

Formação de professores de Educação Física na Amazônia: o currículo em questão

Pedro Paulo Souza Brandão e Carlos Nazareno Ferreira Borges

Pedro Paulo Souza Brandão

Universidade Federal do Pará – Castanhal, PA, Brasil.

E-mail: pedrosbrandao@ufpa.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6640-9146>

Carlos Nazareno Ferreira Borges

Universidade Federal do Pará – Belém, PA, Brasil.

E-mail: naza_para@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1908-3315>

Resumo: Este estudo discute o currículo de formação de professores de Educação Física em territórios da Amazônia. Tem como objetivos discutir as bases conceituais e históricas do currículo como projeto de poder; problematizar os marcos legais da formação de professores no Brasil; debater as diretrizes curriculares para formação de professores de Educação Física e, apresentar o currículo como resistência para uma formação em Educação Física na Amazônia, por meio da subversão de um currículo cujos marcos estão influenciados por uma lógica gerencialista. Como procedimentos metodológicos adotamos a pesquisa documental, tendo a Análise de Conteúdo como técnica de análise. Como resultados apontamos a importância da utilização de metodologias que favoreçam a contextualização e a problematização dos territórios amazônicos; o reconhecimento dos saberes específicos da região historicamente construídos, que reflete nas práticas corporais e temas transversais a serem tratados; e a problematização das relações de poder como resistência do currículo da formação em Educação Física na Amazônia.

Palavras-chave: Currículo; Formação de professores; Educação Física.

Artigo recebido em 12 de janeiro de 2025 e aprovado para publicação em 22 de abril de 2025

DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2025.17.41.10210>

Physical education teacher training in the amazon: the curriculum in question

Abstract: This study discusses the curriculum for the training of Physical Education teachers in the Amazon, based on: the conceptual and historical bases of the curriculum as a project of power; the legal frameworks of teacher training in Brazil; the curricular guidelines for the training of Physical Education teachers and; of the curriculum as resistance to teacher training in Physical Education in the Amazon, through the subversion of a curriculum whose landmarks are influenced by a managerialist logic, pointing out as paths: the use of methodologies that favor the contextualization and problematization of Amazonian territories; the recognition of the historically constructed specific knowledge of the region, which reflects on the bodily practices and cross-cutting themes to be addressed; and the problematization of power relations.

Keywords: Curriculum; Teacher training; Physical Education.

La formación del profesorado de Educación Física en la Amazonía: el currículo en cuestión

Resumen: Este estudio discute el currículo de formación de profesores de Educación Física en territorios de la Amazonía. Tiene como objetivos: discutir las bases conceptuales y históricas del currículo como proyecto de poder; problematizar los marcos legales de la Formación docente en Brasil; debatir los lineamientos curriculares para la formación de profesores de Educación Física y, presentar el currículo como resistencia para una formación en Educación Física en la Amazonía, a través de la subversión de un currículo cuyos marcos están influenciados por una lógica gerencialista. Como procedimientos metodológicos, adoptamos la investigación documental, considerando el Análisis de Contenido como técnica de análisis. Como resultados apuntamos la importancia: de la utilización de metodologías que favorezcan la contextualización y problematización de los territorios amazónicos; el reconocimiento de los saberes específicos de la región históricamente construidos, que refleja sobre las prácticas corporales y los temas transversales que serán abordados; y la problematización de las relaciones de poder como resistencia del currículo de la formación en Educación Física en Amazonia.

Palabras clave: Currículo; Formación del profesorado; Educación física.

Introdução

Este estudo discute o currículo da formação de professores de Educação Física em territórios da Amazônia, apontando as perspectivas de currículo que favorecem a perpetuação de uma lógica neoliberal e as que se aproximam de um projeto intercultural de educação. Senão, as que pelo menos dialogam com uma educação crítica que permitam pensar uma educação que atenda às necessidades da formação dos povos da Amazônia, em suas concepções de mundo, de sujeito e de formação, ajudando a pensar um outro currículo, por uma outra educação.

Na primeira seção refletiremos sobre as teorias de currículo e como este se configura como um projeto de poder, desvelando suas bases conceituais e históricas, abordando os racionalistas e as concepções críticas e, quais os diálogos que essas concepções estabelecem com o neoliberalismo e com a perspectiva intercultural de currículo.

Com isso, analisamos os marcos legais da formação de professores no Brasil e suas relações com as influências dos organismos internacionais, principalmente no que tange as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.

Dessa forma, analisamos o currículo da formação de professores de Educação Física e como este se relaciona com os marcos legais da formação de professores e com as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Educação Física.

Por fim, discutimos o currículo como resistência, apresentando as contribuições da perspectiva intercultural para a formação de professores de Educação Física na região amazônica apontando o currículo que queremos com a interculturalidade demarcando seu lugar na formação de professores.

O currículo como projeto de poder: bases conceituais e históricas

Tendo como base um projeto de educação intercultural, Walsh (2009) revela que o currículo está permeado de relações de poder. As concepções de currículo ao longo da história revelam seus vários projetos de poder para construir a sociedade nos moldes que essas concepções defendem como o ideal a ser buscado.

Silva (2005) nos ajuda a compreender o currículo como um projeto de poder presente nas escolas, mesmo antes do surgimento do próprio nome “currículo”. O autor revela que, antes da massificação da escola, existia o currículo clássico humanista, que visava formar os indivíduos dando-os o acesso às mais diversas áreas do conhecimento.

Na literatura, as primeiras formas de pensar o currículo para as massas aparecem em “*The curriculum*” (1918), obra de Franklin Bobbit, que adotava as ideias do teórico racionalista Ralph Tyler, na qual não somente o currículo, mas a escola como um todo passariam a funcionar como uma empresa, em uma lógica gerencial. Essa relação traz alguns conceitos que se originam da administração científica como “eficiência”, “eficácia” e “habilidades”. Tais termos nos ajudarão a compreender o movimento de idas e vindas da história ao discutirmos mais à frente o currículo atualmente.

No modelo gerencialista, os alunos são vistos como um produto da fábrica que é a escola. Portanto, o currículo nesta perspectiva é a especificação de objetivos, procedimentos, métodos e resultados mensurados. Silva (2005) enfatiza que o currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo maior de conhecimentos. É exatamente nesta seleção descrita pelo autor que podemos apontar onde residem os projetos de poder, no caso do currículo racionalista, o poder de educar as massas a aprender o suficiente para serem mãos de obra no mercado.

Desta forma, os objetivos, métodos e procedimentos de um currículo seguindo esta lógica tendem a obter como resultados um produto (aluno) que detém os conhecimentos básicos suficientes para desenvolver seu papel social como integrante de uma classe menos favorecida: o de força de trabalho para o mercado capitalista. Pois é este currículo que segue os interesses hegemônicos, o que justifica o abandono do currículo clássico humanista.

