

A educação física nos documentos curriculares do estado do Pará

The physical education in the curricular documents of the state of Pará

Meriane Conceição Paiva Abreu
Secretaria do Estado de Educação do Pará
Abaetetuba-Brasil

Resumo

O estudo analisa as concepções de educação física e os direcionamentos atribuídos a este campo nos Documentos Curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio do estado do Pará e nas Matrizes Curriculares do estado do Pará aprovadas pela Resolução nº 504/2023 do Conselho Estadual de Educação para compreender as implicações ao campo do conhecimento educação física. Utiliza o método praxiológico de Pierre Bourdieu, a pesquisa documental para coletar os dados e a análise de conteúdo para o trato. Constata o acionamento de diversas bases epistêmico-conceituais familiares à educação física, produzindo uma proposital “confusão teórica” e direcionando o campo às competências. Conclui que o pragmatismo se torna baliza teórica à educação física, vinculando-a a um sentido prejudicado de prática, e a autonomia docente é reduzida às competências.

Palavras-chave: Educação Básica; Educação Física; Currículo.

Abstract

The study analyzes the conceptions of physical education, and the guidelines attributed to this field in the Curricular Documents for early childhood, elementary and secondary education at the state of Pará and in its Curricular Matrices approved by State Education Council Resolution nº 504/2023 to understand the knowledge implications for physical education field. It uses Pierre Bourdieu's praxeological method, documentary research to collect data and content analysis for processing it. It notes the activation of several epistemic-conceptual bases familiar to physical education, intentionally producing a “theoretical confusion” and directing the field towards competencies. It concludes that pragmatism becomes a theoretical guideline for physical education, linking it to a compromised sense of practice, and teaching autonomy is reduced to competencies.

Keywords: Basic Education; Physical Education; Curriculum.

Introdução

De modo a atender a legislação educacional, que busca a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) publicizou, em 2019, o Documento Curricular do Estado do Pará da educação infantil e do ensino fundamental – homologado em 2018 pelo Conselho Estadual de Educação do Pará (CEE/PA) –, e, em 2021, o Documento Curricular do Estado do Pará do ensino médio.

Ainda, em 2023, a Resolução nº 504 de 09 de novembro do CEE/PA aprova as Matrizes Curriculares dos ensinos fundamental e médio da rede estadual de ensino do Pará, declarando baliza na Constituição Federal (CF/1988) – especificamente no Art. 211, que estabelece a organização dos sistemas de ensino, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios – e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) – especialmente em seus Arts. 8º e 10, que abordam, de maneira geral, a organização da educação nacional. Legislações como o Parecer nº 8/2019 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) – que traz a organização dos componentes curriculares obrigatórios em áreas de conhecimento (assim como versa a BNCC/2018) – e a Lei nº 13.415/2017 são expressas nas Matrizes Curriculares da rede estadual de ensino do Pará aprovadas pela Resolução nº 504/2023 do CEE/PA.

Evidencia-se, diante do exposto, a estreita relação entre os Documentos Curriculares do estado do Pará e a política de reformas educacionais estabelecida em âmbito nacional. Segundo Estevão (2021), as reformas educacionais seguem orientações dos organismos internacionais na intenção de atender a agenda do capital.

Com a aprovação das Matrizes Curriculares, pela Resolução nº 504/2023 do CEE/PA, o trabalho do professor da educação básica foi impactado especificamente quanto à sua lotação, mas não somente, pois se explicitou uma organização curricular que implicou a carga horária de algumas disciplinas. Esse processo gerou uma insatisfação na categoria e impulsionou sua mobilização. O Sindicato das Trabalhadoras e dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP) publicizou, em informativo, o “termo de entendimento sobre lotação/2024” e outro que destacava a aprovação da categoria quanto à paralisação estadual e à assembleia geral com a pauta de revogação da Instrução Normativa de Lotação e da Matriz Curricular (SINTEPP, 2024).

Uma das disciplinas mais atingidas foi a educação física que, na Matriz Curricular do ensino médio, teve sua carga horária reduzida. Ao mesmo tempo, a Instrução Normativa nº

32 de 22 de dezembro de 2023 – GAB/SEDUC, que trata da lotação de pessoal em unidades escolares no ano letivo de 2024, no Art. 31, permite a concessão de carga horária em treinamento desportivo. O impacto se dá no âmbito laboral, mas também no próprio trato epistêmico da educação física, pois se transmite um conceitual desse campo como saber menor vinculado a uma prática em si mesma.

Na compreensão de que a educação física é um campo do conhecimento que se ocupa das práticas corporais – acepção teórico-epistêmica que vem sendo construída nas profundas discussões e nas produções dos agentes do campo (Coletivo de Autores, 1992; Fraga, 1995; Silva, 1996; Costa, 1999; Silva; Damiani, 2005; Lazzarotti Filho *et al.*, 2010; Pinto; Bassani; Vaz, 2012; Silva, 2014; Manske, 2022) –, objetiva-se analisar as concepções de educação física e os direcionamentos atribuídos a este campo nos Documentos Curriculares do estado do Pará e nas Matrizes Curriculares da SEDUC/PA, aprovadas pela Resolução nº 504/2023 do CEE/PA, para compreender as implicações à educação física.

A relevância acadêmico-científica do estudo se dá em relação à análise das implicações teórico-epistêmicas e laborais, denotadas pelos documentos curriculares anunciados, ao campo da educação física. Socialmente, a importância se dá em relação à busca por expor, analiticamente, os modelos de ser humano e de sociedade que tal política curricular privilegia.

Revisão bibliográfica e metodologia

Para Bourdieu (2005), um campo pode ser compreendido como um espaço social de relações objetivas entre posições. Estas contribuem para analisar as estratégias dos agentes, as possibilidades práticas, os conflitos.

En términos analíticos, un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (*situs*) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera) (Bourdieu, 2005, p. 150).

