



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASSUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
DOCTORADO EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA REFERENCIADO PELO DOCUMENTO
CURRICULAR DE RORAIMA**

Jorge Raphael Lopes Arruda

Assunção – Paraguay

2023

Jorge Raphael Lopes Arruda

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA REFERENCIADO PELO
DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA**

Tese apresentada à UAA como
requisito parcial para obtenção do
título de licenciado(a), Doutor em
Ciências da Educação.

Tutor: Dra. Viviana Elizabeth
Jiménez Chaves

Assunção – Paraguay
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Jorge Raphael Lopes Arruda, 2022.

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA REFERENCIADO PELO DOCUMENTO
CURRICULAR DE RORAIMA**

Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción, 2023

Tese doctorado em Ciências da Educação, 209 pp.

Lista de Referências: p. 104

1 Formação continuada 2 Documento Curricular de Roraima (DCRR) 3 Professores de Educação Física.

Jorge Raphael Lopes Arruda

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE
EDUCAÇÃO FÍSICA REFERENCIADO PELO DOCUMENTO
CURRICULAR DE RORAIMA**

Esta Tese foi avaliada e aprovada para a obtenção do Título de Licenciado doutor em Ciências da Educação pela Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación da Universidade Autónoma de Assunção-UAA

Tese aprobada em _____/_____/

Tutora: Dra. Prof.: Viviana Elizabeth Jiménez Chaves

Mesa Examinadora

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Examinador(a): _____

Assunção – Paraguay

2023

Antes de tudo, dedico esta Tese à Deus, início e fim de tudo.

À minha mãe Graça, que mesmo longe, está sempre ao meu lado.

Ao meu pai, Jorge Arruda, que me incentiva na conquista de novos objetivos.

E à minha esposa Laura, que nunca me deixou desistir desse trabalho.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, Dra. Viviana Elizabeth Jiménez Chaves, por ter me acolhido novamente e me incentivado na orientação desta tese. Por toda sua dedicação e acolhimento, sempre respondendo às minhas dúvidas e preocupações.

A minha esposa Laura, por ser minha principal incentivadora.

Ao meu amigo Dr. Ricardo Santa Cruz, que me apoiou e incentivou novamente por este caminho acadêmico.

A meu pai Jorge e meus irmãos Thiago e Layanna, por estarem sempre ao meu lado.

Aos meus sogros Peres e Norma, pelo incentivo e apoio dado durante toda essa caminhada.

Aos meus colegas de sala: Sandra, Luilson, Elias, Cleuza, Lêda, Ana e Glauco. Vocês tornaram o meu fardo mais leve.

E especialmente aos professores que tão generosamente aceitaram fazer parte dessa pesquisa. Vocês são a diferença!

E, por fim, a todos que colaboraram direta ou indiretamente com o sucesso desse trabalho.

“É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade.” (Immanuel Kant)

SUMÁRIO

Lista de Figuras.....	x
Lista de abreviaturas.....	xi
Resumen.....	xii
Resumo.....	xiii
Abstract.....	xiv
INTRODUÇÃO.....	01
MARCO TEÓRICO.....	04
1 MARCOS LEGAIS E ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO A BNCC, E ETAPAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE TAL PROPOSTA.....	04
1.1 Legislações que amparam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aspectos organizacionais.....	04
1.2 Reformas curriculares (1990 a 2010) e a influência na construção curricular.....	08
1.3 Conhecendo um pouco da BNCC no contexto da organização escolar: Objetivo essencial, Habilidades e Competências.....	11
1.3.1 A BNCC e a estrutura para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.....	15
1.3.2 A BNCC e a Educação Física.....	26
1.4 Focalizando as Etapas de criação dos novos currículos para a Educação Física.....	29
2 A ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E APROVAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, BEM COMO SUA IMPLICAÇÃO NO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	32
2.1 Alguns pontos esclarecedores sobre o Parecer do Conselho Estadual de Roraima quanto à estruturação, organização e aprovação do Documento Curricular de Roraima (DCRR).....	32
2.2 O Documento Curricular de Roraima (DCRR) e alguns dos seus aspectos muito significativos que devem fazer parte dessa abordagem.....	38
2.3 O Documento Curricular de Roraima e sua implicação no componente curricular de Educação Física.....	48
3 ETAPAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O ITINERÁRIO FORMATIVO DOS PROFESSORES DESSA DISCIPLINA, DO ESTADO DE RORAIMA.....	58
3.1 Enfatizando a relevância da Educação Física, bem como a necessidade de Formação do Professor.....	58
3.2 As Etapas e o itinerário Formativo dos professores de Educação Física do Estado	

