas implementadas pela SEEDF e a escola, no sentido de garantir a participação na discussão sobre a atualização do Currículo em Movimento, o conhecimento dos docentes sobre a nova BNCC, a participação dos professores(as) na discussão sobre atualização do Currículo em Movimento e a apreciação dos professores sobre o alcance dos resultados positivos, após sua atualização em 2018, quando comparado à proposta original implantada em 2014.

Em todas as questões apresentadas, sobre este tema, foram constatados os maiores percentuais da pesquisa representados pelos níveis de avaliação Ruim e Regular, chegando próximo de 50% das opiniões produzidas pelos docentes.

Caminhando para o momento final das nossas conclusões, reconhecemos a necessidade de produzirmos e avançarmos em novos estudos, tratando especialmente, entre outras questões, da atividade prática escolar e sua relação direta com o Currículo em Movimento, no âmbito da Educação Física, o que, como objeto concreto dos nossos percursos principais, acabou por mostrar-se insuficiente neste estudo.

Torna-se necessário um aprofundamento maior da leitura e da avaliação dos Projetos Políticos-Pedagógicos e de como este conteúdo, do Currículo em Movimento, se materializa na práxis da escola, nos planos de aula e na execução das atividades pedagógicas, esperando que futuras pesquisas e novos estudos possam contribuir neste sentido.

Ao retomarmos o caminho da nossa Tese, também buscamos reconhecer elementos fundamentais para constituir respostas sobre a Educação Física, levando sempre em conta as considerações “Para quê? Pra quem? Por quê?”, oportunizadas nesta investigação sob a orientação dos conceitos do método marxista, fundamentados no materialismo histórico-dialético e nos conteúdos presentes das teorias pedagógicas Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

É inegável o movimento contra hegemônico de resistência e de luta simbolizado pelas mobilizações incorporadas pelo magistério público do Distrito Federal, assim como a reafirmação, em variados momentos da nossa Tese, os avanços e as conquistas possibilitadas pela construção do Currículo em Movimento e pela constituição de uma Educação Física Escolar transformadora, crítica e emancipatória, e porque não dizer... superadora.

Neste novo cenário, apresentado pela eleição e posse do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, muitas possibilidades se ampliam e se renovam, e, de igual importância, nos responsabiliza com o compromisso permanente da mobilização pela retomada das ações políticas tão necessárias e obrigatórias, visando a valorização da escola pública, gratuita e de qualidade, referenciada socialmente para todos os brasileiros e brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. M. de; MARTINELLI, T. A. P. Apropriações da teoria histórico-cultural na educação física. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 383-400, 2018.

ANFOPE. Documentos finais *In*: ENCONTROS NACIONAIS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 6; 9; 10., 2000, 2000, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte, 2000.

BANDEIRA, M. V. A.; DANTAS, O. M. A. da N. A. Currículo em Movimento: trajetória e concepções. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 01, p. 390-404, jan./mar. 2021.

BARRETO, E. S. de S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. *In*: SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PDE - EDUCAÇÃO BÁSICA E INTERCÂMBIO DE PESQUISA CIENTÍFICA, 1.; 2008, Brasília; MEC/ANPED (org.) **Anais** [...]. Brasília, 3 a 5 de setembro 2008.

BIESTA, G. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 21-29, 2018.

BOSCATTO, J. C.; DARIDO, S. C. Currículo e educação física escolar: Análise do estado da arte em periódicos nacionais. Artigo de Revisão. **J. Phys. Edu.**, Cidade, v. 28, p. 2017.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Cidade, ano XIX, n. 48, p. ago.1999.

BRACHT, V. A Educação Física no ensino fundamental. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte, **Anais** [...]. Belo Horizonte, nov., 2010.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação** – LDBEN. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Secretaria Especial dos Direitos Humanos e UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 627, de 04 de abril de 2023. Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Ambiental** - Lei nº 9795/1999.

BRASIL. Resolução nº 02 - CNE/CP, de 15 de junho de 2012. **Institui as Diretrizes Nacionais de Educação Ambiental**, 2012.

BRASIL. Resolução nº 02 – CNE/CP, de 22 de dezembro de 2017. **Institui a Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Resolução nº 11 - CNE/CP, de 25 de agosto de 2009. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Brasília, 2009.

CARDOSO, C. A. Currículo em Movimento: Um novo capítulo na história da educação pública do Distrito Federal. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 7, n. 2, Brasília, maio, 2020.

CHEPTULIN, A. **A Dialética materialista**. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 1982.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: Sentido oculto ou problemas de concepção. *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: O currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira da Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 831-836, jul/set, 2016.

COSTA, L. F. da. **A implementação do Currículo em Movimento da Educação Infantil em uma escola de Brasília**. Faculdade de Educação. Brasília, Universidade de Brasília, 2018.

COSTA, G.; SILVA, J.; MIRANDA, E.; TAVARES, M. Planejamento Pedagógico e Curricular do trabalho escolar. Resumo crítico. **FE/UnB**, p. 1-14, Brasília: 2021.

DEMO, Pedro. **Introdução à Metodologia da Ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

DIAS, R. E. A recontextualização do conceito de competências no currículo da formação de professores no Brasil. **TEIAS**, Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan./dez. 2004.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da educação básica – pressupostos teóricos**. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Lei da Gestão Democrática** - Lei nº 957/1995.

DISTRITO FEDERAL. **Lei da Gestão Compartilhada** - Lei nº 3046/2007.

DISTRITO FEDERAL. **Lei da Gestão Democrática** - Lei nº 4751/2012.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Quadrienal de Educação do Distrito Federal: 1995-1998**, Brasília: 1995.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica- Pressupostos Teóricos**. Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: Avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE, N. Newton. A catarse na dialética da pedagogia histórico-crítica. *In*: **Revista Pro-posições**, Campinas, v. 30, p. 1-23, 2019.

ESCOLA CANDANGA: **Uma lição de cidadania**. 2 ed. Brasília, 1997.

FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, Cidade, v. 26, n. 3, p. 531-540, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação/ Paulo Freire - 1921-1997**. 8 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2021.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2005.

FRIZZO, G.; DIEH, V.; FILIPPINI, I.. Formação de professores de Educação Física da ESEF/UFRGS: um balanço depois de cinco anos da divisão do curso. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, n. 144, p. maio, 2010.

FUENTES, R. C.; FERREIRA, L. S. Trabalho Pedagógico: dimensões e possibilidades de práxis pedagógica. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017.

GENTILLI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T. da; GENTILLI, P. (org.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

GOMES, A. P. L. **A educação física e a interdisciplinaridade na infância:** um estudo sobre o Programa Educação com Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em). Universidade de Brasília, FEFPG/UnB, Brasília, 2020.

HÚNGARO, E. M. A Educação Física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”. *In*: MEDINA, J. P.S. *et al.* (org.). **A Educação Física cuida do corpo..., e “mente”:** novas contradições e desafios do século XXI. 25 ed. Ver. Ampl. Campinas: Papirus, 2010. p. 135-159.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. A. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIÁO JUNIOR, R. **Políticas Públicas de Educação Física, Esporte e Lazer no Governo do Distrito Federal, 1995-1998:** Tensões e desafios de um projeto contra-hegemônico. Campinas: [s.n.], 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, E. S.; SILVA, F. T. **O encontro entre o currículo e a avaliação na coordenação pedagógica da escola.** Brasília: Editora Kiron, 2020.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024:** Avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.

LORO, A. P.; NUNES, M. A. L. Base Nacional Comum Curricular da educação física: Tensionamentos e demarcações. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria. v. 46, p. 01-21, 2021.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, Cidade, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo...e “mente”:** novas contradições e desafios do século XXI. *In*: MEDINA, J. P. S. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010. p. x-y.

MENDES, C. S. **Como os modelos de escolha de diretores incidem na gestão escolar?** Dissertação (Mestrado em) – Universidade de Brasília. Brasília: 2012.

MENDONÇA, E. F. Gestão Democrática da Educação do Distrito Federal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1 (jan./jun.1983), 1998.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. In: DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O; GOMES, R; MINAYO, M, C, S. (org.). Petrópolis: Vozes, 1994. p.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-38.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 33, p. 671-685, jul./set. 2011.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote. 1992.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, Cidade, v. 8, n. 2, p. 55-77, jul./dez, 2008.