Outra reação ao currículo clássico, mas em certa medida divergente ao modelo proposto por Bobbit, estão nos escritos de John Dewey, considerados mais progressistas à época, entretanto ainda nos marcos das teorias tradicionais (Silva, 2005). Segundo o autor que dialogamos, Dewey divergia com Bobbit ao defender mais a construção da democracia do que as preocupações com a economia, e defendia a educação como um local de prática e vivência da democracia em que as experiências e interesses dos jovens devessem ser levados em consideração (Silva, 2005).

Com as divergências, as ideias de Bobbit encontraram terreno mais fértil para fecundar e perduraram até os anos de 1960-1970, quando as ideias tradicionais do currículo racionalista começam a ser contestadas pelos vários movimentos em diversas partes do mundo, como o movimento de reconceptualização do currículo nos Estados Unidos; a Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra, liderado por Michael Young; as teorizações de Althusser, Bourdieu e Passeron, Boudet e Stablet, na França; e os escritos de Paulo Freire, no Brasil (Silva, 2005). Estes vão ser os principais movimentos históricos que iniciam as discussões sobre currículo.

Silva (2005) relata que o movimento de reconceptualização do currículo, de perspectiva fenomenológica, foi o mais radical entre os que contestavam o currículo tradicional, pois, rechaçava veementemente a organização racionalista proposta pelas teorias tradicionais, como a organização em disciplinas e matérias. Na perspectiva fenomenológica, é no currículo que docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais, e não constituído de fatos e conceitos teóricos e abstratos (Silva, 2005).

De acordo com Silva (2005), por divergências com a perspectiva fenomenológica, teóricos da perspectiva marxista não quiseram encampar o movimento de reconceptualização, embora também contestassem o currículo tradicional, como Michael Apple e Henry Giroux. É com ênfase nesses dois autores que discutimos as bases de um currículo crítico, que se alinha com o currículo intercultural crítico proposto por Walsh (2009).

Michael Apple tem como ponto de partida a dinâmica da sociedade capitalista baseada na dominação de classe. Essas influências também afetam outras áreas sociais como a Educação, em uma

relação estrutural entre esta e a economia, mediada pela ação humana (Apple, 1982). O autor afirma que a relação entre economia e educação não é tão direta, por isso ele destaca a mediação da ação humana que influencia o currículo escolar. Para realizar suas análises, Apple discute o conceito de hegemonia, dizendo que a dominação humana se transforma em hegemonia cultural, e a consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo, por meio dos símbolos (Silva, 2005).

O autor substitui o “como” pelo “o por quê” esses conhecimentos, e não outros, são selecionados para o currículo escolar e procura analisar com igual importância o currículo oculto (relações sociais da escola) e o currículo formal (conteúdo oficial), tendo a centralidade da sua análise política nas relações de poder (Silva, 2005).

Sobre as relações de poder, Apple (1979) afirma que a seleção e organização dos conhecimentos do currículo, além dos critérios e formas de avaliação do ensino, recebem amplo impacto dessas relações, o que demonstra que o currículo escolar é direcionado para atender interesses hegemônicos ao invés de interesses das classes dominadas.

O mesmo autor afirma que os princípios de seleção e organização dos conhecimentos do currículo nas instituições educacionais passam pelos princípios de controle social e cultural nos marcos de uma sociedade capitalista (Apple, 1979). Isso está amplamente ligado ao currículo tradicional que visa moldar os seres humanos, educando os futuros trabalhadores por meio dos símbolos, do convencimento e da naturalização dos princípios hegemônicos.

É por conta dos argumentos expostos que não se pode considerar o currículo escolar como neutro, conforme as teorias tradicionais tentam estabelecer. O próprio Apple (1979) explicita duas grandes razões pelas quais não existe neutralidade no currículo: a escola produz resultados econômicos, e o conhecimento que é colocado no currículo escolar já é fruto de um universo muito maior de conhecimentos.

Quando se fala que a escola produz resultados econômicos, Apple (1979) relata que existe uma série de provas de que a instituição de ensino não é uma empresa neutra, pois em uma sociedade capitalista e de classes, as escolas funcionam por muitas vezes como agentes de reprodução econômica e cultural das relações de classe.

Quanto ao conhecimento do currículo escolar como fruto de um universo muito maior de conhecimentos, Apple (1979) afirma que o capital cultural presente nessa seleção reflete princípios e valores de uma sociedade que provém de algum lugar, propagado como mercadoria em livros, filmes, materiais didáticos. Ou seja, há um filtro ideológico e econômico que seleciona valores sociais e econômicos embutidos no currículo formal (Apple, 1979).

As afirmações acima demonstram que o currículo da forma tradicional, como é colocado, assume lado ideológico da classe dominante, o que contribui para a manutenção de privilégios por meio do convencimento com a naturalização dos valores sociais e econômicos neoliberais, principalmente quando a escola assume o papel de “fábrica” preparando os alunos para serem “funcionários” dela.

Apple (1979) alega que as instituições educacionais são os principais agentes de transmissão de uma cultura dominante, o que acaba sendo de forma simultânea, atividade econômica e cultural. O autor traz o conceito de tradição seletiva, que nada mais é do que a cultura dominante dissimulada como passado significativo, para naturalizar essa cultura e, vamos mais além, hierarquizar as culturas, colocando-a em superioridade em relação às outras.

Trazendo para o contexto amazônico, a tradição seletiva coloca nos currículos escolares conhecimentos eurocêntricos e urbanocêntricos como o centro do processo: a história contada é a dos europeus como heróis e não como invasores que cometeram genocídio, etnocídio e epistemicídio; a ciência clássica é supervalorizada em detrimento dos saberes amazônicos sobre os conhecimentos do mundo, como a própria mitologia amazônica e os conhecimentos sobre as ervas medicinais; a Língua Portuguesa ensinada como primeira língua para povos indígenas e, no caso da Educação Física, as práticas corporais hegemônicas como o esporte na perspectiva europeia e urbana.

Diante do cenário supracitado, há necessidade de transformação das instituições educacionais como agentes de resistência à transmissão de uma cultura hegemônica (Apple, 1979). As escolas se tornaram, ao longo dos séculos, espaços de reprodução e violência, no entanto, é preciso enfatizar que estas também são espaços de transformação e criação. Com isso, construir a resistência ao currículo hegemônico nas escolas é pensar uma outra perspectiva para além da tradição seletiva.

Apple (1979) alega que a tradição seletiva deve ser questionada com as seguintes demandas: a quem determinado conhecimento pertence? Quem o selecionou? Por que é organizado e colocado em prática dessa forma e para determinado grupo? Além disso, o autor enfatiza a necessidade de vincular essas questões a diversas ideologias e concepções sociais e econômicas como forma de estabelecer ligações entre poder econômico, político e o conhecimento acessível e inacessível aos sujeitos.

Em relação à problematização dos conhecimentos, uma perspectiva intercultural crítica que desejamos construir na formação dos sujeitos deve possibilitar essa problematização e, mais ainda, realizá-la por meio do conflito (Walsh, 2009). O currículo tradicional rechaça o conflito e se encaminha para o consenso. Esta resistência por meio do currículo, tanto o formal como o oculto, ocorre primeiramente com a não aceitação da naturalização de conhecimentos. Questionar os conhecimentos de bases eurocêntricas e urbanocêntricas é essencial para um projeto de educação intercultural.