de Roraima.....	61
3.2.1 Etapas formativas.....	62
3.2.2 Percurso Formativo.....	63
3.2.3 A Coleta de Dados para estudos.....	63
3.2.4 A Organização do Percurso Formativo.....	64
3.2.5 Pauta formativa 01 – BNCC e DCRR.....	66
3.2.5.1 Atividades: BNCC e DCRR.....	67
3.2.6 Pauta formativa 02.....	68
3.2.6.1 Atividades: Competências Gerais.....	69
3.2.7 Pauta formativa 03 – Educação Física na BNCC.....	71
3.2.7.1 Atividades 03: Educação Física na BNCC.....	72
3.2.8 Pauta formativa 04 – Estrutura da Educação Física na BNCC.....	73
3.2.8.1 Atividades 04: Estrutura da Educação Física na BNCC.....	75
3.2.9 Pauta formativa 05 – Plano de aula e progressão da BNCC.....	75
3.2.9.1 Atividades 05: Plano de aula e progressão da BNCC.....	77
4 MARCO METODOLÓGICO.....	78
4.1 Objetivo geral da Pesquisa.....	78
4.1.1 Questões específicas da pesquisa.....	78
4.1.2 Objetivos específicos.....	78
4.2 Desenho da Pesquisa.....	79
4.2.1 Enfoque e Tipo de Investigação.....	79
4.3 Lócus da pesquisa; Participantes.....	82
4.4 População e Amostra/Unidade de análise ou participantes.....	83
4.5 Técnica e instrumento(s) utilizado(s) para a coleta de dados.....	83
4.6 Técnicas de Análise e Interpretação dos dados.....	85
5 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E RESULTADOS DA PESQUISA.....	87
5.1 A Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados.....	87
5.1.1 A Pré-análise.....	87
5.1.2 Exploração do material.....	88
5.1.3 Tratamento dos resultados.....	94
CONCLUSÕES.....	101
RECOMENDAÇÕES.....	103
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	110
ANEXOS.....	122

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Brincadeiras e Jogos.....	49
FIGURA 2 – Esportes.....	49
FIGURA 3 – Ginásticas.....	51
FIGURA 4 – Danças.....	51
FIGURA 5 – Lutas.....	52
FIGURA 6 – Práticas Corporais de Aventura.....	52
FIGURA 7- Atividades, tempo e objetivos específicos da pauta formativa 01: BNCC e DCRR.....	67
FIGURA 8- Atividades, tempo e objetivos específicos da pauta formativa 02: Competências gerais.....	69
FIGURA 9- Atividades, tempo e objetivos específicos da pauta formativa 03: Educação Física na BNCC.....	72
FIGURA 10 - Atividades, tempo e objetivos específicos da pauta formativa 04: Estrutura da Educação Física na BNCC.....	74
FIGURA 11- Atividades, tempo e objetivos específicos da pauta formativa 05: Plano de aula e progressão da BNCC.....	76
FIGURA 12 – O aspecto estrutural da pesquisa (Direcionamento).....	87
FIGURA 13 – Apontando a Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Marcos teóricos, BNCC e a referência no DCRR).....	89
FIGURA 14 – Expondo o processo de codificação e categorização dos dados (Marcos teóricos, BNCC e a referência no DCRR).....	90
FIGURA 15 – Apontando Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Aspectos positivos, em meio a outros, proporcionados com a implementação do DCRR).....	90
FIGURA 16 – Expondo o processo de codificação e categorização dos dados (Aspectos positivos, em meio a outros, proporcionados com a implementação do DCRR).....	91
FIGURA 17 – Apontando a Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Etapas de formação de professores de Educação Física - Roraima).....	92
FIGURA 18 – FIGURA 18 – Expondo o processo de codificação e categorização dos dados (Etapas de formação de professores de Educação Física - Roraima).....	93
FIGURA 19 – Apontando a Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Itinerário formativo).....	94
FIGURA 20 – Expondo o processo de codificação e categorização dos dados (Itinerário formativo).....	94
FIGURA 21 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS

- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEE - Conselho Estadual de Educação
- CEFRR - Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONPEF - Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- DCRR – Documento Curricular de Roraima
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC - Ministério da Educação
- MP - Medida Provisória
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional
- PNE - Plano Nacional de Educação
- ProBNCC - Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular
- PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEED - Secretaria Estadual de Educação e Desportos
- SRM/AEE - Salas de Recursos Multifuncional
- UEL – Universidade Estadual de Londrina
- UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMEN

La presente tesis tuvo como objetivo general analizar la implementación del proceso de formación permanente de los profesores de Educación Física referenciado por el Documento Curricular de Roraima. Como objetivos específicos fueron definidos: presentar los marcos legales y la organización curricular de las escuelas de Educación Básica en Brasil, con foco en la BNCC; describir la estructura y organización del Documento Curricular de Roraima (Opinión del Consejo); presentar la estructura organizativa del Documento Curricular de Roraima para el componente curricular de Educación Física; describir los pasos propuestos en la guía para la implementación de los nuevos currículos de Educación Básica; trazar el itinerario de formación propuesto para los profesores de Educación Física en el Estado de Roraima; e identificar las diferentes etapas del proceso de formación de profesores de Educación Física. La metodología de la investigación tuvo un enfoque cualitativo de carácter descriptivo, la recolección de datos se realizó con cuestionarios aplicados a 10 profesores de Educación Física, del cuadro efectivo del Estado de Roraima/Boa Vista. En esa perspectiva, con la realización de tal investigación, se revelaron los siguientes resultados: los marcos legales, como la Constitución Federal de 1988, LDB/1996, DCNs/2013 y PNE/2014/2024, con énfasis en la BNCC, consulte el Documento Curricular de Roraima (DCRR). Por otro lado, observó que, con la implementación de la DCRR, se revelaron algunos aspectos positivos, entre otros, que se pueden destacar: la mejora en la estructura organizacional y pedagógica, con la promoción de un mejor desarrollo en el desempeño de los estudiantes de Educación Infantil y Enseñanza Básica, además de Educación Física, orientados por la BNCC, siendo guiados por la cultura corporal del movimiento, en el contexto de un enfoque cultural, siendo concebido el alumno como un ser integral en todas sus dimensiones, intelectuales, físicos, emocionales, sociales y culturales. La formación continua, para el estudio de la DCRR, ocurrió con la formación continua realizada por CEFORR, entre 2019 y 2020, en tres escuelas municipales, Caracará (Escola Castelo Branco); Pacaraima (Escola Cícero Vieira) y Boa Vista (Escola Francisca Elzika), con la participación de 121 docentes. También se pudo observar que la estructura organizativa de la DCRR fue compartida con los profesores de Educación Física, por lo demás, la participación de los profesores de Educación Física en la formación continua es aún parcial, las valoraciones de estos educadores son positivas, destacando, principalmente, la presentación de fundamentos relevantes tanto para el incremento del conocimiento profesional como de la práctica docente de los profesores de Educación Física.

Palabras clave: Educación Continua, Documento Curricular de Roraima (DCRR), Profesores de Educación Física.

RESUMO

A presente tese teve, como objetivo geral, analisar a implementação do processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo Documento Curricular de Roraima. Como objetivos específicos foram delimitados: apresentar os marcos legais e a organização curricular para escolas de Educação Básica do Brasil, tendo como foco de abordagem a BNCC; descrever a estrutura e organização do Documento Curricular de Roraima (Parecer do conselho); apresentar a estrutura organizacional do Documento Curricular de Roraima para o componente curricular de Educação Física; descrever as etapas propostas no guia de implementação dos novos currículos para a Educação Básica; traçar o itinerário formativo proposto para os professores de Educação Física do Estado de Roraima; e identificar as diferentes etapas do processo de formação de professores de Educação Física. A metodologia teve como pesquisa uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, a coleta dos dados foi realizada com questionários aplicados a 10 professores de Educação Física, do quadro efetivo do Estado de Roraima/Boa Vista. Nessa perspectiva, com a realização de tal investigação, foram revelados os seguintes resultados: os marcos legais, a exemplo da Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, DCNs/2013 e PNE/2014/2024, cabendo destaque para a BNCC, referenciam o Documento Curricular de Roraima (DCRR). Por outro lado, observou que, com a implementação do DCRR, alguns aspectos positivos se revelaram, dentre outros, podem ser ressaltados: a melhoria na estrutura organizacional e pedagógica, com a promoção de melhor desenvolvimento no desempenho dos alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, além de a Educação Física, norteadas pela BNCC, pautar-se pela cultura corporal de movimento, no contexto de uma abordagem cultural, sendo o aluno concebido como um ser integral em todas as suas dimensões, intelectual, física, emocional, social e cultural. A Formação continuada, para estudo do DCRR, ocorreu com uma formação continuada realizada pelo CEFORR, entre 2019 e 2020, em três escolas municipais, Caracaraí (Escola Castelo Branco); Pacaraima (Escola Cícero Vieira) e Boa Vista (Escola Francisca Elzika), com a participação de 121 professores. Pôde-se observar, também, que a estruturação organizacional do DCRR foi compartilhada com os professores de Educação Física, de outra forma, a participação dos professores de Educação Física nas formações continuadas ainda é parcial, as avaliações desses educadores é positiva, enfatizando-se, principalmente, a apresentação de fundamentos relevantes tanto para acréscimo do conhecimento profissional, quanto da prática docente dos professores de Educação Física.