OLIVEIRA, A. I. A. de; OLIVEIRA, M. H. de; LIMA, F. R. O planejamento na organização do trabalho pedagógico: um espelho que reflete a alma dos processos de ensino e aprendizagem escolar. In: SANTANA, W. K. F. de, SILVEIRA, É. L. (org.). **Educação: entre saberes, poderes e resistências**. v. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.

OLIVEIRA, I. B. de. Políticas Curriculares no contexto do golpe de 2016: Debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014 - 2024: Avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: Cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira. **Praxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020.

PISOLATI, A. R. A influência do discurso neoliberal na governabilidade pedagógica no Brasil contemporâneo. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 521-540, jan./abr. 2020.

PRATES, J. C. **Textos & Contextos**. Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 116 - 128, jan./jul. 2012.

PREVITALLI, F. S. O controle do trabalho pelo discurso da qualificação do trabalhador no contexto da reestruturação produtiva do capital. In: SEMINÁRIO DO HISTEDER, 8., 2009, Campinas, **Anais** [...]. Campinas, 2009.

REIS, G.; OLIVEIRA, J. F. de. **A constituição do currículo escolar no Brasil: dilemas, impasses e perspectivas.** 2018. Disponível em: http://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Geovana-Reis_-Joao-Ferreira-de-Oliveira.pdf, Acesso em:

SACRISTÀN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 2000.

SAMPAIO, J. O. **A educação física e a perspectiva histórico-cultural: as apropriações de Vigotski pela produção acadêmica da área.** Dissertação (Mestrado em) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: Teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** Campinas: Autores Associados, 1982.

SAVIANI, D. Para além da curvatura da vara. **Revista Ande**, Cidade, n. 3. São Paulo, 1983.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1985.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** 9 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e teoria.** Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4. Rio de Janeiro, 2016.

SILVA S. P. **A Gestão Democrática na Escola Pública: do discurso à prática do gestor.** Dissertação (Mestrado em) – Universidade de Brasília. Brasília, 2019.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 31-49, set. 2007. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em:

SILVA, E. F. O Planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. *In*: ORGANIZADOR, **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.** Campinas: Papirus, 2017. p.

SILVA, E. F. **Defender o Currículo em movimento – Resistir à BNCC**. Site do Sinpro-DF. Brasília, DF, maio, 2018.

SILVA, J. C. da. *Pedagogia Histórico-Crítica: Revolução e formação de professores*. In: MATOS, N. S. D.; SOUZA, J. F. A. SILVA, J. C. (org.). **TÍTULO**. Campinas: Armazém do Ypê, 2018a.

SILVA, M. D. D. da. **Educação Física, formação e ensino: uma análise da proposta da FEF/UnB**. Dissertação (Mestrado em) – Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

SILVA, M. B. **O objeto de conhecimento da educação física escolar na pedagogia histórico-crítica**. Tese (Doutorado em) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2018b.

SILVA, E. F. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte. Editora Autêntica. 2010.

SOUZA, R. de C. V. M. de. *A gestão do sistema público de ensino do Distrito Federal no período de 1995 a 1998: Uma gestão praxística e multireferenciada?* In: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, Caxambu, **Anais** [...]. Caxambu, 24 a 28 de setembro, 2000.

SOUZA, S. M. Z. L. *Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar*. **Cadernos de Pesquisa**, Cidade, n.119, p. jul. 2003.

TAFFAREL, C. Z. *et al.* *Formação de professores de Educação Física para a cidade e o campo*. **Pensar a prática**, Goiânia, 2006, n. 02, v. 09, p. 153-179.

TAKEUTI, A. M. do N. **Adequação do currículo em movimento do Distrito Federal para os anos iniciais do ensino fundamental à base nacional comum curricular**. 2021. 193 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

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

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I. P. da. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva*. In: VEIGA, I. P. da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.

VEIGA, I. P. da. *Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola*. In: VEIGA, I.P.A.; FONSECA, M. (org.). **Dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola**. Campinas: Papirus, 2001. p.

YANO, N. M.; MONTEIRO, S. M. M. **Mudanças institucionais na década de 1990 e seus efeitos sobre a produtividade total dos fatores**. ANPEC, 2008.

WCEA. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. *In*: CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA TODOS, 1., 1990, Jomtien, Tailandia, **Anais** [...]. Jomtien, Tailandia, 1990.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO

Olá, professor (a),

Meu nome é Julio Cesar Soares da Silva, professor de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, com 35 anos dedicados ao magistério, hoje, cursando o 8º Semestre do Doutorado.

Agradeço, antecipadamente, sua importante contribuição para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

Este instrumento de coleta de dados (Questionário) será fundamental para a construção da nossa Tese de Doutorado, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física – PPGEF, da Universidade de Brasília (UnB).

Sua participação será fundamental para identificarmos o alcance e os resultados positivos obtidos, no âmbito da Educação Física Escolar, a partir da implantação do Currículo em Movimento em 2014 pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como cenário da investigação as Escolas Parque situadas em várias regiões administrativas do DF. O questionário é simples e objetivo. Observe as questões apresentadas e procure responder com o máximo de clareza.

Tenho certeza de que sua participação será determinante para o levantamento deste contexto e a conclusão do nosso estudo.

Obrigado.

Julio Cesar Soares da Silva

Doutorando – PPGEF-UnB

E-mail: juliodoesporte12@gmail.com - Telefone: 61-998252366.

APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO APLICADO JUNTO AOS (AS) PROFESSORES (AS) DAS ESCOLAS PARQUE

1. DADOS PESSOAIS

NOME _____

IDADE _____ anos

GÊNERO () Feminino () Masculino

ESTABELECIMENTO DE ENSINO _____

Atuou em outro estabelecimento de ensino antes da Escola Parque?

() Sim () Não

Qual?

*Atenção: Não é obrigatório o registro do seu nome

2. DADOS PROFISSIONAIS

Função na Escola Parque:

() Diretor(a)

() Vice-Diretor(a)

() Supervisor(a) Pedagógico(a)

() Coordenador(a) Pedagógica de Educação Física

() Professor(a) Educação Física

() Outra _____

Habilitações:

() Licenciatura - Ano de conclusão _____

() Bacharelado - Ano de conclusão _____

() Especialização - Qual? _____

Ano de conclusão _____

() Mestrado - Ano de conclusão _____

() Doutorado - Ano de conclusão _____

() Outros

Quais? _____

Ano de conclusão _____

Instituição de conclusão da formação superior:

() Pública

() Privada

Qual? _____

Ano de conclusão _____

Possui outro curso superior?

() Sim

() Não

Qual? _____

Ano de conclusão _____

Tempo de atuação profissional na atividade docente na SEEDF

Tempo de atuação profissional na atividade docente em Escola Parque

Tempo de atuação profissional na atividade docente

Turno de trabalho em sala de aula Manhã Tarde

Carga horária na SEEDF 20 horas 40 horas

Regime de contratação Estatutário Contrato temporário

3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Frequentou nos últimos 5 anos alguma atividade de formação continuada?

Sim Não

Em caso positivo, assinale onde elas foram realizadas

Universidade / Instituição de Ensino Superior

Escola

Secretaria de Educação do DF / EAPE

Associação Profissional

Sindicato / Entidade de Classe

Outras

Quais? _____

Que tipo de formação continuada participou?

- () Curso
- () Oficina
- () Palestra
- () Seminário
- () Projeto
- () Outras. Especifique quais? Em que ano? Qual carga

Horária?

O que motivou você a participar destas ações de formação continuada e de atualização profissional? Utilize a escala (Escala Lickert) de importância de 1 a 5 para cada um dos itens, sendo determinado o índice **1 não é importante, 2 para às vezes importante, 3 para moderado, 4 para importante e 5 para muito importante:**

1. Progressão na carreira _____
2. Busca do conhecimento _____
3. Melhoria de oportunidades profissionais _____
4. Promover o desenvolvimento profissional _____
5. Aumentar a autoestima _____
6. Devido às exigências do meu trabalho _____
7. Ampliar as perspectivas e ideias pedagógicas _____

8. Tornar o meu trabalho mais fundamentado e qualificado _____
9. Aumentar meus conhecimentos sobre minha área de trabalho_
10. Desenvolver projetos na escola _____
11. Acessar novos recursos didáticos e pedagógicos _____
12. Outras. Quais? _____
13. _____
14. _____
15. _____

4. Quanto aos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento

Indique em que medida você avalia as afirmações que seguem, numa escala (Escala Lickert) de valores, considerando o contexto da sua atividade docente, o domínio do conteúdo e sua participação na construção e efetivação do Currículo em Movimento, sendo **ruim (1)**, **razoável (2)**, **bom (3)**, **muito bom (4)** e **excelente (5)**.