Historicamente, há uma preocupação hegemônica com a homogeneidade cultural, preocupação que se inicia com o temor em relação aos movimentos de imigração do final do século XIX, tendo como uma das reações dos intelectuais da época o desenvolvimento de imposição de significados, valores, crenças e padrões morais para o processo de assimilação dos imigrantes no contexto norte-americano (Apple, 1979).

Apple (1982), na obra “Educação e Poder”, faz a ressalva de que, apesar das escolas serem, de fato, espaços de reprodução, é reducionista pensar que elas são apenas isso, que não há resistências, ponderando que pensar dessa maneira concebe os estudantes como indivíduos passivos que simplesmente interiorizam as mensagens do currículo oculto escolar. O autor demonstra que não é bem assim que acontece, explicitando que o que pode ocorrer é uma reinterpretação dessas mensagens.

Um dos fatores que contribuem para que a situação descrita acima aconteça, são as contradições que a escola como instituição apresenta em formar indivíduos para a sociedade. Apple (1982) explica que, se, por um lado, o currículo na lógica hegemônica transmite mensagens de submissão e obediência, por outro, a escola deve proporcionar o desenvolvimento da capacidade crítica em seus educandos, pois esta é importante também para o capital. Essa mesma criticidade serve para contestação dos princípios e valores hegemônicos transmitidos.

Quando Apple (1982) coloca as escolas como aparelhos produtivos devemos compreender essa produção por seus dois aspectos contraditórios: o primeiro diz respeito à produção de uma cultura própria que também atua em prol da manutenção de privilégios de grupos dominantes, contribuindo para a construção de uma tradição seletiva. O segundo é que, muitos estudantes tendem a rejeitar as mensagens da vida escolar pela sua classe social. É nesse aspecto que os estudantes são classificados dentro da escola, como um filtro da tradição seletiva.

Sendo assim, Michael Apple (1982) destaca que não há uma correspondência entre a escola e o contexto econômico macro. Embora admita que há reprodução, há também a produção de capital cultural que, ora trabalha para favorecer a classificação dos indivíduos em seus papéis no mercado de trabalho, ora possibilita produzir elementos para desafiar o capital.

Outro autor que critica as teorias tradicionais e, assim como Apple, divergia com a perspectiva fenomenológica, é Henry Giroux. De acordo com Silva (2005), Giroux afirmava que o currículo tradicional contribuía para o aumento das injustiças e desigualdades sociais ao desprezar a história, a política e a cultura. Assim como Apple, Giroux era adepto do Marxismo, entretanto, possuía mais afinidade com a Escola de Frankfurt, de autores como Adorno e Horkheimer, e também era um crítico da rigidez economicista do pessimismo e rigidez estrutural de alguns teóricos marxistas, como Bourdieu e Passeron (Silva, 2005).

A principal crítica de Giroux à rigidez economicista, assim como Apple (1982), era a de que as relações entre a escola e a economia não eram tão deterministas assim, de modo a tornar a escola apenas um espaço de reprodução (Silva, 2005). Para além disso, o autor acreditava que a ação humana também poderia influenciar neste cenário. Sendo assim, a cultura dominante, embora fosse predominante, não ocupava sozinha o espaço escolar, tendo outras culturas presentes nesse espaço. Isso poderia favorecer possibilidades de resistência no currículo em não aceitar passivamente um currículo tradicional.

Giroux, em suas primeiras obras, afirmava que existem mediações e ações que ocorrem no nível da escola que podem trabalhar contra os desígnios do controle. Ou seja, as relações macro, como a economia, não eram determinantes para condenar a escola como um espaço de reprodução atrelado à lógica dominante, é possível resistir com as culturas dominadas, por isso a crítica à alguns teóricos marxistas, que dizem não ser possível.

Três conceitos de Giroux são fundamentais para a construção de um currículo libertador e emancipador. O primeiro conceito: esfera pública, que compreende que a escola deve ser um ambiente no qual os alunos possam exercer habilidades democráticas, participando e questionando os preceitos

que tentam ser naturalizados por uma perspectiva da racionalidade técnica do currículo tradicional (Giroux, 1983).

O segundo conceito, de intelectual transformador, coloca os professores como protagonistas no processo de crítica e questionamento dos pressupostos técnicos e racionalizantes de um currículo construído na perspectiva dominante (Silva, 2005). Já o terceiro conceito, o de voz, está pautado nas relações de poder que tem silenciado culturas subalternizadas, e reafirma que é preciso dar voz a estes sujeitos, contestando as relações de poder.

Giroux (1983) afirma que o currículo envolve a construção de significados e valores sociais que estão interligados com as relações de poder, o que chamou de noção de “política cultural”, na qual esses valores e significados são impostos por uma perspectiva dominante, mas também são contestados.

Giroux (1983) alega que a escola é um local de contradição, pelo fato de reproduzir os preceitos de uma sociedade capitalista, e ao mesmo tempo possuir espaço para resistência dos sujeitos, concordando que as relações de poder assimétricas presentes na escola fazem com que as classes dominantes empunham sua vontade. Entretanto, o autor afirma que a escola está longe de ser um local de revolução, mas, ainda assim, não é um local perdido onde somente a lógica dominante prevalece.

De acordo com Giroux (1983), o capital não tem poder absoluto sobre todas as ações humanas. Desta forma, a esperança em ter a escola como um ambiente de resistência à dominação está nas mediações das ações humanas, ocorrendo por meio do currículo vivido. Ao tentar construir uma Educação com perspectiva intercultural, podemos inferir que esta pode ser uma das formas pela qual o currículo formal influenciado pelo capital pode ser subvertido, pois as ações dos sujeitos podem convergir para um currículo real que se coloque a resistir à dominação.

A dominação que se traduz, principalmente, na superioridade de uma cultura dominante sobre as outras encontra subsídios para resistência nas teorizações de Giroux, explicitando que “a cultura é constituída por relações entre diferentes classes e grupos, unidos por forças estruturais e condições materiais inspirados por uma variedade de experiências mediadas, em parte, pelo poder exercido por uma sociedade dominante” (Giroux, 1983, p. 214). Portanto, há espaço para a resistência no currículo por meio das mediações das ações humanas, dos conflitos.

Os conflitos nas relações entre os diferentes grupos e classes geram tensões. Para compreender essas tensões e a definição de Giroux (1983) sobre a constituição da cultura, o próprio autor identifica que duas condições são importantes:

- 1) Noção de condições materiais: relações assimétricas de poder e princípios das diferentes classes e grupos;
- 2) Relações entre capital e classes dominantes *versus* culturas e experiências das classes dominadas: capital sempre operando para reproduzir as condições ideológicas e culturais necessárias à sua manutenção.