O campo acadêmico-científico e profissional da educação física vem sendo constituído historicamente nas ações de seus agentes, os quais apresentam diferentes posições e são dotados de capitais desigualmente distribuídos nesse campo. Dessas posições e nas relações entre elas, os agentes mantêm ou subvertem as estruturas, sendo ora concorrentes, ora cúmplices.

De uma perspectiva da aptidão física e desportivista, que sustentava uma educação física com status de prática – a LDB/1961 expressava a obrigatoriedade da “prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (Brasil, 1961, p. 01), conforme Art. 22 – e de atividade – LDB/1971 (vide Decreto nº 69.450/1971) –, a educação física é rediscutida pedagógica e politicamente na iniciativa do Movimento Renovador da Educação Física brasileira – MREF (Machado; Bracht, 2016). “Entre outras questões privilegiadas pelo MREF, estava a tentativa de garantir à EF Escolar o status de disciplina escolar – em contraposições à condição de ‘mera atividade’, descrita no Decreto nº 69.450, de 1971” (Bracht; González, 2005 *apud* Machado; Bracht, 2016, p. 850).

No final dos anos 1970, é fundado o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entidade científica do campo da educação física, bem como é criado o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* em educação física no país, acontecimentos estes que impulsionaram os debates epistêmico-científicos do campo. Almeida, Bracht e Vaz (2012) destacam, por exemplo, que, nas décadas de 1980 e 1990, estudiosos da educação física debateram a crise/crítica política e ideológica e a identidade epistemológica do campo.

Em 1998, por meio da Lei nº 9.696, regulamenta-se a profissão e são criados os Conselhos Federal e Regionais de Educação Física – sistema CONFED/CREF (entidade profissional do campo).

Em 1999, o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do profissional de educação física é criado, opondo-se à ação do sistema CONFED/CREF, pois este agente-instituição tem assumido a fragmentação do campo da educação física entre licenciatura e bacharelado e implicado, consequentemente, a formação e o trabalho.

Em 2016, a Medida Provisória nº 746 propunha a retirada da obrigatoriedade da educação física para o ensino médio, gerando reações entre agentes concorrentes no campo, como o CBCE e o sistema CONFED/CREF, que se posicionaram pela manutenção/obrigatoriedade da disciplina no currículo.

Após a publicização da BNCC/2018, “algumas Secretarias de Educação estão reduzindo a carga horária da Educação Física” (CONFED/CREF, 2022, p. 01) no ensino médio, algo que vem preocupando o sistema CONFED/CREF (CONFED/CREF, 2022). Um coletivo de intelectuais do campo da educação física (Molina Neto, 2023; Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024) vem questionando essa diminuição da carga horária. Nesta relação de cumplicidade – pois, para Bourdieu (2019, p. 111), ainda que haja antagonismos, os agentes de um campo específico têm

interesse em “tudo o que está ligado à própria existência do campo: daí uma cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos” ou, como destaca Lahire (2017, p. 65), “Em luta uns contra os outros, todos os agentes de um campo têm, contudo, interesse em que o campo exista. Eles mantêm, portanto, uma ‘cumplicidade objectiva’ para além das lutas que os opõem” –, os agentes-intuição concorrentes da educação física vêm problematizando as estruturas, materializadas nas legislações educacionais, que têm operado externamente ao campo.

Na busca por compreender as implicações teórico-epistêmicas e laborais denotadas ao campo da educação física, o estudo analisa as concepções de educação física e os direcionamentos atribuídos a este campo nos Documentos Curriculares do estado do Pará e nas Matrizes Curriculares da SEDUC/PA aprovadas pela Resolução nº 504/2023 do CEE/PA.

Logo, o estudo aciona a pesquisa documental, que, para Gil (2002, p. 45), “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Ressalta-se, ainda, que o estudo em tela recorre à pesquisa bibliográfica, tendo em vista “a contribuição dos diversos autores sobre determinado assunto” (Gil, 2002, p. 45), fundamentando a análise dos documentos e o debate.

O trato dos dados se dá pela análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), exige a análise das comunicações. Desta maneira, analisa-se as concepções de educação física e os direcionamentos atribuídos a este campo inicialmente no Documento Curricular do Estado do Pará da educação infantil e do ensino fundamental (2019) junto à Matriz Curricular do ensino fundamental aprovada pela Resolução nº 504/2023 do CEE/PA; em seguida, realiza-se o mesmo procedimento operacional no Documento Curricular do Estado do Pará etapa ensino médio (2021) junto à Matriz Curricular do ensino médio da Resolução mencionada; finalmente, o estudo analisa as implicações práticas possíveis dessas políticas curriculares no campo da educação física.

O método dialético praxiológico, de Pierre Bourdieu, é acionado no estudo, no sentido de fornecer elementos teórico-metodológicos para pensar as práticas dos agentes – princípio gerador da análise bourdieusiana –, mas as práticas possíveis, ou seja, aqui a proposta é pensar a ação das estruturas – manifestas nos Documentos Curriculares do Estado do Pará da educação infantil e do ensino fundamental (2019) e do ensino médio (2021) e nas Matrizes Curriculares da SEDUC/PA aprovadas pela Resolução nº 504/2023 do CEE/PA – em um campo

específico – a educação física – e as possibilidades de ação dos seus agentes, os quais, inseridos no campo, em posições e relações específicas, apresentam disposições, predisposições para apreciar as estruturas e agir, gerando práticas possíveis (Bourdieu, 2013; Nogueira, 2017).

A Educação Física na Matriz Curricular do Ensino Fundamental e no Documento Curricular do Estado do Pará da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Na aprovação das Matrizes Curriculares do estado do Pará, pela Resolução nº 504/2023 do CEE/PA, segue-se a lógica da organização dos componentes curriculares obrigatórios em áreas de conhecimento.