Participei nos debates e na construção do Currículo em Movimento

Possuo conhecimento sobre os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento

Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento fundamentam e orientam a implementação das práticas pedagógicas em minha escola

O desenvolvimento dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento são discutidos e avaliados de maneira permanente pelos docentes de forma coletiva em minha escola

No âmbito da Educação Física, o Currículo em Movimento é discutido pelos docentes na Coordenação Pedagógica em minha escola

Considero-me capacitado e com conhecimento suficiente para discutir os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento em minha escola

A aplicação do Currículo em Movimento produz resultados positivos na minha escola

A aplicação do Currículo em Movimento produz resultados positivos na disciplina da Educação Física, repercutindo na apropriação da cultura corporal e no desenvolvimento dos estudantes

As avaliações sobre o Currículo em Movimento estão sempre presentes nas reuniões de que participo da Coordenação Pedagógica da escola

As avaliações sobre o Currículo em Movimento estão sempre presentes nas reuniões de que participo nas Coordenações da área da Educação Física

Disponho de tempo suficiente e condições internas em minha escola para discutir o Currículo em Movimento e suas práticas curriculares

Tenho preocupação permanente com a formação continuada

Existe uma política de formação continuada, discutida nas reuniões da Coordenação Pedagógica em minha escola

A EAPE tem contribuído e promovido um processo permanente de formação continuada

Considero que o Currículo em Movimento é uma proposta pedagógica emancipatória e contribui com a formação humana integral

Possuo conhecimento sobre os conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica presente no Currículo em Movimento

Possuo conhecimento sobre os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural presente no Currículo em Movimento

O Projeto Político-Pedagógico da minha escola se fundamenta nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento

São desenvolvidas ações extracurriculares dentro do Projeto Político-Pedagógico da minha escola

As práticas de avaliação são discutidas dentro do Projeto Político-Pedagógico da escola nas reuniões da Coordenação Pedagógica

O Projeto Político-Pedagógico da escola é frequentemente avaliado e atualizado em minha escola

A comunidade escolar participa do processo de construção e avaliação permanente do Projeto Político-Pedagógico da minha escola

O Conselho Escolar participa do processo de construção e avaliação permanente do Projeto Político-Pedagógico da minha escola

Os quatro eixos transversais que compõem o Currículo em Movimento da Educação para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a sustentabilidade, estão presentes no Projeto Político-Pedagógico da minha escola

O Currículo em Movimento ampliou os tempos, espaços e oportunidades no Projeto Político-Pedagógico da minha escola

Reconheço no Currículo em Movimento os princípios da Integralidade, Instrumentalização, Territorialidade e Trabalho em rede, através da organização e execução do Projeto político-Pedagógico em minha escola

O Currículo em Movimento possibilita a ação interdisciplinar, a relação teoria e prática, a contextualização e flexibilização dos conteúdos curriculares, integrando o Projeto Político-Pedagógico da escola

A SEEDF e a minha escola promoveram ações organizativas de modo a garantir que os professores participassem da discussão sobre a atualização do Currículo em Movimento em 2018

Em minha escola foram realizadas ações, cuja organização visou contribuir para o debate e o conhecimento sobre a nova BNCC

Os docentes possuem conhecimento integral sobre a nova BNCC

Os professores da minha escola participaram da discussão sobre a atualização do Currículo em Movimento em 2018, a partir da nova BNCC

O Currículo em Movimento atualizado em 2018 com base na nova BNCC, apresentou resultados positivos após a sua implantação, quando comparado à proposta original implantada em 2014

A implantação do Currículo em Movimento possibilitou avanços no âmbito da Educação Física Escolar

A palavra está com você. Quais avanços e retrocessos, no âmbito do Currículo em Movimento, você considera importante destacar?

Data do preenchimento do Questionário ____/____/2022.

Obrigado pela sua participação e contribuição na pesquisa.

APÊNDICE 03 - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS COORDENADORES, GESTORES E RESPONSÁVEIS PELA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, NO ÂMBITO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL, À ÉPOCA DA SUA CONSTRUÇÃO E EFETIVAÇÃO JUNTO A REDE DE ENSINO

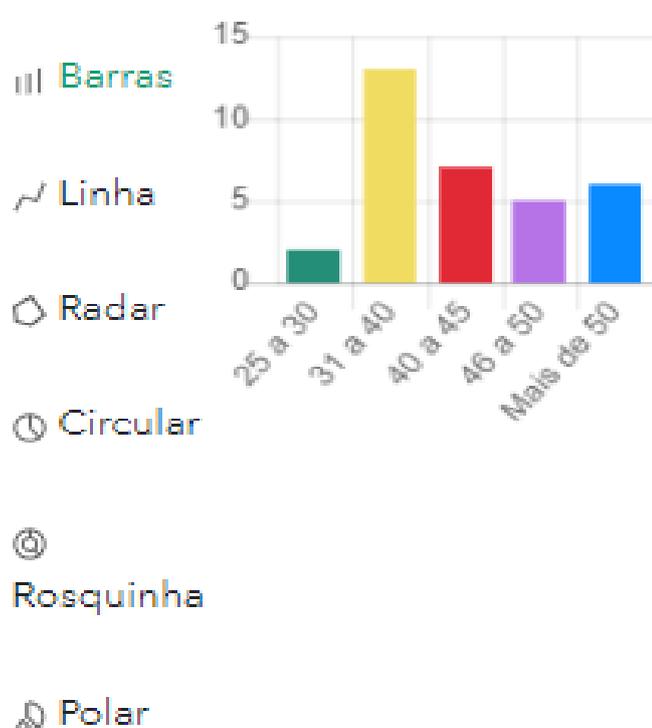
1. Qual era sua função na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, durante o período de discussão e implementação do Currículo em Movimento em 2014?
2. Como ocorreu a participação dos professores (as) de educação física neste processo?
3. Você considera positiva a participação desse segmento durante o processo de discussão? Houve envolvimento satisfatório dos docentes?
4. De maneira geral, quais aspectos positivos e negativos você considera importante destacar nesta construção?
5. Você considera o Currículo em Movimento como uma possibilidade concreta de desenvolvimento de uma proposta contra-hegemônica e emancipatória?
6. No âmbito da educação física escolar, identifique quais os principais avanços obtidos com a implementação do Currículo em Movimento?
7. Você avalia que os professores de educação física conseguiram compreender e conhecer a Proposta Pedagógica do Currículo em Movimento?
8. Você avalia que as escolas absorveram, dentro de seus Projetos Político-Pedagógicos, as diretrizes propostas pelo Currículo em Movimento?
9. Se não, identifique quais as principais razões ao seu ver?
10. Como você avalia o atual estágio do Currículo em Movimento, após a atualização da sua proposta em 2018?
11. Você considera que a aprovação da BNCC altera a essência da Proposta Pedagógica do Currículo em Movimento?
12. Como você observa a gestão dos Governos do Distrito Federal/Secretaria de Educação do Distrito Federal, em relação às mudanças e alterações na Proposta Pedagógica do Currículo em Movimento, 2015-2018 (Governo Rollemberg) 2019-2022 (Governo Ibaneis)? Destaque quais avanços e retrocessos.

13. O que mudou no Currículo em Movimento desde a sua implantação até os dias atuais?
14. Na sua avaliação, você acredita que o Currículo em Movimento, no âmbito da educação física escolar, ainda é uma proposta em execução?
15. Se não, Identifique alguns motivos.
16. Você acredita que o Programa Educação com Movimento é uma proposta efetivada com êxito na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal?
17. Com relação ao PECM, que fatores você considera fundamental para sua viabilidade em toda Rede de Ensino do Distrito Federal?
18. O que esperar do futuro? Ainda podemos ter a expectativa de acreditar no Currículo em Movimento como uma proposta emancipatória, presente na educação do Distrito Federal?

**ANEXO 1 – RESULTADOS DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS JUNTO AOS
DOCENTES DAS ESCOLAS PARQUE**

Pergunta 1

Qual sua idade?