O intelectual transformador, visando um currículo libertador e transformador, tem papel essencial em práticas que podem ser desenvolvidas com estes objetivos em contraponto ao currículo de caráter técnico e racionalizante. Giroux (1983) aponta as seguintes práticas:

1) Analisar o conhecimento escolar como parte de um universo maior e identificar até que ponto eles refletem interesses de classe;

2) Determinar em que medida a forma e conteúdo desse conhecimento representam desigualdade de capital de minorias;

3) Desvelar os princípios ideológicos por trás da estrutura do conhecimento de sala de aula;

Essas práticas se tornam importantes principalmente na subversão do currículo como norma, pois o currículo formal inicia pelas normas traduzidas em documentos que legislam sobre a construção dos currículos. Na seção seguinte, analisamos os marcos legais da educação no Brasil, principalmente, para a formação de professores.

O currículo como norma: o que dizem os marcos legais da educação no Brasil?

Analisamos as influências dos organismos internacionais nos marcos legais da formação de professores no Brasil, haja vista que é por meio do currículo formal que o capital tende a operar para a naturalização de seus princípios e manutenção de sua hegemonia. Sendo assim, entre os principais organismos internacionais influentes nas políticas de formação de professores das diversas nações estão: o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura-UNESCO, e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE. Estes três organismos, ao longo da história, vêm interferindo cada vez mais nos rumos que as políticas educacionais, principalmente nos países considerados subdesenvolvidos, vêm tomando.

As influências dos organismos internacionais são expressas por meio de encontros, congressos e conferências realizadas com líderes políticos do mundo todo, os quais resultam em documentos que estabelecem metas para a Educação. Mas, por que essa preocupação toda desses organismos com a Educação? A partir deste questionamento, destacamos documentos mais recentes publicados por estes organismos para entendermos como as políticas de formação de professores se relacionarão com os interesses dessas organizações: “Educação 2030: Declaração de Incheon: rumo a uma Educação de qualidade inclusiva e equitativa e à Educação ao longo da vida para todos” (Unesco, 2015); “Educação 2030: Declaração de Buenos Aires, reunião dos ministérios da Educação da América Latina e Caribe” (Unesco, 2017); “Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (Bruns; Luque, 2014) e “Marco de Referência Preliminar *Estudio Internacional de la Enseñanza y el aprendizaje*” (OCDE, 2018).

Há um consenso nestes documentos de que a Educação é uma área de suma importância para o crescimento econômico e que os professores são peças fundamentais no desenvolvimento da Educação. Uma das justificativas mais presentes nos documentos elaborados pelos organismos é a de que a Educação deve fazer com que os indivíduos se adequem a uma sociedade globalizada e que o mundo globalizado exige esta padronização, juntamente com o domínio das novas tecnologias.

Um dos conceitos levantados pelos documentos é o de cidadania global. Para a Unesco (2015), a Educação deve levar os indivíduos à esta, induzindo-os a solucionar problemas globais, como o próprio

desenvolvimento sustentável, um projeto do capital para continuar a exploração agredindo menos a natureza.

Outro aspecto explorado nos documentos é a lógica do “saber fazer”, com isso, uma série de reformas educacionais tanto no âmbito da Educação básica, quanto na formação de professores vem sendo proposta para atingir as metas estabelecidas de enquadrar a Educação na lógica de desenvolvimento socioeconômico do capital. Sobre isso, um dos acordos firmados por Unesco (2017) foi o de fortalecer os programas de formação inicial e continuada de professores revisando conteúdos, em uma perspectiva que os organismos consideram inovadora para atender seus interesses.

Outro ponto reforçado pelos documentos é a responsabilização dos docentes, que é explicitada pelo Banco Mundial (Bruns; Luque, 2014), quando este destaca o impacto econômico da baixa qualidade dos professores ao alegar que é fator limitante para o progresso da Educação na América Latina e no Caribe, evidenciando que os professores possuem fraco domínio do conteúdo acadêmico e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), e que suas práticas pedagógicas são ineficazes.

Maués (2011) indica algumas políticas para a formação de professores presentes na concepção da OCDE, como:

- 1) Elaboração de um perfil docente com os conhecimentos que estes devem ter e o que os mesmos devem saber fazer, ou seja, um conjunto de competências para uma maior eficácia dos professores;
- 2) Estabelecer conhecimentos científicos e as competências especificadas para se ter um bom docente: conhecimentos específicos das disciplinas; conteúdos; competências pedagógicas; capacidade de lidar com a diversidade entre os alunos; capacidade de trabalho em equipe;
- 3) Existência de programas de formação inicial especiais para quem já possui formação em nível Superior e deseja iniciar carreira docente;
- 4) Propostas de formação que podem ser organizadas à distância ou em módulos para pessoas que realizarão formação paralela ao seu trabalho;
- 5) O notório saber sendo aproveitado como carga horária para formação no magistério visando aligeirar a formação;
- 6) Licença sabática com apoio financeiro, frequência a cursos vinculados aos resultados dos grandes sistemas de avaliação e formações indicadas pela própria escola como estratégias de organização da formação continuada.

Portanto, percebemos que as propostas de formação dos organismos internacionais visam formar um perfil pautado em habilidades e competências, a fim de moldar o indivíduo, assim como se deseja fazer com os alunos na Educação Básica. Além disso, são políticas que propõem uma formação aligeirada e sem afastamento do serviço, com caráter essencialmente técnico e específico para o trabalho que o professor realiza.

Maués (2011) explica que há a intenção de submeter os professores à avaliação e certificação para poderem exercer a profissão. Analisamos isso como uma forma de controle sobre o perfil dos

docentes que irão adentrar as escolas, a característica disso é a forma padronizada como esses professores irão adentrar na escola, de acordo com os interesses dos organismos.

Decker (2017) aponta que o Banco Mundial direciona os rumos da formação de professores para um caráter continuado e em serviço. Isso significa que os professores não devem sair de sala de aula, tão pouco devem se afastar do trabalho para terem formação, pois as práticas em sala de aula serão o único meio e fim desta formação. Portanto, é um tipo de formação focada no saber fazer, sobrecarregando cada vez mais o trabalho docente.

Considerando a globalização calcada em uma educação por resultados, os organismos internacionais terão como princípio norteador uma concepção de Educação calcada em uma lógica empresarial de mercado, trazendo para o âmbito educacional conceitos como eficiência e eficácia, com a preocupação de preparar mão-de-obra para o capital.

Os documentos até aqui mencionados deixam evidentes as tentativas de controle e gerenciamento de uma perspectiva tecnocrática de currículo. O “espírito empreendedor”, a eficiência e eficácia, o foco excessivo no treinamento de desenvolvimento de métodos são exemplos de como os interesses neoliberais tentam naturalizar os conhecimentos baseados na lógica de mercado para a formação de professores, assim como Apple (1979) afirma ser feito no currículo escolar.

Decker (2017) defende que a formação docente dentro da lógica de mercado tende a sofrer uma padronização, na qual os professores passam a ser inseridos em uma perspectiva competitivista com a remuneração sendo diretamente atrelada ao desempenho, ou seja, o professor terá melhores salários somente se for mais “produtivo” e, da mesma forma, terá progressão de carreira.

A padronização na formação docente atende aos interesses hegemônicos não somente ao dar ênfase nos aspectos gerenciais, mas ao facilitar o controle dos organismos internacionais sobre o que será ensinado por estes futuros professores nas escolas, o que impossibilita a construção de um intelectual transformador (Giroux, 1987) e, por consequência, dificulta a emancipação por um currículo em perspectiva crítica.