Para o ensino fundamental I, ou seja, do 1º ao 5º ano, contabiliza-se mil e quarenta horas (1.040h) para os componentes curriculares obrigatórios nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas, e cento e sessenta horas (160h) para dois componentes curriculares – (1) projeto de convivência e (2) educação ambiental, sustentabilidade e clima – na área de conhecimento Percursos de Integração de Estudos.

Para o ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano, são mil horas (1.000h) dispostas nos componentes curriculares constituintes das áreas de conhecimento linguagens (acresce-se a língua inglesa), matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso, além de duzentas horas (200h) para os quatro componentes curriculares – educação financeira; estudos amazônicos; educação ambiental, sustentabilidade e clima; projeto de vida – que compõem os respectivos Percursos de Integração de Estudos: matemática; ciências humanas; ciências da natureza; projeto de vida.

O amparo legal expresso no desenho da Matriz Curricular do ensino fundamental II é a LDB nº 9.394/96 e a Lei nº 13.415/2017, a qual, além de outras legislações, também é registrada no desenho curricular do ensino fundamental I.

No ensino fundamental I, os componentes curriculares língua portuguesa e matemática contabilizam trezentas e vinte horas (320h) cada, enquanto os demais contabilizam oitenta horas (80h) cada. No ensino fundamental II, língua portuguesa e matemática possuem cada um duzentas e quarenta horas (240h). Ensino religioso, educação financeira, estudos amazônicos e educação ambiental, sustentabilidade e clima possuem quarenta horas (40h) cada e os demais componentes curriculares oitenta horas (80h) cada um. Portanto, a distribuição de carga horária entre os componentes curriculares, na Matriz Curricular do fundamental I e II, explicita a ênfase em leitura, escrita e numeração.

O Documento Curricular do Estado do Pará da educação infantil e do ensino fundamental, de 2019, está assim apresentado, de maneira geral: o processo de construção do documento curricular do estado do Pará; a concepção de currículo; as etapas de ensino; a parte diversificada; as modalidades de ensino.

O componente curricular educação física é expresso na área de conhecimento linguagens. Inicialmente o Documento Curricular (2019) diz que, junto aos demais componentes curriculares da área de linguagens, a educação física “exerce papel primordial na apropriação e reelaboração dos saberes produzidos pela humanidade por meio da linguagem corporal, sendo um dos instrumentos comunicacionais mais praticados pela humanidade no decorrer dos tempos” (Pará, 2019, p. 181).

Ao prosseguir, o documento destaca as contribuições de estudos da educação física e de outros campos de conhecimento – balizados em diferentes vertentes epistêmicas –, associando a educação física ao corpo, ao movimento humano, à cultura corporal, às práticas corporais, à linguagem corporal (Pará, 2019). Assim é que:

A Educação Física é parte da cultura, portanto da cultura corporal produzida pelos sujeitos que se movimentam e se inter-relacionam e foi incorporada pela Educação Física em seus conteúdos de caráter universal ou regional, dentre eles: o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, as lutas e outras formas de produção e/ou atividades culturais de movimento com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, saúde, afetos e emoção, com características lúdicas das diversas culturas humanas (Pará, 2019, p. 183).

Analisa-se, inicialmente, que o documento não apresenta o devido cuidado em compreender as diversas bases epistêmicas e conceituais da educação física junto ao pensamento teórico de contexto e de produção inerente a cada uma delas, confundindo-as entre si, ou seja, está para além de um mero ecletismo teórico.

O processo de “confusão teórica” que o documento produz contribui para o não esclarecimento de cada concepção no edifício teórico da educação física e, conseqüentemente, não favorece à apresentação das contribuições do campo e os avanços acadêmico-profissionais da educação física.

Ainda, é importante registrar que o documento traz os diferentes conceitos no mesmo texto que valoriza as competências. Veja que, no documento curricular, os objetos de estudo dos componentes curriculares das áreas específicas se interligam aos eixos estruturantes – o espaço/tempo e suas transformações; linguagem e suas formas comunicativas; valores à vida

social; cultura e identidade –, que, por sua vez, vinculam-se às competências específicas da BNCC (Pará, 2019). Assim é que o documento finaliza a seção sobre a educação física, definindo quais competências específicas desse componente curricular na BNCC correspondem aos eixos estruturantes assinalados.

Na verdade, todos os componentes curriculares, nas respectivas áreas de conhecimento, seguem (na seção sobre concepção de currículo) princípios – respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo; educação para a sustentabilidade ambiental, social e econômica; a interdisciplinaridade no processo ensino-aprendizagem – e competências gerais da BNCC.

Paz, Ribeiro e Souza (2023), que analisaram as concepções de educação e de currículo no Documento Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental do estado do Pará, concluem que:

Apesar do documento se empenhar em estabelecer traços regionais para a estrutura do currículo, em relação às concepções de educação e currículo presentes no referido, percebe-se a tendência em reproduzir a perspectiva de educação expressa na BNCC, calcada no ensino baseado em competências e habilidades, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração com enfoque adotado nas avaliações de larga escala, refletindo na redução de seus significados pedagógicos, que porventura acabam sendo substituídos pela busca de índices considerados mínimos para um país desenvolvido (Paz; Ribeiro; Souza, 2023, p. 20).

Analisa-se, portanto, que o documento curricular alinha, propositadamente, as diversas bases epistêmicas e conceituais da educação física às competências, procurando reduzi-las a esse modelo privilegiado na BNCC.

A educação física na Matriz Curricular do ensino médio e no Documento Curricular do Estado do Pará etapa ensino médio

O desenho da Matriz Curricular do ensino médio, aprovada pela Resolução nº 504/2023 do CEE/PA, também organiza os componentes curriculares em áreas de conhecimento, inclusas na denominada Formação Geral Básica (FGB), bem como expressa unidades curriculares que integram os Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos (itinerários formativos).