 Ocultar
pergunta

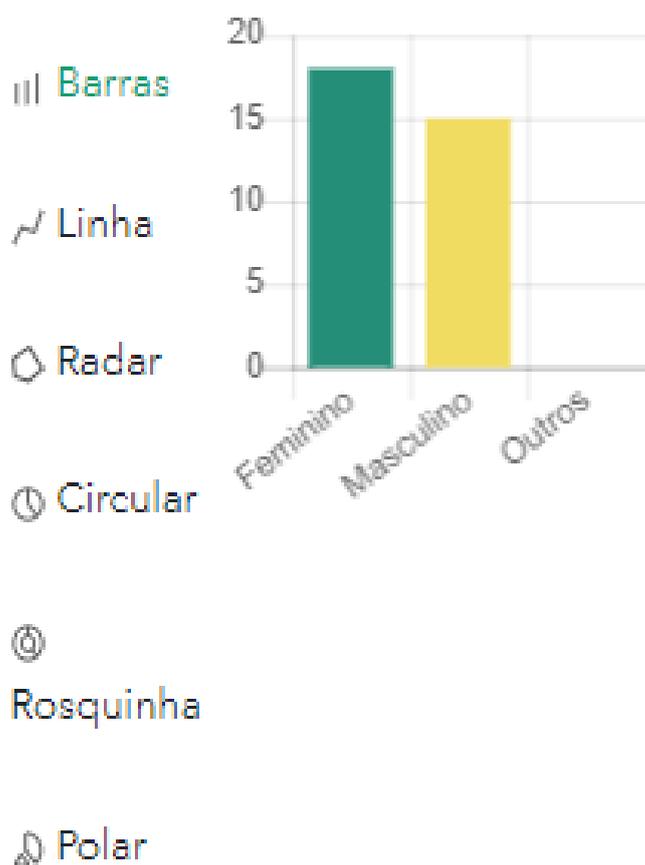
 Adicionar
um filtro a
esta
pergunta

 Ponderar
os
resultados

Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
25 a 30	2	6.06 %
31 a 40	13	39.39 %
40 a 45	7	21.21 %
46 a 50	5	15.15 %
Mais de 50	6	18.18 %

Pergunta 2

Qual o gênero você se define?



Ocultar
pergunta

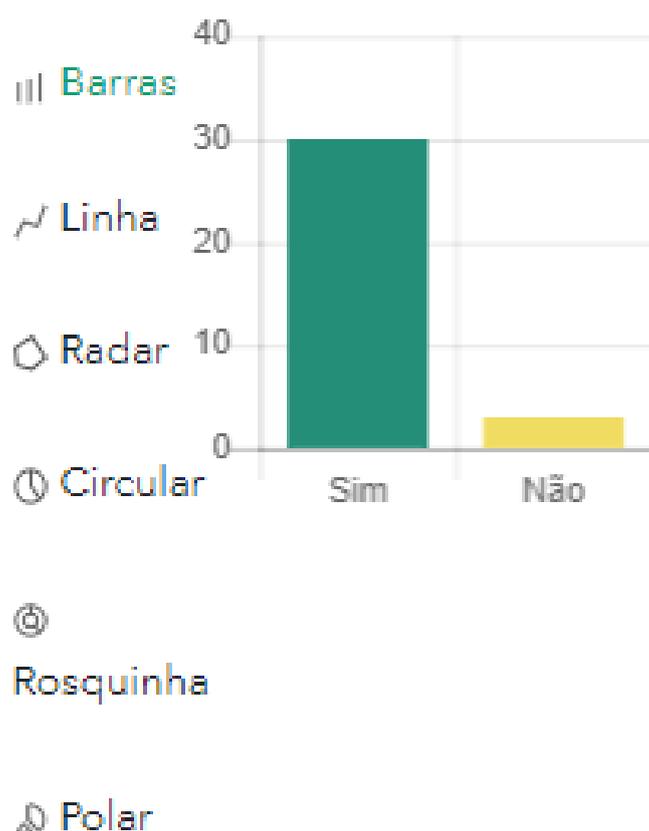
Adicionar
um filtro a
esta
pergunta

Ponderar
os
resultados

Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Feminino	18	54.55 %
Masculino	15	45.45 %
Outros	0	0 %

Pergunta 3

Atuou em outros estabelecimentos de ensino antes da Escola Parque?



 Ocultar pergunta

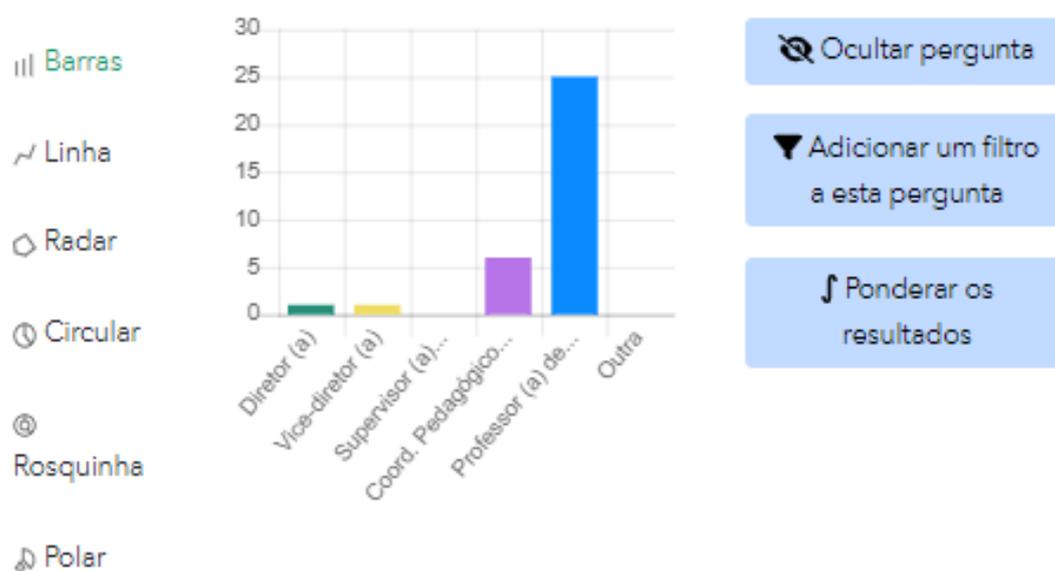
 Adicionar um filtro a esta pergunta

 Ponderar os resultados

Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Sim	30	90.91 %
Não	3	9.09 %

Pergunta 4

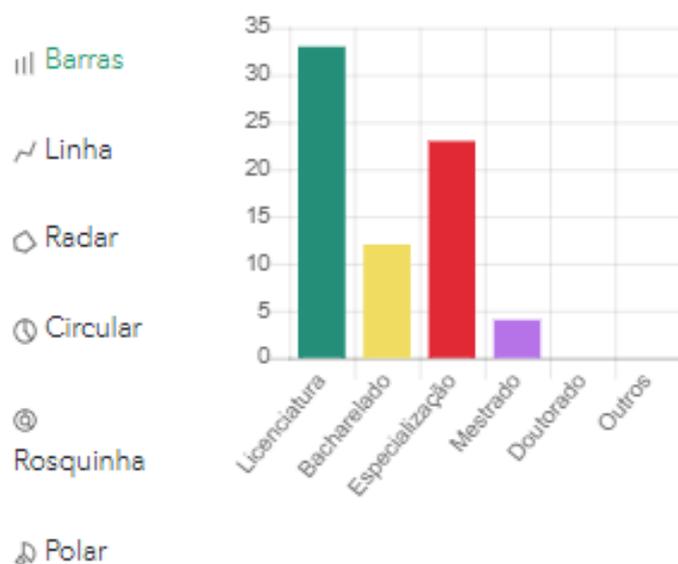
Qual sua função na Escola Parque em que atua?



Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Diretor (a)	1	3.03 %
Vice-diretor (a)	1	3.03 %
Supervisor (a) Pedagógico (a)	0	0 %
Coord. Pedagógico (a) de Educação Física	6	18.18 %
Professor (a) de Educação Física	25	75.76 %
Outra	0	0 %

Pergunta 5

Qual a sua habilitação?