Maués (2011) havia salientado que a educação cada vez mais teria a informática como uma de suas molas propulsoras dentro da lógica dos organismos internacionais, eliminando as burocracias e trazendo inovações com os princípios de mercado, invadindo os espaços educacionais. Essa é a educação tratada como produto/mercadoria.

Decker (2017) chama a atenção, também, para a existência dos sistemas nacionais de avaliação que favorecem a lógica padronizadora da educação nas escolas. Assim, os alunos passam a ser preparados para a realização das avaliações dos grandes sistemas, ou seja, a educação agora vive em função de mostrar resultados nos testes padronizados e não mais da formação integral do indivíduo, do seu preparo para o mundo do trabalho e do exercício da cidadania. Dessa forma, o conceito de voz elaborado por Giroux (1987) também fica comprometido, pois com essa mudança na formação dos alunos, os mesmos não são preparados para contestar os valores e conhecimentos dominantes no currículo.

Além disso, Decker (2017) analisa que além dos professores, a própria escola também passa a ser responsabilizada pelos possíveis fracassos dos alunos nos resultados das grandes avaliações. Maués (2011) corrobora com esse pensamento ao perceber na OCDE o mesmo discurso em relação aos professores como grandes atores da melhoria da qualidade da Educação, esta tida como a grande redentora do sucesso econômico de uma nação e eliminadora das mazelas sociais.

No Brasil, as influências dos organismos internacionais acontecem nas reformas educacionais inseridas no bojo de uma série de reformas que ocorrem por outros países do mundo, para se adequarem às recomendações daqueles organismos. Os marcos legais da formação de professores no Brasil aparecem como parte das políticas que integram o compromisso firmado para a melhora da qualidade da educação.

Podemos dizer que um dos principais marcos legais é a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo como um de seus implementos a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). É esse fundo que vai financiar a formação inicial de uma quantidade considerável de professores que lecionavam no Ensino Público, mas ainda não possuíam a formação para tal (Brasil, 1996). No ano seguinte, a Secretaria de Educação à Distância (SEED), do Ministério da Educação (MEC), criou o Pró-formação, de acordo com Freitas (2007), este programa visava a formação em nível médio de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

No quadro abaixo estabelecemos as relações de marcos legais da formação de professores no Brasil com as características das políticas dos organismos internacionais destacadas anteriormente:

Quadro 1: Marcos legais da formação de professores no Brasil e suas principais características

Marco legal	Finalidade	Características
Decreto n. 5800, de 08 de junho de 2006	Criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Isso introduziu ainda mais a Educação à Distância na formação inicial e continuada de professores.	Formação em serviço: cursos à distância para que os professores não precisem se afastar da sala de aula.
Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007	Criação do pró-docência e do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”	Responsabilização docente: a preocupação com a formação dos professores se dá pelo baixo desempenho dos alunos nas grandes avaliações.
Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), 2009.	Fornecer cursos Superiores para professores que atuam nas escolas públicas, mas que não possuíam formação adequada, como: professores sem graduação, professores formados que atuam em outra área diferente da formação (professores de física que davam aula de matemática, por exemplo), bacharéis sem formação pedagógica.	Formação em serviço e de forma aligeirada: os professores não eram liberados de suas funções para cursar e teriam aulas presenciais durante os períodos de férias do calendário escolar, abdicando do gozo de seu descanso garantido por lei.
Resolução do CNE/CP n. 1, de 07 de janeiro de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.	Controle de um perfil padronizado de formação: articulação entre as diretrizes para a formação e as diretrizes da Educação Básica.

Resolução do CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da Educação Básica – BNC – formação.	Saber fazer: fazer com que o aluno adquira as competências da BNCC na Educação Básica, como uma instrução para os futuros professores. Tendo um caráter instrumental. Controle de um perfil padronizado de formação: competências serão reguladas por um sistema de avaliação dos cursos de formação, assim como acontece na Educação Básica. Isso tudo para se ter o controle do seguimento da cartilha dos organismos internacionais.
Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024.	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior de profissionais do magistério da Educação Escolar Básica.	Controle de um perfil padronizado de formação: construção dos currículos por competências; Saber fazer: superficialidade da formação teórica e adoção da epistemologia da prática.

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre as características identificadas está a formação em serviço, especialmente a proposta pela UAB, que, segundo Freitas (2007), visa atender os docentes atuantes na Educação Básica e, ao dar protagonismo ao ensino à distância, reduz o espaço da formação ao pragmatismo e ao conteudismo. Assim, os fundamentos epistemológicos e científicos da educação vão sendo reduzidos do currículo de formação em favorecimento a uma lógica de competências. Este caráter de formação que tende a fazer os docentes cada vez mais se afastarem de suas atividades laborais, precariza a formação por sobrecarregar os indivíduos e os responsabilizar pelos possíveis fracassos que possam ter. Além do mais, este tipo de formação, apesar de ser barata, é aligeirada, não proporcionando uma base científica e epistemológica sólida, conforme alega Freitas (2007).

O aligeiramento da formação é a segunda característica em destaque. Sobre isso, Maués e Camargo (2012) citam o exemplo do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o qual consideram um retrocesso enquanto proposta de valorização do magistério por ser um processo de formação precário e acelerado. A previsão do programa de formação previa o acesso dos professores às disciplinas de um semestre compactadas em um único mês, tendo cada uma, geralmente, uma semana de duração.

A terceira característica: responsabilização docente, trata da preocupação com a formação de professores baseada no baixo desempenho dos alunos nos grandes sistemas de avaliação. Para Maués e Camargo (2012), a concepção que o Estado possui desses resultados é que eles demonstram reflexo do baixo nível de formação dos professores, implicando na prioridade da política de formação em tentar sanar esta lacuna.

O “saber fazer” e o controle de um perfil padronizado de formação são a marca das três últimas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: as resoluções de 2015, 2019 e 2024 (Quadro 1). Em um comparativo entre as duas primeiras, embora ambas atendam a lógica de mercado orientada pelos organismos internacionais, percebemos que a resolução de 2019 passa por mudanças que acentuam ainda mais este caráter e retira termos que remetem a uma Educação mais emancipadora para deixar escancarada a lógica empresarial que tomará conta dos currículos da formação docente a

partir deste momento. A resolução de 2015 possuía muitos pontos favoráveis a uma outra perspectiva de formação, comparada com a de 2019.

Podemos observar que, embora favoreça uma perspectiva gerencial de Educação, o texto utiliza termos que remetem a uma Educação crítica com visão de totalidade. Sobre isso, Costa e Cintra (2020) esclarecem que desde a resolução das diretrizes de 2002, o texto possui esse caráter, trazendo termos críticos, mas tendo em sua essência a perspectiva da lógica capitalista.