Em tal Matriz Curricular, são apresentadas mil horas (1.000h) distribuídas para os componentes curriculares arte, educação física, língua inglesa, língua portuguesa e suas literaturas (área de linguagens e suas tecnologias), matemática (área de matemática e suas tecnologias), química, física e biologia (área de ciências da natureza e suas tecnologias),

história, geografia, sociologia e filosofia (área de ciências humanas e sociais aplicadas). Este desenho curricular integra a FGB.

Assim como na Matriz Curricular do estado do Pará referente ao ensino fundamental, os componentes curriculares língua portuguesa e matemática apresentam maior carga horária – duzentas horas (200h) cada – na Matriz Curricular do ensino médio. Nesta a educação física, juntamente aos componentes curriculares arte, língua inglesa, sociologia e filosofia, sofreu redução na carga horária, contabilizando quarenta horas (40h), enquanto os demais componentes curriculares apresentam oitenta horas (80h) cada. Esta redução corresponde a uma (01) aula semanal em cada turma do ensino médio.

Cruz, Negrão e Abreu (2020, p. 12), que analisaram a educação física na BNCC do ensino médio, apontaram que os conhecimentos desse campo estão subsumidos na área de linguagens, “podendo servir apenas como um meio para alfabetizar” e, nesse sentido, a educação física passa a ser significada como disciplina acessória, ou seja, ainda que sejam expressos o que Silva (2014) denomina de significantes das práticas corporais (fenômenos sociais concretos danças, lutas, jogos, esportes, acrobacias, artes marciais), estes e suas características acabam sendo reduzidos a recursos da alfabetização – o que consequentemente poderia, em certa medida, justificar afetação em sua carga horária.

Na Matriz Curricular do ensino médio há, ainda, duzentas horas (200h) para os Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos I, II, III e IV, e trezentas e sessenta horas (360h) para o V, que se refere à educação profissional e técnica. Cada Percurso de Aprofundamento e Integração de Estudos aponta as áreas que o integram e as unidades curriculares: itinerários amazônicos, com oitenta horas (80h); educação ambiental, sustentabilidade e clima; eletiva; projeto de vida – que contabilizam quarenta horas (40h) cada. Somente no V Percurso de Aprofundamento as unidades curriculares são: projeto de vida aplicado à formação profissional; educação ambiental, sustentabilidade e clima – estas unidades são constituídas de quarenta horas (40h) cada; componentes específicos da formação profissional, com duzentas horas (200h); atividades teórico-práticas de formação profissional, com oitenta horas (80h).

Em relação ao Documento Curricular do estado do Pará etapa ensino médio, de 2021, observa-se a seguinte organização: o processo de construção do documento curricular do estado do Pará e o novo ensino médio; concepção de currículo; ensino médio – concepção e organização curricular; nova perspectiva curricular no ensino médio – formação geral básica

e formação para o mundo do trabalho; as modalidades de ensino; a organização do trabalho pedagógico no novo ensino médio do Pará.

Assim como no Documento Curricular do estado do Pará para a educação infantil e o ensino fundamental (2019), o Documento Curricular do estado do Pará etapa ensino médio (2021) vincula a concepção de currículo aos mesmos princípios assinalados naquela legislação, excetuando o último princípio que redaciona “A Interdisciplinaridade e a Contextualização no Processo Ensino-Aprendizagem” (Pará, 2021, p. 18). Há, ainda, o vínculo com as competências gerais da BNCC, seguindo a concepção de currículo estruturada no Documento Curricular do estado do Pará da educação infantil e do ensino fundamental (2019). Observa-se, portanto, que os documentos curriculares do estado do Pará apresentam íntima relação com a BNCC, vinculando-se ao terreno epistêmico de currículo acimentado nas competências.

O Documento Curricular etapa ensino médio (2021) organiza o currículo em formação geral básica e formação para o mundo do trabalho, dizendo conceber o ensino médio a partir da formação humana integral do indivíduo fundamentada na abordagem histórico-dialética gramsciana e na pedagogia humanista-libertadora “freireana”, na busca da inter-relação trabalho e cultura (Pará, 2021). Porém, o documento expressa:

Embora a base de sustentação epistemológica deste documento curricular seja de tendência crítica e progressista, optou-se pela preservação da estrutura de competências e habilidades, em função da organização da BNCC – etapa ensino médio, das orientações fixadas nas DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 03/2018), além da Política Nacional de Avaliação aplicada ao ensino médio (a exemplo, SAEB e ENEM), conforme apresentado no texto introdutório deste documento (Pará, 2021, p. 66).

O documento entende que, diante do apregoado, trabalha para ir além da abordagem instrumental que se estabelece nas “competências e habilidades de cunho liberal e ancoradas na teoria do capital humano” (Pará, 2021, p. 66), pois agora elas se articulam à interdisciplinaridade, à contextualização, à integração curricular (Pará, 2021).

No entanto, Ramos (2003, p. 111, grifos da autora) diz que “para ser possível uma *pedagogia das competências contra-hegemônica* teríamos de suprimir exatamente o termo que nos impede de admitir os princípios anteriores: *competências*”. Nesse sentido, tanto a baliza epistêmica da pedagogia das competências – vinculada ao pragmatismo, segundo Ramos (2024) – quanto a própria sociedade na qual se tem vivido – a capitalista – não mudam no documento. Uma “pedagogia contra-hegemônica pode ser construída na perspectiva

histórico-crítica, resgatando o *trabalho* como o concreto princípio educativo” (Ramos, 2003, p. 111, grifos da autora).

No Documento Curricular etapa ensino médio (2021), o denominado Campo de Saberes e Práticas de Ensino de Educação Física se encontra na área de linguagens e suas tecnologias, na seção da nucleação da FGB. Inicialmente, o documento citado relaciona as práticas corporais a uma forma de linguagem humana, as linguagens corporais, por meio do movimento humano, para o desenvolvimento biopsicossocial (Pará, 2021).