Palavras-chave: Formação continuada, Documento Curricular de Roraima (DCRR), Professores de Educação Física.

ABSTRACT

The present thesis had, as a general objective, to analyze the implementation of the process of continuing education of Physical Education teachers referenced by the Curricular Document of Roraima. As specific objectives were defined: to present the legal frameworks and the curricular organization for Basic Education schools in Brazil, focusing on the BNCC; describe the structure and organization of the Roraima Curricular Document (Council Opinion); to present the organizational structure of the Curricular Document of Roraima for the curricular component of Physical Education; describe the steps proposed in the guide for implementing the new curricula for Basic Education; to trace the training itinerary proposed for Physical Education teachers in the State of Roraima; and to identify the different stages of the process of training Physical Education teachers. The research methodology had a qualitative approach of a descriptive nature, the data collection was carried out with questionnaires applied to 10 Physical Education teachers, from the effective staff of the State of Roraima/Boa Vista. In this perspective, with the accomplishment of such an investigation, the following results were revealed: the legal frameworks, such as the Federal Constitution of 1988, LDB/1996, DCNs/2013 and PNE/2014/2024, with emphasis on the BNCC, refer to the Roraima Curricular Document (DCRR). On the other hand, he observed that, with the implementation of the DCRR, some positive aspects were revealed, among others, that can be highlighted: the improvement in the organizational and pedagogical structure, with the promotion of better development in the performance of the students of Early Childhood Education and Elementary School, in addition to Physical Education, guided by the BNCC, being guided by the body culture of movement, in the context of a cultural approach, with the student being conceived as an integral being in all its dimensions, intellectual, physical, emotional, social and cultural. Continuing training, for the study of the DCRR, took place with continuing training carried out by CEFORR, between 2019 and 2020, in three municipal schools, Caracaraí (Escola Castelo Branco); Pacaraima (Escola Cícero Vieira) and Boa Vista (Escola Francisca Elzika), with the participation of 121 teachers. It could also be observed that the organizational structure of the DCRR was shared with the Physical Education teachers, otherwise, the participation of Physical Education teachers in continuing education is still partial, the evaluations of these educators are positive, emphasizing, mainly, the presentation of relevant foundations for both the increase of professional knowledge and the teaching practice of Physical Education teachers.

Keywords: Continuing education, Documento Curricular de Roraima (DCRR), Physical Education Teachers.

INTRODUÇÃO

A Formação continuada dos professores de Educação Física de Roraima tem como aspecto norteador o Documento Curricular – DCRR, o qual é pautado em princípios e práticas operativas, estruturais e organizacionais, que propõe avanços ao setor educacional. Essa questão torna-se de grande relevo para a abordagem do tema: O processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo Documento Curricular de Roraima.

Assim, é válido explicitar que a Educação Física é um Componente Curricular indispensável à formação integral dos alunos, cujo objetivo na escola é tematizar e tratar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social. Legalmente, a Educação Física conquistou a condição de Componente Curricular obrigatório em toda a educação básica por meio da Lei 9394/96 (BRASIL, 2016) e da lei complementar 10.328/01 (BRASIL, 2001), sendo integrada à proposta pedagógica da escola pela Lei no 10.793 (BRASIL, 2003).