Ocultar pergunta

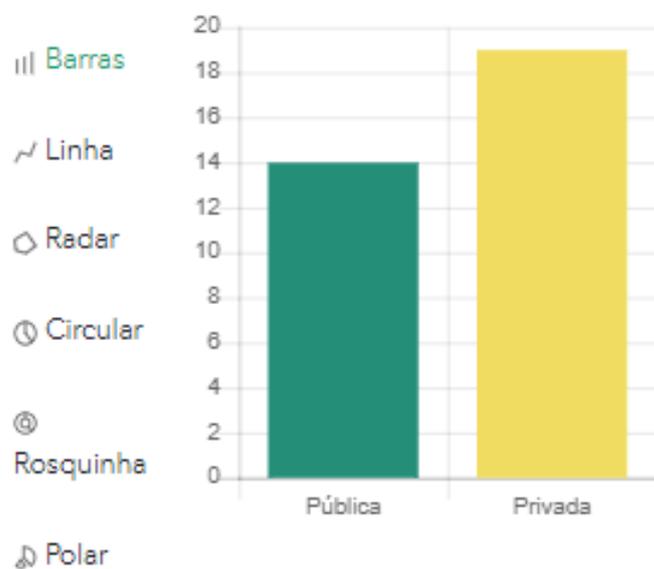
Adicionar um filtro a esta pergunta

Ponderar os resultados

Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Licenciatura	33	100 %
Bacharelado	12	36.36 %
Especialização	23	69.7 %
Mestrado	4	12.12 %
Doutorado	0	0 %
Outros	0	0 %

Pergunta 6

Qual instituição você concluiu sua formação superior?



Ocultar pergunta

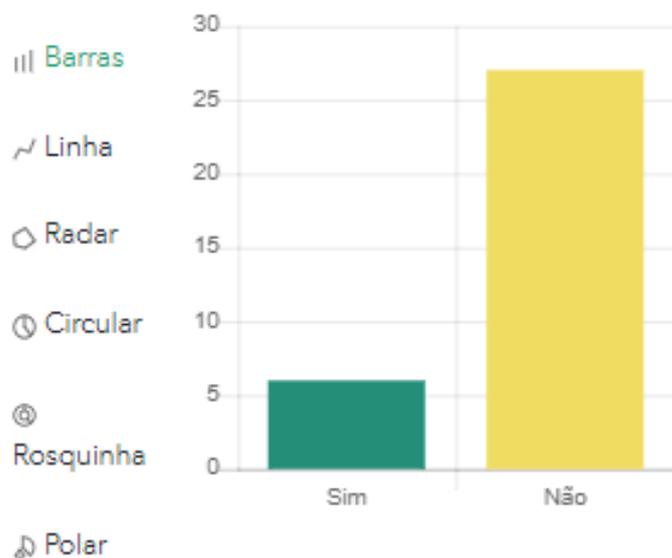
Adicionar um filtro a esta pergunta

Ponderar os resultados

Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Pública	14	42.42 %
Privada	19	57.58 %

Pergunta 7

Possui mais de 1 (um) curso superior?



 Ocultar pergunta

 Adicionar um filtro a esta pergunta

 Ponderar os resultados

Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Sim	6	18.18 %
Não	27	81.82 %

Pergunta 8

Qual o seu tempo de atuação profissional na atividade docente na SEEDF

||| Barras

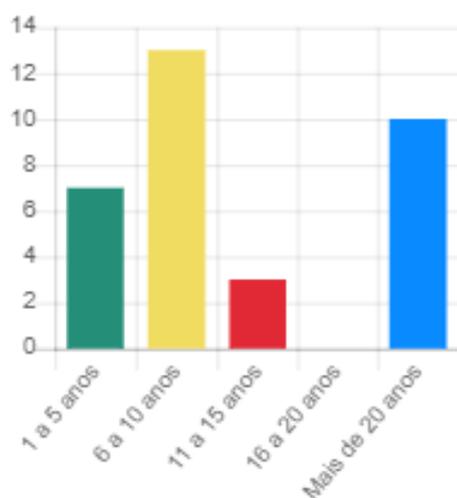
~ Linha

○ Radar

⌚ Circular

⊗
Rosquinha

⌂ Polar



🗒 Ocultar pergunta

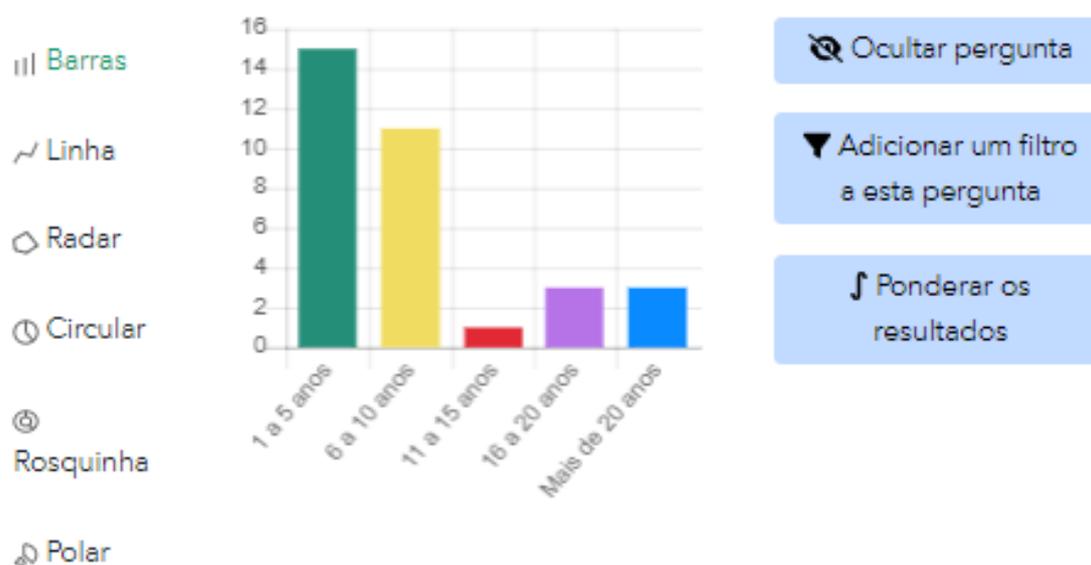
▼ Adicionar um filtro
a esta pergunta

↕ Ponderar os
resultados

Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
1 a 5 anos	7	21.21 %
6 a 10 anos	13	39.39 %
11 a 15 anos	3	9.09 %
16 a 20 anos	0	0 %
Mais de 20 anos	10	30.3 %

Pergunta 9

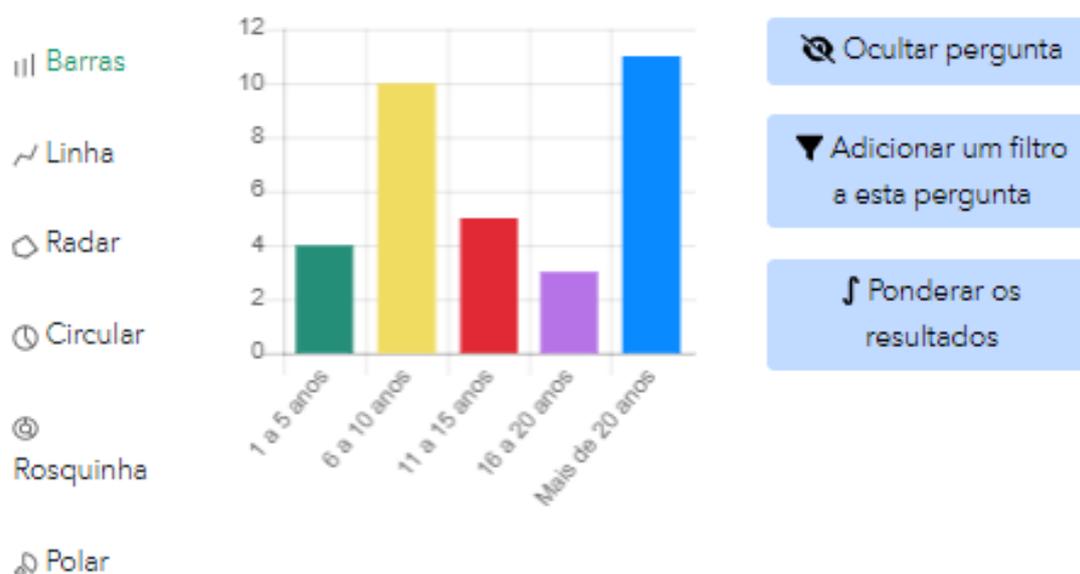
Quanto tempo você atua como docente na Escola Parque?



Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
1 a 5 anos	15	45.45 %
6 a 10 anos	11	33.33 %
11 a 15 anos	1	3.03 %
16 a 20 anos	3	9.09 %
Mais de 20 anos	3	9.09 %

Pergunta 10

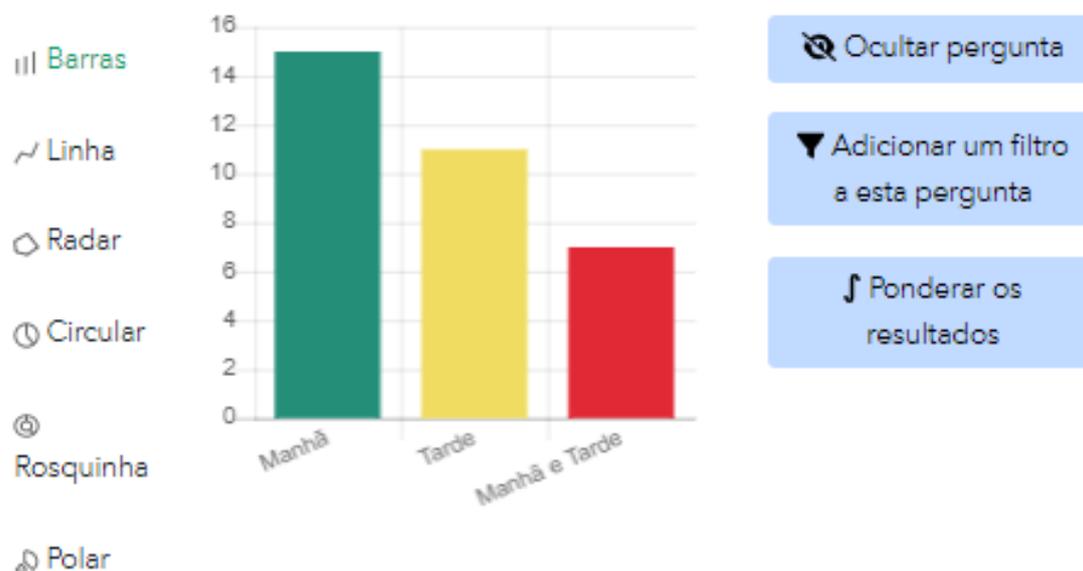
Qual o seu tempo de atuação na atividade docente?



Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
1 a 5 anos	4	12.12 %
6 a 10 anos	10	30.3 %
11 a 15 anos	5	15.15 %
16 a 20 anos	3	9.09 %
Mais de 20 anos	11	33.33 %

Pergunta 11

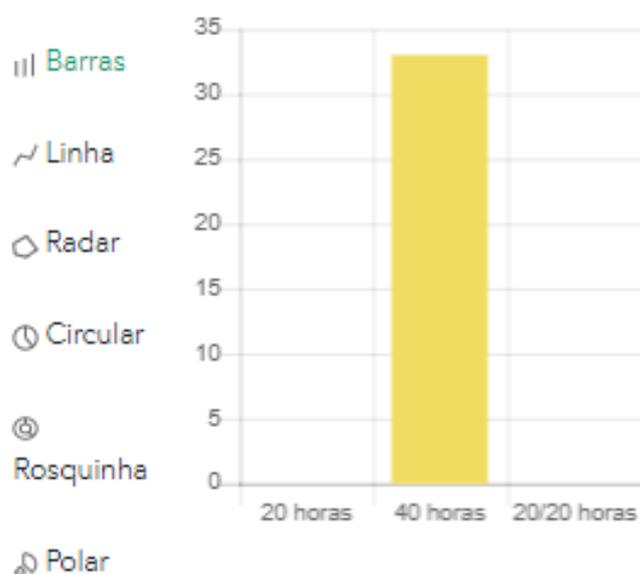
Em qual turno do dia você trabalha em sala de aula?



Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Manhã	15	45.45 %
Tarde	11	33.33 %
Manhã e Tarde	7	21.21 %

Pergunta 12

Qual sua carga horária na SEEDF?



 Ocultar pergunta

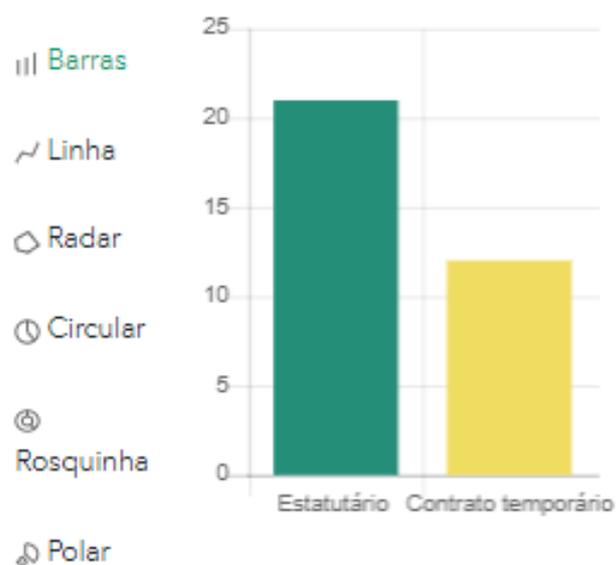
 Adicionar um filtro a esta pergunta

 Ponderar os resultados

Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
20 horas	0	0 %
40 horas	33	100 %
20/20 horas	0	0 %

Pergunta 13

Qual seu regime de contratação?



Ocultar pergunta

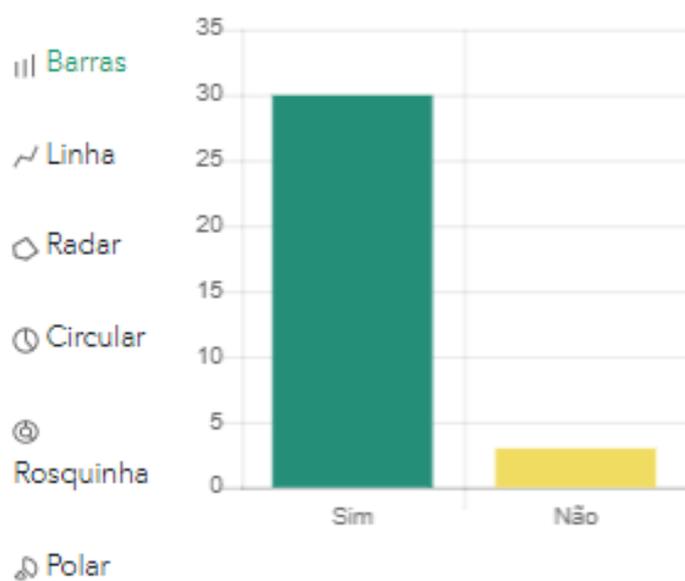
Adicionar um filtro a esta pergunta

Ponderar os resultados

Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Estatutário	21	63.64 %
Contrato temporário	12	36.36 %

Pergunta 14

Você frequentou alguma atividade de formação continuada nos últimos 5 (cinco) anos?