No discurso da utilização de única diretriz à educação básica, o Documento Curricular etapa ensino médio (2021) resgata o diálogo com o currículo referente à educação infantil e ao ensino fundamental no Documento Curricular de 2019 e com a BNCC. Nesse processo, destaca a possibilidade de aprofundar, além de outras, a relação com o corpo e suas transformações (Pará, 2021). Assim, para o Documento Curricular do estado do Pará etapa ensino médio, a educação física se constitui em

um Campo de aprofundamento de Saberes e Práticas, que tematiza práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Portanto, nestes documentos, todo trato que se propõe para a abordagem das práticas corporais e sua relação como o “*corpo*” é entendido e pensado em sua totalidade, buscando superar visões dicotômicas das abordagens tradicionais (Pará, 2021, p. 152).

A citação – que se repete em outra página do documento, especificamente, na página 157, bem como há outros trechos que se duplicam – aciona o veio teórico da cultura corporal como perspectiva central para o currículo da educação física. Nesse sentido, o documento compreende o vínculo desse campo do conhecimento à perspectiva crítica e transformadora a ser consolidada na etapa ensino médio. Assim, expressa aproximação com um currículo crítico, de educação e de educação física escolar, que, tido como progressista – nas tendências “libertadoras, libertárias ou histórico-crítica” (Pará, 2021, p. 154) –, admite “as abordagens Crítico-superadora (Coletivo de Autores, 2012); Crítico-emancipatória (Kunz, 2001); Multiculturalismo Crítico (Neira; Nunes, 2009); Plural (Daolio, 1995); entre outras” (Pará, 2021, p. 153).

Assim, destaca-se que o Documento Curricular etapa ensino médio (2021) acaba justificando a presença das diversas abordagens críticas da educação e da educação física ao apresentar a via da cultura corporal como estratégia para possível articulação interdisciplinar

da educação física com os demais campos de saber e ao afirmar coerência com os princípios e pressupostos teóricos eleitos no documento (Pará, 2021). Tanto é que o documento em questão sugere a relação “trabalho e pesquisa” e o uso dos “complexos temáticos amplos”, os quais seriam norteados por interesses dos estudantes e das categorias “contemporaneidade, simultaneidade, adequação às possibilidades sócio cognoscitivas dos alunos, provisoriedade dos conhecimentos” (Coletivo de Autores, 2012 *apud* PARÁ, 2021, p. 155) – conceitos e relações estas que dialogam com a concepção de cultura corporal (Taffarel; Teixeira; D’Agostini, 2005; Albuquerque *et al.*, 2007).

No entanto, assim como no Documento Curricular do estado do Pará para a educação infantil e o ensino fundamental (2019), são as competências que balizam o currículo do ensino médio no documento curricular de 2021. Logo, a “confusão teórica” analisada naquele prossegue neste, pois o interesse está nas competências.

Moura (2024), que analisa a centralidade da parceria público-privado nas redes estaduais de educação do nordeste brasileiro quanto à reforma do ensino médio, explica que os documentos incluem palavras do campo semântico do materialismo histórico-dialético junto a termos como empreendedorismo, competências socioemocionais e projeto de vida com o intuito

de escamotear, intencionalmente, a oposição entre capital e trabalho no contexto do ultra neoliberalismo. Assim, para o capital é necessário inculcar no processo formativo da classe trabalhadora que não há oposição entre formação para o mercado e formação humana integral, ou que formação humana integral é sinônimo de formação para o mercado. Por isso, os documentos estão repletos dessas ambiguidades que buscam ressignificar a concepção de formação humana integral, tão cara para o nosso campo, para que ela seja, então, readaptada e conformada à racionalidade neoliberal (Moura, 2024, 1:00’00”- 1:00’38”).

Assim, pode-se compreender com a análise de Moura (2024), para o contexto dos Documentos Curriculares do estado do Pará de 2019 e de 2021, que não há o propósito de esclarecer os conceituais familiares ao campo da educação física, mas os direcionar e os reduzir à baliza das competências.

Implicações das políticas curriculares atuais do estado do Pará ao campo da educação física

No âmbito das últimas reformas educacionais, especificamente a BNCC/2018 e a Lei nº 13.415/2017, as recentes normativas curriculares do estado do Pará, notadamente os Documentos Curriculares de 2019 e de 2021 e as Matrizes Curriculares aprovadas pela

Resolução nº 504/2023 do CEE/PA, têm sublinhado as concepções e as compreensões dos diferentes campos do conhecimento, trazendo-lhes implicações tanto de ordem teórica quanto profissional.

Na educação física, as Matrizes Curriculares do ensino fundamental I e II indicam sua alocação na área de linguagens e carga horária menor em relação ao componente curricular língua portuguesa. No Documento Curricular da educação infantil e do ensino fundamental (2019), a educação física se utiliza da linguagem corporal, do corpo, do movimento humano, das práticas corporais, da cultura corporal, como forma de comunicação.

A “confusão teórica”, produzida pelo Documento Curricular do estado do Pará da educação infantil e ensino fundamental (2019), é compreendida ao se analisar a ênfase dada pelo mencionado documento às competências.

Assim, no que concerne ao componente curricular educação física, compreende-se que este é tomado como meio específico de linguagem, a linguagem corporal, pelo qual o estudante possa desenvolver habilidades e competências particulares a fim de contribuir à leitura e à escrita.

A situação em tela não contribui para apresentar os avanços acadêmico-profissionais da educação física no movimento histórico dos agentes desse campo e na produção de cada concepção anunciada, como estas se relacionam entre si e constituem esse campo.