Apesar dos trechos da resolução que amarram de forma veemente o caráter gerencialista que o documento visa dar à formação, há possibilidades de subverter esta lógica utilizando partes do texto que possuem termos que podem favorecer a uma formação mais crítica. Podemos dizer que essas possibilidades eram maiores no texto da Resolução n. 2/2015, que possuía maiores brechas para esta tentativa. Mas, a 2/2019 teve mudanças que acabaram deixando o texto mais fechado para estas investidas. Um exemplo seria quanto à organização curricular dos cursos Superiores para a formação docente. Esta tem como um dos princípios a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)” (Brasil, 2019, p. 4). Isso confirma como a característica principal desta formação é uma perspectiva instrumental, demonstrando a lógica do “saber fazer”.

Mais recentemente, as diretrizes de 2024 têm sido alvo de discussão e de inúmeras críticas apontadas por entidades da área. Kuenzer (2024) afirma que a responsabilização dos professores pelos baixos desempenhos dos alunos nos grandes sistemas de avaliação permaneceram como principal motivação para a construção de novas diretrizes. Como contradições, perduram características como a pedagogia das competências, com sua concepção pragmático-utilitarista e alienante (Kuenzer, 2024), o que reforça a tentativa de controle de um perfil padronizado de formação.

Diante do cenário descrito, analisamos na seção seguinte a formação específica em Educação Física e como o currículo tem sido pensado, por meio das diretrizes para a formação de professores de Educação Física.

O currículo na formação de professores de Educação Física

Apple (1979) e Giroux (1987) em suas primeiras obras, elucidam que o currículo formal é permeado pelas intenções do capital de naturalizar os conhecimentos que farão a manutenção de seus *status quo*. Giroux (1987) destaca que um currículo tecnocrático tem como características o favorecimento do controle e gerenciamento dos sujeitos, como se fosse uma empresa. A lógica empresarial tem como um de seus pilares a padronização por meio do caráter instrumental, conforme os marcos legais supracitados demonstram.

Ou seja, a formação de intelectuais transformadores com caráter crítico é substituída por uma formação instrumental e padronizadora que dita aos professores o que deve ser ensinado, quais os saberes e conhecimentos que são relevantes para o aprendizado dos alunos, deixando de lado a

problematização do conhecimento e sua seleção crítica em meio a um universo ainda maior de conhecimentos.

Os aspectos supramencionados vão interferir na legislação específica da formação em Educação Física: a Resolução n. 6 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física (Brasil, 2018). De acordo com Gomes e Souza (2021), essa resolução também converge para a uma formação de caráter fragmentado, no caso da Educação Física, que é dividida em licenciatura e bacharelado, além de promover a diminuição da carga horária destinada aos conhecimentos científicos e teóricos da Cultura Corporal.

Santos Junior e Bastos (2019) concluem que as novas diretrizes repaginaram a fragmentação da formação em Educação Física ao possibilitar as instituições de Ensino Superior a oferecer as duas formações (licenciatura e bacharelado), mesmo com a entrada única. Segundo os autores, isso procura atender às necessidades de mercado e diminuir, assim como na Base Nacional Comum para a Formação (BNCF), o arcabouço teórico para a sólida formação do graduando.

Freitas, Oliveira e Coelho (2019) enfatizam que as DCN's atuais são causadas por três pressupostos disruptivos. A primeira é a ruptura econômica global que são as influências das novas cadeias de produção de valor na economia global, o que promove crenças e epistemologias associadas à essas forças de mercado, essas crenças e epistemologias chegam por meio das diretrizes. A segunda ruptura apontada pelos autores é o corpo, que passa a ter uma nova concepção fetichizada e estranhada na formação em Educação Física, pautado nos princípios neoliberais. A terceira ruptura, de acordo com os autores, é a formação, que conectada a Teoria do Capital Humano compreende os indivíduos como objetos de monetarização.

Esse caráter pragmático de currículo na formação em Educação Física é entendido por Silva e Furtado (2022) como um projeto de formação flexibilizada e fragmentada traduzida na pedagogia das competências, o que demonstra o esvaziamento teórico da formação, em acordo com Santos Junior e Bastos (2019). Isso reforça o alinhamento das diretrizes com a lógica de mercado, o que Silva e Furtado (2022) chamam de contrarreforma conservadora neoliberal que esteve em curso, com maior ênfase, no período de formulação das diretrizes.

Costa (2023) apresenta alguns movimentos e coletivos de resistência no campo da Educação Física, como o Comitê Nacional Contra as Atuais Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física, o Fórum Nacional de Licenciatura em Educação Física de Caráter Ampliada (FORLIA), o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR), o Grupo de Trabalho Temático (GTT) – Formação Profissional e Mundo do Trabalho do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, e o Coletivo de Goiás da Educação Física. Estes coletivos e movimentos tem pautado debates e problematizado as diretrizes e a construção dos currículos de formação das instituições, com o objetivo de resistir a uma formação de caráter fragmentado.

Assim, estes debates são necessários frente aos documentos normativos que a dialogam com uma lógica gerencial, como a BNCF e as diretrizes da Educação Física. Mas será que esta última, assim

como a primeira, pode apresentar alguma forma de favorecer uma formação em uma perspectiva intercultural nos meandros do currículo? Propomo-nos a analisar estas possibilidades na sequência.

Ao tratar da etapa comum, a Resolução n. 06/2018 coloca os conhecimentos socioculturais do ser humano e os conhecimentos das dimensões socioculturais como integrantes desta etapa:

I – Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física; II – Conhecimentos das dimensões e implicações biológicas, psicológicas e socioculturais da motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física (a exemplo de fisiologia do exercício, biomecânica do esporte, aprendizagem e controle motor, psicologia do esporte e outros) (Brasil, 2018, p. 2).

A resolução coloca que esses conhecimentos devem ser aplicados à Educação Física, o que possibilita uma interrelação com as manifestações da Cultura Corporal e, portanto, a discussão do Jogo, Esporte, Ginástica, Dança e Lutas em uma perspectiva dos conhecimentos socioculturais. Cabe ressaltar que isso não implica necessariamente apenas a existência de disciplinas que tratem das dimensões socioculturais dos conteúdos, mas deve permear todo o currículo, inclusive de maneira transversal.

O item IV também pode possibilitar um trato intercultural por meio dos “conhecimentos procedimentais e éticos da intervenção profissional em Educação Física, a exemplo de código de ética, diagnóstico e avaliação, estratificação de risco, variáveis de prescrição do exercício, meio ambiente e sustentabilidade, diversidade cultural, diferenças individuais e outros” (Brasil, 2018, p. 2).

No que tange a formação específica do licenciado, que é o graduado que poderá atuar na Educação Básica, observa-se que se recomenda o “Reconhecimento da abrangência, diversidade e complexidade da educação brasileira nos diferentes níveis, modalidades e contextos socioculturais em que estão inscritas as práticas escolares” (Brasil, 2018, p. 3). Da mesma forma, também se recomenda a

Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros (Brasil, 2018, p. 3).