Ocultar pergunta

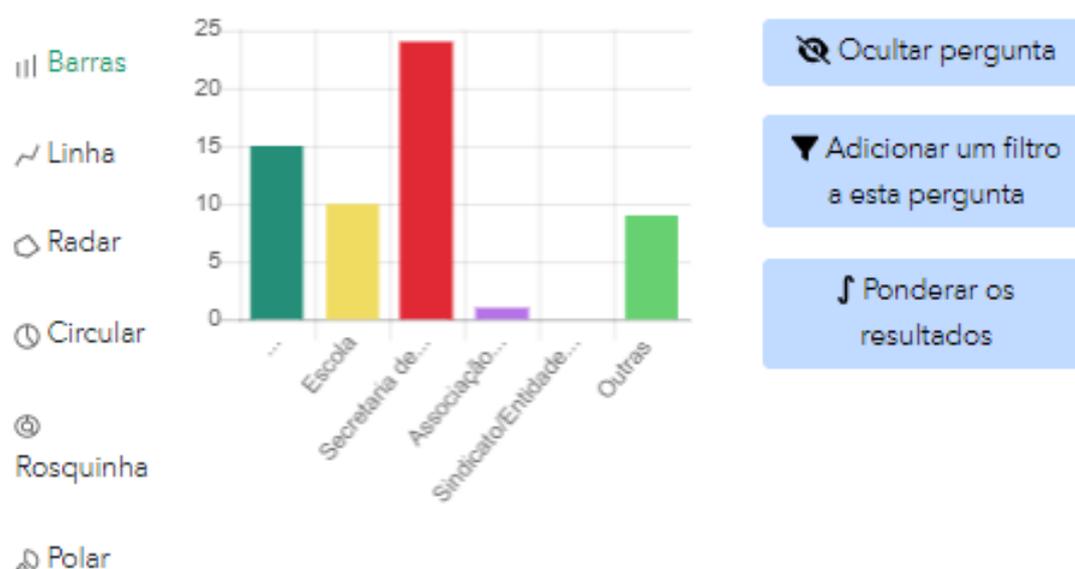
Adicionar um filtro a esta pergunta

Ponderar os resultados

Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Sim	30	90.91 %
Não	3	9.09 %

Pergunta 15

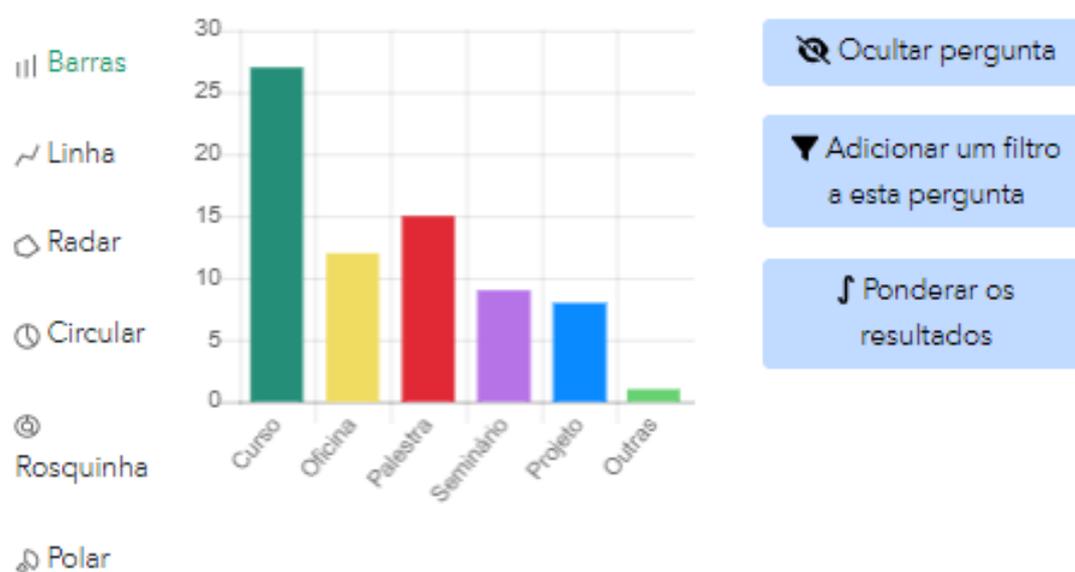
Em caso positivo assinale onde elas foram realizadas.



Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Universidade/Instituição de Ensino Superior	15	50 %
Escola	10	33.33 %
Secretaria de Educação do DF/EAPE	24	80 %
Associação Profissional	1	3.33 %
Sindicato/Entidade de classe	0	0 %
Outras	9	30 %

Pergunta 16

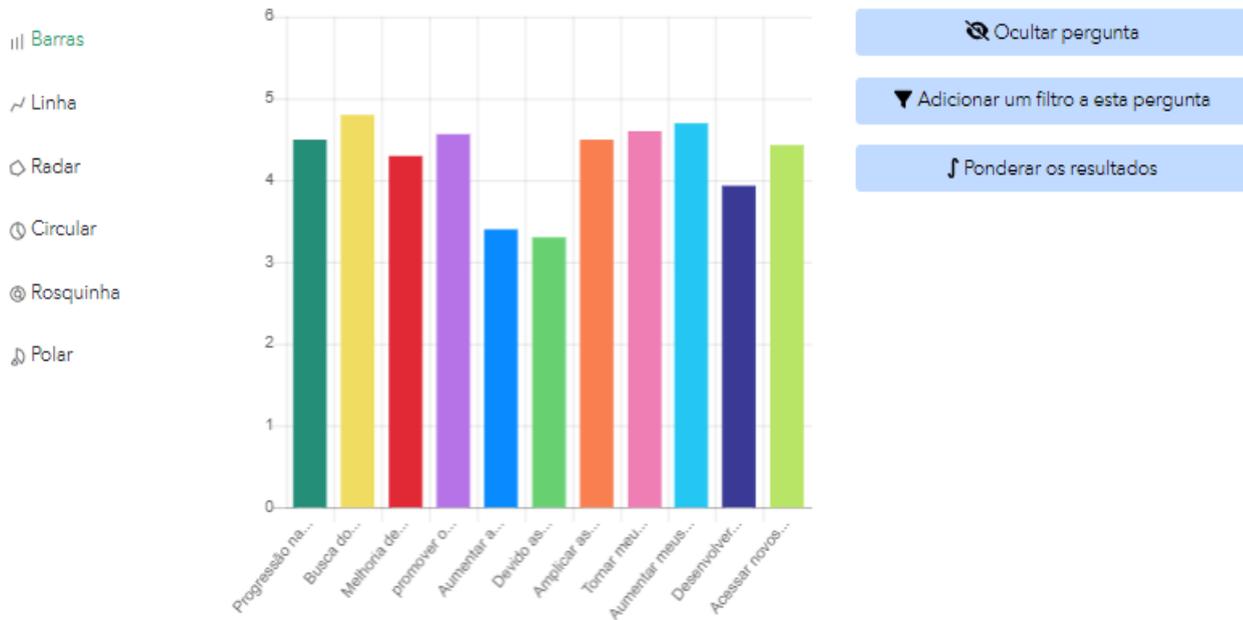
Que tipo de formação continuada participou?



Título das respostas	Nº de respostas	Porcentagem
Curso	27	90 %
Oficina	12	40 %
Palestra	15	50 %
Seminário	9	30 %
Projeto	8	26.67 %
Outras	1	3.33 %

Pergunta 17

O que motivou você a participar das ações de formação continuada e de atualização profissional? Utilize a Escala Lickert de importância de 1 a 5 para cada um dos itens, sendo determinado o índice: 1) não é importante 2) às vezes importante 3) moderado 4) importante 5) muito importante



Título das respostas	Pontuação média	1	2	3	4	5
Progressão na carreira	4.5	0 0%	1 3.33%	3 10%	6 20%	20 66.67%
Busca do conhecimento	4.8	0 0%	0 0%	1 3.33%	4 13.33%	25 83.33%
Melhoria de oportunidades profissionais	4.3	0 0%	1 3.33%	4 13.33%	10 33.33%	15 50%
promover o desenvolvimento profissional	4.57	0 0%	0 0%	4 13.33%	5 16.67%	21 70%
Aumentar a autoestima	3.4	4 13.33%	5 16.67%	5 16.67%	7 23.33%	9 30%
Devido às exigências do meu trabalho	3.3	5 16.67%	5 16.67%	3 10%	10 33.33%	7 23.33%
Amplificar as perspectivas e ideias pedagógicas	4.5	0 0%	0 0%	3 10%	9 30%	18 60%
Tomar meu trabalho mais fundamentado e qualificado	4.6	0 0%	0 0%	4 13.33%	4 13.33%	22 73.33%
Aumentar meus conhecimentos sobre minha área de trabalho	4.7	0 0%	0 0%	1 3.33%	7 23.33%	22 73.33%

Desenvolver projetos na escola	3.93	1	2	6	10	11
		3.33 %	6.67 %	20 %	33.33 %	36.67 %
Acessar novos recursos didáticos e pedagógicos	4.43	0	0	4	9	17
		0 %	0 %	13.33 %	30 %	56.67 %

Pergunta 18

Indique em que medida você avalia as afirmações que seguem, numa escala (Escala Lickert) de valores, considerando o contexto da sua atividade docente, o domínio do conteúdo e sua participação na construção e efetivação do Currículo em Movimento, sendo ruim (1), razoável (2), bom (3), muito bom (4) e excelente (5).