Para o professor, a autonomia docente se reduz às competências, insistentemente repassadas por meio de inúmeras “formações” oferecidas pela SEDUC. A aprendizagem e o exercício docentes são direcionados às discussões referentes às competências – valorizadas nas recentes legislações, a exemplo da BNCC e da Lei nº 13.415/2017 –, como se pode verificar nas temáticas das “formações” indicadas pela SEDUC por meio do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFOR), através do seu Ambiente Virtual de Aprendizagem, o AVACEFOR: “jornada pedagógica unificada: novo ensino médio: desafios e possibilidades” (2022); “workshop – o documento curricular do estado do Pará na prática: tecendo diálogos” (2022); “o ensino e a aprendizagem por meio da pedagogia de projetos” (2024). Há outras “formações” com chamadas abertas, tais como: “bem-estar e convivência: práticas para o desenvolvimento socioemocional”; “educação ambiental e a jornada do estudante do ensino fundamental anos iniciais”; “educação ambiental e a jornada do estudante do ensino médio”; “educação ambiental na prática: professores, coordenadores e orientadores pedagógicos das escolas de ensino fundamental anos iniciais”.

A educação física nos documentos curriculares do estado do Pará

O processo de rebaixamento da importância da educação física, apreciado nos documentos referentes ao ensino fundamental analisados, é aprofundado nos documentos relacionados ao ensino médio.

Na dimensão laboral, o professor que possui turmas no ensino médio é impactado com a redução no número de aulas em cada turma, algo observado na Matriz Curricular do estado do Pará referente à etapa. Então, para tentar a permanência de sua carga horária, o professor precisará dobrar o número de turmas, se possível na escola de sua lotação. Caso não consiga, o professor precisará buscar outras escolas para completar a carga horária de trabalho. Em ambos os casos, haverá sobrecarga de trabalho.

Outro movimento é o professor concentrar, caso seja possível, a lotação em turmas do ensino fundamental, as quais continuam com duas (02) aulas semanais em cada turma.

Diante do cenário de lotação, a SEDUC criou os “multirões de lotação 2024” (Agência Pará, 2024), momentos presenciais para orientar os docentes de todas as disciplinas quanto às lotações e à carga horária.

Outro “caminho” é a possibilidade de o professor assumir carga horária em unidades curriculares como as denominadas “eletivas”, as quais compreendem somente uma (01) aula semanal.

Uma “saída”, indicada pela SEDUC, está na Instrução Normativa nº 32/2023 – GAB/SEDUC, que destaca, no capítulo VII das disposições especiais, Art. 31:

Observado o quantitativo previsto no art. 8º desta Instrução Normativa, finalizada a atribuição de todas as aulas de Educação Física da Unidade Escolar, o Diretor Escolar poderá conceder aos docentes habilitados em educação física, lotados em regência, carga horária de treinamento desportivo (TD), com carga fixa de 08 (oito) aulas semanais, distribuídas dentro da sua jornada de trabalho, a serem implementadas de acordo com orientações da Secretaria Adjunta de Educação Básica (SAEB) (Pará, 2023, p. 11).

A “opção” de lotação em treinamento desportivo (TD) é estabelecida para o contraturno dos estudantes, “contribuindo para fixá-los o máximo possível em uma única unidade escolar” (Pará, 2024, p. 01-02). Porém, não sendo uma carga horária fixa nas lotações anuais, o TD pode prejudicar na contabilização de carga horária para fins de aposentadoria desse professor.

De acordo com Kuenzer (2022), a precarização do trabalho docente está inserida na precarização do trabalho em geral, ocorrendo via flexibilização da formação e do trabalho.

Compreende-se com a análise da autora, que as reformas educacionais, como as BNCs e a Lei nº 13.415/2017, complementam o conjunto de reformas que fragilizam os direitos trabalhistas e precarizam as condições de trabalho. Mesmo um professor concursado e, portanto, assistido de alguma estabilidade, é afetado nesse conjunto de reformas. Para sobreviver, esse professor acaba se sujeitando à sobrecarga e à intensificação de seu trabalho, bem como a limitada e prejudicada autonomia, pois há um controle de seu trabalho, via valorização e comprovação laboral das competências legais exigidas. Este processo atinge sua saúde e contribui para obstaculizar uma relação significativa, uma relação viva desse professor com o seu trabalho.

Quanto à dimensão teórico-epistêmica, o Documento Curricular do ensino médio (2021) expõe a importância da educação física, vinculando-a a abordagens críticas do campo – prossegue-se com a “confusão teórica” observada no Documento Curricular referente à educação infantil e ao ensino fundamental (2019) – e sugerindo estratégias teórico-metodológicas para efetivá-las no ensino médio. Porém, isso destoa da Matriz Curricular do ensino médio quando esta assinala a redução do tempo pedagógico das aulas de educação física nessa etapa, produzindo-se incoerências.

Para Beltrão, Teixeira e Taffarel (2024, p. 11), que analisaram a supressão da educação física nas matrizes curriculares do novo ensino médio no Brasil e as implicações nos âmbitos pedagógico e laboral, com essa diminuição, “a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, finalidades balizares desse nível de ensino, estarão prejudicados ou mesmo impossibilitados de serem materializados”. Os estudiosos analisam que, de forma concreta, não é possível abordar a diversidade, a abrangência da cultura corporal, com a supressão no tempo-aula. Para os docentes, resta a sobrecarga de trabalho, ao terem que assumir mais turmas e/ou

quando não se tem turmas suficientes para a Educação Física, impõe-se ao professor a necessidade de assumir componentes curriculares para os quais não tem formação específica, ou se tem como alternativa trabalhar em mais de uma escola, visando ainda completar a carga horária de trabalho, por vezes professores ficam como excedentes, a vagar pela rede procurando uma escola para completar sua jornada mínima (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024, p. 12).

O estudo de Beltrão, Teixeira e Taffarel (2024) constata que a educação física perde espaço no currículo para o componente denominado “projeto de vida” – unidade curricular obrigatória do novo ensino médio no estado (Pará, 2021) –, o qual, balizado nas competências,

colabora para uma cultura do individualismo no estudo, obstaculizando uma educação que se faz no/para o coletivo, na qual o estudante possa compreender que estudar, apropriar-se dos conhecimentos, contribui para o coletivo da classe trabalhadora; bem como se nega tempo pedagógico de acesso aos conhecimentos da educação física.