Os trechos destacados abrem a possibilidade para a contextualização e a problematização da diversidade e dos contextos socioculturais nos currículos, primordial para uma formação em uma perspectiva intercultural, de acordo com Candau (2020). Vale ressaltar que não estamos afirmando que somos a favor da lógica apresentada nos documentos, e nem que os trechos foram pensados em favorecer a um currículo em perspectiva intercultural. Temos ciência de que a resolução está a serviço de uma lógica neoliberal, mas que é importante criar formas de subversão do currículo, e materializar as afirmações de Apple (1982) e Giroux (1987) de que a escola também pode ser um espaço de resistência, apesar de suas contradições.

As possibilidades de contestação e problematização podem ser articuladas com os conhecimentos da Cultura Corporal, aproveitando a deixa do item VIII:

A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico (Brasil, 2018, p. 3-4).

Além disso, a resolução prevê que os futuros docentes tenham acesso a conteúdos que permitam a intervenção na “Educação Física escolar em ambientes não urbanos e em comunidades e agrupamentos étnicos distintos” (Brasil, 2018, p. 5). Isso vem a calhar quando falamos no contexto amazônico, no qual há uma pluralidade de culturas espalhadas por diversas comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas pela região amazônica.

Entre outras atividades que os cursos de Educação Física deverão desenvolver estão a “pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras temáticas centrais da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 5). Portanto, nas pesquisas e estudos das relações entre educação e diversidade, podem ser implementadas atividades que contemplem a perspectiva intercultural.

No entanto, existem outras condições necessárias para que este favorecimento aconteça, pois, apesar da existência do currículo prescrito traduzido nos documentos normativos em âmbito macro, como as leis e resoluções, o currículo é discutido e elaborado pelos sujeitos, que precisam corroborar uma educação nessa perspectiva. Sabe-se que o currículo, além de prescrito, é também vivido e pode ser tensionado pelos coletivos historicamente desfavorecidos. Anteriormente, mencionamos que uma formação em direção a uma educação intercultural precisa ir além da existência de disciplinas que tratassem dos conhecimentos das dimensões socioculturais, mas que precisariam adentrar o currículo de forma transversal, como uma concepção que iria permear as entranhas do currículo.

Sobre isso, Brandão (2023) relata que a maioria dos currículos prescritos dos cursos de formação em Educação Física na Amazônia Legal não possuem um lugar expressivo para a interculturalidade, tendo esta, um lugar tímido na formação de professores de Educação Física na região, o autor investigou 18 (dezoito) instituições e analisou suas concepções de formação, perfil dos sujeitos que as universidades desejam formar, os componentes curriculares, além de suas políticas de ensino, pesquisa e extensão.

Brandão (2023) denuncia que grande parte dos cursos se preocupou em reproduzir nos textos de seus projetos pedagógicos de curso o texto e os princípios nos documentos normativos, quando poderiam simultaneamente, utilizar de sua autonomia para ir além do que rege as diretrizes, como aproximar os currículos da realidade amazônica, pois é nela que se pretende intervir. Isso é possível ao tentar encontrar as possibilidades presentes nos documentos normativos.

Quando analisamos as possibilidades do trato intercultural, não estamos propondo ingenuamente que os documentos oficiais, como as DCN's de Educação Física e a BNCF, foram elaboradas nessa

perspectiva, pois como bem vimos, os termos que remetem a uma abordagem crítica são apropriados pelo capital a fim de esconder os verdadeiros interesses que estão por trás disso, mas afirmamos que o currículo vivido pode subverter o currículo formal por meio de mediações humanas. É claro que isso não irá revolucionar o currículo, mas servirá de importante instrumento para tencioná-lo.

Na seção seguinte, apontamos as contribuições para um currículo de formação de professores de Educação Física com características interculturais no contexto amazônico, rico na diversidade de seu povo: indígena, quilombola, ribeirinho e urbano. Assim, deve-se levar em consideração outros condicionantes para tal, como: formação dos professores das instituições do ensino superior, concepções de currículo, cultura e interculturalidade dos professores, tradição local e a própria dotação orçamentária das universidades.

O currículo como resistência: o que queremos para a formação em Educação Física na Amazônia

Para apresentarmos o currículo como resistência, cabe resgatar o que foi desenvolvido até aqui. Na primeira parte refletimos sobre as teorias de currículo e como este se configura como um projeto de poder, desvelando suas bases conceituais e históricas, iniciando pelos marcos do currículo tradicional racionalista. Resgatamos as ideias da administração científica de Tyler e Bobbit, e como estes defendiam o currículo como algo neutro, alinhando-se a uma perspectiva liberal de atender aos interesses do capital.

Em contraponto, autores do currículo crítico, como Apple e Giroux, contestam a neutralidade do currículo escolar, retratando as relações de poder presentes e como o capital tenta naturalizar seus valores e seus princípios nas intenções mascaradas no currículo, por meio do currículo oculto. Ambos os autores irão tratar das mediações que ocorrem entre as relações econômicas e o currículo escolar, demonstrando que não há um determinismo direto entre estas.

Na segunda seção, tratamos de analisar os marcos legais, que são parte do currículo formal, e identificamos como essas legislações se alinham a uma política neoliberal de gerenciamento e controle do currículo.

Na terceira parte, pegamos o gancho da discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da formação de professores da segunda parte e discutimos o currículo na formação de professores, especialmente na formação de professores de Educação Física, com as DCN da área implementadas recentemente, apresentando como uma das problemáticas a manutenção da fragmentação do currículo para favorecer os grandes sistemas de avaliação e esvaziando teoricamente os conhecimentos.

Nesta quarta parte, ao discutir o currículo como resistência, apresentamos as contribuições da perspectiva intercultural para a formação de professores de Educação Física na região amazônica; trataremos do currículo que queremos, demarcando a interculturalidade na formação de professores, levando em consideração as tensões com a lógica do capital.

Ao pensar na ação humana como mediação das relações entre o currículo e a economia, em meio a um currículo padronizado, podem surgir possibilidades de subverter a lógica do capital e conseguir trabalhar em uma perspectiva mais ampla. A seguir veremos pontos que podem favorecer a construção de uma formação que atenda às necessidades da formação humana nos diversos contextos.

Primeiramente, há a possibilidade de trabalhar metodologias que favoreçam a contextualização, embora amarradas à BNCC em um currículo padronizado, bem como a compreensão dos contextos socioculturais dos estudantes e dos seus territórios educativos. Encontramos nas DCN's de 2024 a indicação do tratamento pedagógico que esse documento considera adequado para as licenciaturas voltadas à educação do campo, indígena e quilombola. Afirma-se no documento o respeito às peculiaridades e reconhecimento dos saberes específicos dos povos do campo, bem como a valorização da diversidade de saberes, identidades e culturas por meio da valorização das contribuições das etnias que constituem a diversidade do país.

O trato de temáticas como direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, que aparecem nas DCN's, pode possibilitar que os cursos de formação docente, em seus currículos, consigam realizar o trato com a diversidade, apresentando potencial para espaços de conhecimentos relacionados à educação intercultural. Isso porque os debates sobre essas temáticas podem girar em torno da interculturalidade crítica. As mesmas brechas também podem ser encontradas por dentro das próprias competências e habilidades da BNFC, caso queiramos subverter o currículo gerencial. As DCN's de 2024, embora não destaquem no texto, continuam caminhando juntas com a BNCF.