||| Barras

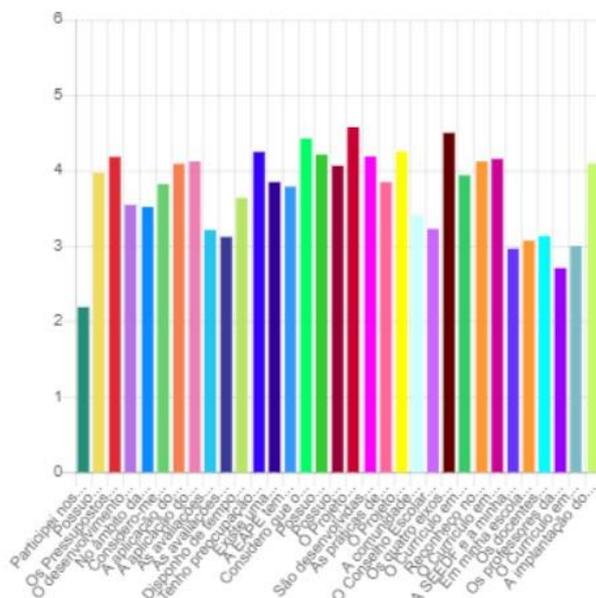
↗ Linha

○ Radar

⌚ Circular

⊗ Rosquinha

⌂ Polar



Ocultar pergunta

Adicionar um filtro a esta pergunta

Ponderar os resultados

Título das respostas	Pontuação média	1	2	3	4	5
Participei nos debates e na construção do Currículo em Movimento	2,19	16 50 %	2 6.25 %	8 25 %	4 12.5 %	2 6.25 %
Possuo conhecimento sobre os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento	3,97	0 0 %	2 6.06 %	7 21.21 %	14 42.42 %	10 30.3 %
Os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento fundamentam e orientam a implementação das práticas pedagógicas em minha escola	4,18	1 3.03 %	1 3.03 %	4 12.12 %	12 36.36 %	15 45.45 %
O desenvolvimento dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento são discutidos e avaliados de maneira permanente pelos docentes de forma coletiva em minha escola	3,55	3 9.09 %	2 6.06 %	12 36.36 %	6 18.18 %	10 30.3 %
No âmbito da Educação Física, o Currículo em Movimento é discutido pelos docentes na Coordenação Pedagógica em minha escola	3,52	3 9.09 %	2 6.06 %	12 36.36 %	7 21.21 %	9 27.27 %
Considero-me capacitado e com conhecimento suficiente para discutir os Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento em minha escola	3,82	0 0 %	2 6.06 %	9 27.27 %	15 45.45 %	7 21.21 %
A aplicação do Currículo em Movimento produz resultados positivos na minha escola	4,09	1 3.03 %	1 3.03 %	4 12.12 %	15 45.45 %	12 36.36 %
A aplicação do Currículo em Movimento produz resultados positivos na disciplina da Educação Física, repercutindo na apropriação da cultura corporal e no desenvolvimento dos estudantes	4,12	1 3.03 %	1 3.03 %	6 18.18 %	10 30.3 %	15 45.45 %
As avaliações sobre o Currículo em Movimento estão sempre presentes nas reuniões de que participo da Coordenação Pedagógica da escola	3,21	3 9.09 %	6 18.18 %	13 39.39 %	3 9.09 %	8 24.24 %
As avaliações sobre o Currículo em Movimento estão sempre presentes nas reuniões de que participo nas Coordenações da área da Educação Física	3,12	4 12.12 %	6 18.18 %	11 33.33 %	6 18.18 %	6 18.18 %
Disponho de tempo suficiente e condições internas em minha escola para discutir o Currículo em Movimento e suas práticas curriculares	3,64	0 0 %	8 24.24 %	6 18.18 %	9 27.27 %	10 30.3 %
Tenho preocupação permanente com a formação continuada	4,24	0 0 %	3 9.09 %	6 18.18 %	4 12.12 %	20 60.61 %
Existe uma política de formação continuada, discutida nas reuniões da Coordenação Pedagógica em minha escola	3,85	1 3.03 %	1 3.03 %	11 33.33 %	9 27.27 %	11 33.33 %
A EAPE tem contribuído e promovido um processo permanente de formação continuada	3,79	3 9.09 %	3 9.09 %	6 18.18 %	7 21.21 %	14 42.42 %

Considero que o Currículo em Movimento é uma proposta pedagógica emancipatória e contribui com a formação humana integral	4.42	1 3.03 %	1 3.03 %	3 9.09 %	6 18.18 %	22 66.67 %
Possuo conhecimento sobre os conceitos da Pedagogia Histórico-Crítica presente no Currículo em Movimento	4.21	0 0 %	1 3.03 %	5 15.15 %	13 39.39 %	14 42.42 %
Possuo conhecimento sobre os pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural presente no Currículo em Movimento	4.06	0 0 %	1 3.03 %	7 21.21 %	14 42.42 %	11 33.33 %
O Projeto Político-Pedagógico da minha escola se fundamenta nos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento	4.58	0 0 %	1 3.03 %	2 6.06 %	7 21.21 %	23 69.7 %
São desenvolvidas ações extracurriculares dentro do Projeto Político-Pedagógico da minha escola	4.19	0 0 %	0 0 %	6 18.75 %	14 43.75 %	12 37.5 %
As práticas de avaliação são discutidas dentro do Projeto Político-Pedagógico da escola nas reuniões da Coordenação Pedagógica	3.85	1 3.03 %	2 6.06 %	9 27.27 %	10 30.3 %	11 33.33 %
O Projeto Político-Pedagógico da escola é frequentemente avaliado e atualizado em minha escola	4.25	2 6.25 %	0 0 %	5 15.63 %	6 18.75 %	19 59.38 %
A comunidade escolar participa do processo de construção e avaliação permanente do Projeto Político-Pedagógico da minha escola	3.41	1 3.13 %	4 12.5 %	16 50 %	3 9.38 %	8 25 %
O Conselho Escolar participa do processo de construção e avaliação permanente do Projeto Político-Pedagógico da minha escola	3.23	4 12.9 %	4 12.9 %	11 35.48 %	5 16.13 %	7 22.58 %
Os quatro eixos transversais que compõem o Currículo em Movimento da Educação para a Diversidade, Cidadania, Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a sustentabilidade, estão presentes no Projeto Político-Pedagógico da minha escola	4.5	0 0 %	2 6.25 %	2 6.25 %	6 18.75 %	22 68.75 %
O Currículo em Movimento ampliou os tempos, espaços e oportunidades no Projeto Político-Pedagógico da minha escola	3.94	1 3.13 %	1 3.13 %	8 25 %	11 34.38 %	11 34.38 %
Reconheço no Currículo em Movimento os princípios da Integralidade, Instrumentalização, Territorialidade e Trabalho em rede, através da organização e execução do Projeto político-Pedagógico em minha escola	4.12	1 3.03 %	1 3.03 %	6 18.18 %	10 30.3 %	15 45.45 %
O Currículo em Movimento possibilita a ação interdisciplinar, a relação teoria e prática, a contextualização e flexibilização dos conteúdos curriculares, integrando o Projeto Político-Pedagógico da escola	4.15	1 3.03 %	2 6.06 %	4 12.12 %	10 30.3 %	16 48.48 %
A SEEDF e a minha escola promoveram ações organizativas de modo a garantir que os professores participassem da discussão sobre a atualização do Currículo em Movimento em 2018	2.96	6 21.43 %	4 14.29 %	8 28.57 %	5 17.86 %	5 17.86 %
Em minha escola foram realizadas ações, cuja organização visou contribuir para o debate e o conhecimento sobre a nova BNCC	3.07	3 10.34 %	3 10.34 %	15 51.72 %	5 17.24 %	3 10.34 %

Os docentes possuem conhecimento integral sobre a nova BNCC	3.13	2	6	13	6	4
		6.45 %	19.35 %	41.94 %	19.35 %	12.9 %
Os professores da minha escola participaram da discussão sobre a atualização do Currículo em Movimento em 2018, a partir da nova BNCC	2.7	3	10	8	4	2
		11.11 %	37.04 %	29.63 %	14.81 %	7.41 %
O Currículo em Movimento atualizado em 2018 com base na nova BNCC, apresentou resultados positivos após a sua implantação, quando comparado à proposta original implantada em 2014	3	5	3	8	11	1
		17.86 %	10.71 %	28.57 %	39.29 %	3.57 %
A implantação do Currículo em Movimento possibilitou avanços no âmbito da Educação Física Escolar	4.09	1	2	5	9	15
		3.13 %	6.25 %	15.63 %	28.13 %	46.88 %