O que se vê, portanto, é o rebaixamento da importância da educação física no ensino médio, pois, como destaca Molina Neto (2023, p. 01), “menos educação física, menos formação humana, menos educação integral”. O estudioso, que reflete sobre os efeitos do “novo ensino médio” no Rio Grande do Sul, por meio da portaria SEDUC 350/2021, a qual reduz a carga horária da educação física na educação básica, analisa:

[...] (Educação Física não significa necessariamente Formação Humana, nem Educação Integral, mas necessita delas para se constituir completamente no ambiente escolar. Ao mesmo tempo Formação Humana e Educação Integral recorrem à Educação Física Escolar para se constituírem como tal, havendo uma dialética recursiva entre elas) (Molina Neto, 2023, p. 03).

Com as análises envidadas aos Documentos Curriculares do estado do Pará da educação infantil e do ensino fundamental (2019) e da etapa do ensino médio (2021) e às Matrizes Curriculares aprovadas pela Resolução nº 504/2023 do CEE/PA, compreende-se o pragmatismo como baliza teórico-epistêmica à educação física, coerente, portanto, com a fundamentação das competências. Para o campo da educação física, este caminho a vincula a “um sentido empobrecido da prática nesse campo de conhecimento” (Abreu; Borges; Teixeira, 2021, p. 154). A prática passa a ser um recurso subordinado às competências.

Coeso à análise, encontra-se no Documento Curricular do ensino médio (2021) – o qual diz seguir Documento das Orientações Curriculares para o ensino médio do MEC (2006) – a relevância de espaços e tempos diferenciados à educação física, em seus saberes e práticas, em comparação àqueles tratados na escola. Como a educação física é rebaixada em sua importância nos documentos e matrizes curriculares analisados e direcionada a adotar o pragmatismo, interpreta-se que os espaços e tempos diferenciados se voltam mais à possibilidade de realização das aulas em espaços sem estrutura adequada e em contraturnos, nos quais, geralmente, as escolas oferecem experiências educativas extracurriculares, materializadas em cursos, programas, projetos, complementando o currículo (e a carga horária, como o TD da Instrução Normativa nº 32/2023 – GAB/SEDUC).

A situação mencionada destoa do que diz o § 3º, Art. 26, da LDB nº 9.394/96, que destaca “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (Brasil, 1996, p. 01). Isso quer dizer que a educação física não se constitui em mera atividade, como já o foi em legislação anterior – LDB/1971 (vide decreto nº 69.450/1971) –, ainda que, em mesmo parágrafo, a LDB nº 9.394/96 prossiga apresentando a facultatividade da prática da educação física em casos específicos, atribuindo um sentido prejudicado de prática.

Em recente estudo, Abreu (2022) analisa que o campo do conhecimento educação física é constituído de possibilidades, como a abertura e o alcance dialógicos e de dinâmica relacional, e de potencialidades, como seus referenciais – e nesses processos estão seus agentes. As possibilidades e potencialidades constituem o campo do conhecimento educação física e suas relações denominadas, pela autora, de “relações Complexo-Dialógicas”. Um dos referenciais das potencialidades é a prática como qualidade, expressão do campo, inscrita nos fenômenos familiares à EF, na intervenção e nas categorias/pilares do campo (Abreu, 2022).

Conclusão

Em atendimento à política curricular nacional recente, como a BNCC e a Lei nº 13.415/2017, o estado do Pará produziu os Documentos Curriculares para a educação infantil e o ensino fundamental (2019) e etapa ensino médio (2021), que impactaram os diversos campos do conhecimento, especialmente ao se destacar nesse processo a aprovação das Matrizes Curriculares pela Resolução nº 504/2023 do CEE/PA.

No campo da educação física, no que se refere a sua concepção, os Documentos Curriculares, de 2019 e de 2021, acionam diversas bases epistêmicas e conceituais, familiares a esse campo do conhecimento, direcionando-as às competências.

Na dimensão teórico-epistêmica, a proposital “confusão teórica” produzida e o privilégio das competências contribuem para a leitura do pragmatismo como baliza teórica à educação física, vinculando-a a um sentido prejudicado de prática. Quanto à dimensão laboral, a autonomia docente é reduzida às competências, obstaculizando uma relação significativa, viva entre o docente e seu trabalho.

Os resultados permitem analisar que a situação em tela não contribui para apresentar os avanços acadêmico-profissionais da educação física, nos movimentos históricos do campo e de seus agentes, as potencialidades e as possibilidades do campo, convergindo para um processo de rebaixamento da importância da educação física.

Referências

- ABREU, Meriane Conceição Paiva. **Campo do conhecimento da educação física: análise desde a colonização epistemológica até as relações complexo-dialógicas**. 2022. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2022.
- ABREU, Meriane Conceição Paiva; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. Política de formação de professores: implicações do campo de conhecimento da educação física. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 02, p. 140-159, abr./jun., 2021.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; BRACHT, Valter; VAZ, Alexandre. Classificações epistemológicas na educação física: redescrições. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 241-263, out./dez., 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A supressão da educação física nas matrizes curriculares do novo ensino médio. **Revista Ponto de Vista**, Universidade Federal de Viçosa (UFV), v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024.
- BOURDIEU, Pierre. La lógica de los campos. In: BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una Invitación a la sociología reflexiva**. 1. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005. p. 147-172.
- BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2013. p. 39-72.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 109-115.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 6 jul. 2024.
- CONFED/CREF. Educação física no novo ensino médio. **Revista CONFED**, n. 80, p. 01-04, mai., 2022. Disponível em: https://www.confed.org.br/extra/revistaef/arquivos/2022/N80_MAI0/o8.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.
- COSTA, Elaine Melo de Brito. **O corpo feminino no encontro com a antiginástica**. 1999. 229f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

CRUZ, Lauro Rafael; NEGRÃO, Alice Raquel Maia; ABREU, Meriane Conceição Paiva. Concepções e perspectivas à educação física na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio no Brasil. **Revista Motrivivência**, v. 32, p. 01-17, 2020.