De acordo com Candau (2020), as práticas socioeducativas referidas à interculturalidade não devem ser desvinculadas dos contextos socioculturais dos educandos, tendo como um dos benefícios a estimulação da construção coletiva. Portanto, reconhecer contextos é algo importante para o trato intercultural que vá além da celebração. Além disso, reconhecer as identidades dos estudantes aponta para a contextualização, assim como a problematização das diferenças, que são um conceito-chave para o debate da interculturalidade.

Candau (2016) ao abordar as práticas interculturais no cotidiano escolar, relata a importância de promover atividades para conhecer melhor o mundo cultural dos alunos e identificar elementos da cultura escolar da instituição em que o docente trabalha. A autora fez várias experiências de práticas interculturais com professores em um curso de formação. Um dos exercícios consistiu na produção de um texto livre sobre “minha identidade cultural”, o que demonstrou a dificuldade recorrente dos professores e professoras em realizarem essa reflexão.

Há, ainda, a necessidade da problematização em torno das diferenças e das discriminações decorrentes, podendo ser considerada como foco principal da interculturalidade, com vistas a empoderar grupos e sujeitos historicamente inferiorizados e deixados de lado no território do currículo escolar (Candau, 2020).

Portanto, o que vimos são algumas possibilidades de subverter o currículo no que tange a legislação vigente que, por ser contraditória, apresenta brechas que podem ser aproveitadas neste processo. Portelinha e Sbardelotto (2017) afirmam que é preciso que, na implementação dos projetos político-pedagógicos das instituições formadoras, a abrangência dos conteúdos seja avaliada para que não haja o esvaziamento do currículo, levando em conta as características gerencialistas presentes em

seus princípios e execução. Segundo os mesmos autores, o desafio é conseguir conciliar uma formação teórica sólida e, ao mesmo tempo, contemplar os componentes curriculares impostos pelas diretrizes e pela BNCF.

Brandão (2023) ressalta que a interculturalidade deve possuir um espaço maior no currículo dos cursos de formação de professores de Educação Física na Amazônia, com um trato transversal nos projetos pedagógicos de curso. A formação deve minimamente atender à obrigatoriedade da legislação, no entanto, é preciso problematizar a Amazônia na formação em Educação Física, tratando-a como texto e como contexto.

Um dos fatores cruciais que precisamos compreender é que estes aspectos estão sujeitos às ações humanas nas mediações que irão se estabelecer entre o currículo formal que atende aos interesses do mercado, e o currículo vivido, real, que acontece no chão da formação. Isso dependerá de como os sujeitos atuam para conflitar o currículo imposto nas normatizações, tendo como uma de suas últimas instâncias os projetos políticos pedagógicos dos cursos de formação em Educação Física nas instituições públicas da Amazônia.

Considerações finais

Diante das reflexões realizadas neste artigo, ao levar em considerações as teorias críticas de currículo abordadas, podemos inferir que existem possibilidades de resistência no currículo da formação em Educação Física, pois, conforme Giroux (1983) aponta, as mediações das ações humanas no currículo vivido possibilitam a construção de uma formação de perspectiva intercultural.

Sendo assim, apesar das características neoliberais dos marcos legais da formação de professores, influenciadas pelos organismos internacionais, e que precarizam a formação de professores ao apresentar características de formação em serviço, aligeiramento da formação, padronização do perfil de formação em habilidades e competências e esvaziamento da formação teórica priorizando o saber fazer, há brechas que podem favorecer a subversão do currículo da formação.

Como caminhos para a subversão do currículo da formação de professores de Educação Física na Amazônia, seguindo uma perspectiva intercultural, podemos apontar a utilização de metodologias que favoreçam a contextualização e a problematização dos territórios amazônicos. Assim como o reconhecimento dos saberes específicos da região historicamente construídos, que são refletidos nas práticas corporais e temas transversais a serem tratados. Desta forma, é possível a existência de uma outra formação de professores de Educação Física para a Amazônia, na Amazônia e com os Amazônidas a partir da problematização das relações de poder.

Fontes

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. *Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006*: dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Brasília: Diário Oficial da União, 09 jun. 2006.

BRASIL. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Diário Oficial da União, 25 abr. 2007.

BRASIL. *Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009*: institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 30 jan. 2009.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1, de 07 de janeiro de 2015*: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 08 jan. 2015.

BRASIL. *Resolução CNE/CES n. 6, de 18 de dezembro de 2018*: institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 19 dez. 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 15 abr. 2019.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024*: dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Diário Oficial da União, 30 maio 2024.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington: Grupo Banco Mundial, 2014.

OCDE. *Estudio Internacional de la Enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018.

UNESCO. *Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Incheon: Fórum Mundial de Educação, 2015.

UNESCO. *Educação 2030: declaração de Buenos Aires*. Buenos Aires: Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe, 2017.

Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

APPLE, Michael. *Educação e poder*. Porto: Porto Editora, 1982.

BOBBIT, Franklin. *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

BRANDÃO, Pedro Paulo Souza. *A formação de professores de Educação Física na Amazônia: um olhar sob a Perspectiva Intercultural*. 146f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará. Belém, 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: insurgências. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. esp., p. 678-686, 2020.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. Formação de professores e professoras em Educação Física e as diretrizes curriculares nacionais: a desertificação da docência. *Formação em movimento*, v. 5, n. 11, p. 1-21, 2023.

COSTA, Renata Luiza da; CINTRA, Paula Cinthya Silva. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: perspectivas prática e emancipadora. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, e208996575, 2020.

DECKER, Aline. A formação docente no projeto político do Banco Mundial. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Orgs.). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. Araraquara: Junqueira Marin, 2017, p. 85-116.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

FREITAS, Rogério Gonçalves de; OLIVEIRA, Marcos Renan Freitas de; COELHO, Higson Rodrigues. Recentes Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Educação Física e ruptura na formação: apontamentos preliminares. *Caderno de Educação Física e Esporte*, v. 17, n. 1, p. 245-253, 2019.

GIROUX, Henry. *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez, 1983.

GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. Formação de professores em Educação Física pós BNCC. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 13, n. 2, p. 858-873, 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 24, n. 1, e17282, 2024.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE docente para a educação e a formação. A nova regulação? *Educação*, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; CAMARGO, Arlete Maria Monte. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. *Revista Educação em Questão*, v. 42, n. 28, p.149-174, jan./abr. 2012.

PORTELINHA, Angela Maria Silveira; SBARDELOTTO, Vanice Schossler. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Res. 2/2015): princípios e concepções. *Temas & Matizes*, v. 11, n. 21, p. 39-49, jul./dez. 2017.

SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; BASTOS, Robson dos santos. As (novas) diretrizes curriculares nacionais da Educação Física: a fragmentação repaginada. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 11, n. 3, p. 317-327, 2019.

SILVA, Hugo Leonardo Fonseca da; FURTADO, Roberto Pereira. Reação conservadora neoliberal e políticas curriculares: as novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Física. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, e2150, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.