ESTEVÃO, Larissa dos Santos. Atuais reformas educacionais para o ensino médio no Brasil. **Revista Internacional Educon**, v. 02, n. 1, p. 1-14, jan./mar., 2021.

FRAGA, Alex Branco. Concepções de gênero nas práticas corporais de adolescentes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 35-41, 1995.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. La precarización del trabajo docente en el régimen de acumulación flexible. **Revista Paradigma**, Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação, v. XLIII, p. 75-92, septiembre, 2022.

LAHIRE, Bernard. Campo. In: CATANI, Afrânio Mendes et al (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 64-66.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, 2016.

MOLINA NETO, Vicente. Menos educação física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. 1-16, jan./dez., 2023.

MOURA, Dante. Contrarreforma do ensino médio: centralidade das PPP nas redes estaduais de educação do Nordeste. 1 vídeo (2h14min35s). **Observatório das “reformas” educacionais**, YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RTyb3NNGe4c>. Acesso em: 06 jun. 2024.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Agente. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (org.). **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 26-28.

PARÁ. **Resolução nº 504, de 09 de novembro de 2023**. Aprova as matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC/PA. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/RESOLUCAO%20N%20504%20DE%2009%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202023-41c38.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

PARÁ. **Matriz Curricular regular** – Resolução nº 504/2023. Ensino Fundamental I. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ENSINO%20FUNDAMENTAL%20I-b559d.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

PARÁ. **Matriz Curricular regular** – Resolução nº 504/2023. Ensino Fundamental II. Disponível em:

<https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ENSINO%20FUNDAMENTAL%20II-1e2b4.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

PARÁ. **Matriz Curricular regular** – Resolução nº 504/2023. Novo ensino médio. Disponível em:

<https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ENSINO%20MEDIO%20REGULAR-88fe3.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2024.

PARÁ. **Comunicado gabinete SEDUC nº 01/2024**. Esclarecimentos sobre o processo de lotação. Disponível em:

https://seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta_seduc/COMUNICADO%20GABINETE%20SEDUC%20N%C2%BA%2001_2024-2f787.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

PARÁ. **Documento curricular do estado do Pará educação infantil e ensino fundamental**.

Secretaria do Estado de Educação, Pará, 2019. Disponível em:

<https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/bncc/Documento%20Curricular%20Para%20Educacao%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental%20Do%20Estado%20Do%20Par%C3%04d.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PARÁ. **Documento curricular do estado do Pará etapa ensino médio**. Secretaria do Estado de Educação. Vol. II, Belém, 2021. Disponível em:

https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/ProBNCC_DCEPA-12072021_compressed-3b8bo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

PARÁ. Instrução normativa nº 32/2023. Dispõe sobre os critérios a serem adotados acerca do processo de lotação de pessoal nas unidades escolares, referente ao ano letivo de 2024.

Diário Oficial nº 35.657 de 22 de dezembro de 2023, p. 24-27. Disponível em:

https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/porta_seduc/IN%2032_2023%20-%20GAB_SEDUC,%20de%2022%20de%20Dezembro%20de%202023%20Dispoe%20sobre%20os%20crit%C3%A9rios%20a%20serem%20adotados%20acerca%20do%20processo%20de%20lota%C3%A7%C3%A3o%20de%20pessoal%20nas%20unidades%20escolares,%20referente%20ao%20ano%20letivo%20de%202024-fec47.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

PAZ, Francisco Cláudio Araújo de Castro da; RIBEIRO, Madison Rocha; SOUZA, Ana Paula Vieira e. Concepções de educação e currículo expressas no documento curricular para educação infantil e ensino fundamental do estado do Pará. **Revista Cocar**, Belém, v. 19, n. 37, p. 1-24, 2023.

PINTO, Fábio Machado; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Sentidos das práticas corporais fora da escola para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 34, n. 4, p. 909-923, out./dez. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003.

RAMOS, Marise. Pedagogia das competências e “competências socioemocionais” nas contrarreformas educacionais. 1 vídeo (2h00min46s). **Observatório das “reformas” educacionais**, YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ixfz3EktAgA> Acesso em: 04 mai. 2025.

SEDUC inicia atendimento para auxiliar professores no processo de lotação 2024. **Agência Pará**, 31 jan. 2024. Educação. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/51127/seduc-inicia-atendimento-para-auxiliar-professores-no-processo-de-lotacao-2024>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SILVA, Ana Márcia. Das práticas corporais ou porque “Narciso” se exercita. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 17, n. 3, p. 244-251, mai., 1996.

SILVA, Ana Márcia. Entre o corpo e as práticas corporais. **Revista Arquivos em Movimento**, Edição Especial, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (org.). **Práticas corporais – gênese de um movimento investigativo em educação física**. V. 1. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. p. 17-27.

SINTEPP. **Termo de entendimento sobre lotação/2024**. Disponível em: <https://sintep.org.br/termo-de-entendimento-sobre-lotacao-2024/>. Acesso em: 02 abr. 2024.

Sobre a autora

Meriane Conceição Paiva Abreu

Professora de educação física da Secretaria do Estado de Educação do Pará e da Secretaria Municipal de Educação e Desenvolvimento Social de Barcarena-Pará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (2022). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2016). Coordenadora da Linha de Pesquisa Epistemologias e Produção do Conhecimento vinculada ao Grupo de Pesquisa Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAÊ/UFPa). Membro técnico do Grupo de Pesquisa Resignificar – Experiências Inovadoras na Formação de Professores e Prática Pedagógica/UEPA.

E-mail: meri_black@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5037-6810>

Recebido em: 21/09/2024

Aceito para publicação em: 14/05/2025