Nessa perspectiva, deve ser registrado que o Currículo de Educação Física do Estado de Roraima utiliza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) como documento orientador e elege como objeto de estudo a Cultura Corporal de Movimento alicerçada e organizada em Práticas Corporais, adotando a Abordagem Cultural como referência teórica e metodológica. É um documento que propõe uma organização curricular para o componente de Educação Física em todo o território roraimense, favorecendo uma melhor compreensão do que se deve ensinar em cada momento do processo formativo, viabilizando a formulação das expectativas de aprendizagem ao longo do ensino fundamental.

Cabe enfatizar que o Documento Curricular de Roraima (DCRR) preconiza que no ensino da Educação Física, o aluno deve ser compreendido como um ser integral, indissociável nos aspectos físico/motor, cognitivo, afetivo e social, sendo capaz de construir e reconstruir um conjunto de conhecimentos advindos da Cultura Corporal de Movimento, permitindo-o vivenciar, criar, recriar e ampliar o seu repertório de conhecimentos sobre as diferentes práticas corporais, para que se torne um sujeito mais participativo, confiante, crítico e autônomo na sociedade. O professor de Educação Física, dessa forma, deve ser um agente mediador desse processo, intermediando e propondo desafios relacionados aos diferentes elementos da cultura corporal de movimento por meio das práticas corporais.

Diante do exposto, o que justifica a escolha do presente enfoque é a necessidade de apresentar o referido Documento Curricular como proposta orientadora das práticas

pedagógicas, sobretudo, na formação continuada dos professores de Educação Física. Isso, certamente, trará um novo olhar dos gestores escolares, da coordenação pedagógica e, principalmente, dos docentes para a importância das propostas e Diretrizes Curriculares, antes de tudo, como orientadoras para a eficaz estruturação dos componentes curriculares no dia a dia das ações de natureza pedagógica.

A formação continuada, sobremaneira dos professores de Educação Física, requer, dentre outros aspectos, propostas orientadoras no contexto do trabalho docente. Com isso, os Documentos ou Diretrizes Curriculares são imprescindíveis para o perfeito norteamento das ações pedagógicas no espaço escolar. Nesse sentido, para Oliveira e Ranzi (2003, p.174), “o currículo tem papel fundamental nas definições do caminho a ser percorrido e pode gerar práticas pedagógicas baseadas em concepções de diferentes naturezas”. De outra forma, Hargreaves (1998) e Fulan (2002) destacam a necessidade de maior atenção à formação continuada, numa medida de trabalho cooperativo e colaborativo onde os professores passam a ser protagonistas e investigadores de sua própria prática.

Nesse contexto, insere-se o Documento Curricular de Roraima, como proposta relevante para a eficácia da atuação docente, visando possibilitar melhorias no desempenho dos alunos, no entanto, neste estudo, necessário se faz responder a seguinte questão investigativa: Como ocorreu o itinerário formativo dos professores de Educação Física referenciado pelo DCRR? Como objetivo geral definiu-se: Analisar a implementação do processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo documento curricular de Roraima.

Como problemas específicos foram apontados:

Quais os principais marcos legais e a organização curricular para escolas de educação básica do Brasil, tendo como foco de abordagem a BNCC?

De que forma se estrutura e organiza o Documento Curricular de Roraima (Parecer do conselho)?

Como se apresenta a estrutura organizacional do Documento Curricular de Roraima para o componente curricular de Educação Física?

De que modo ocorrem as etapas propostas no guia de implementação dos novos currículos para a Educação Básica?

Como ocorre o itinerário formativo proposto para os professores de Educação Física do Estado de Roraima?

Como se processam as diferentes etapas do processo de formação de professores de Educação Física?

Nessa perspectiva, foram delimitados como objetivos específicos:

1. Apresentar os marcos legais e a organização curricular para escolas de Educação Básica do Brasil, tendo como foco de abordagem a BNCC;
2. Descrever a estrutura e organização do Documento Curricular de Roraima (Parecer do conselho);
3. Apresentar a estrutura organizacional do Documento Curricular de Roraima para o componente curricular de Educação Física;
4. Descrever as etapas propostas no guia de implementação dos novos currículos para a Educação Básica;
5. Traçar o itinerário formativo proposto para os professores de Educação Física do Estado de Roraima;
6. Identificar as diferentes etapas do processo de formação de professores de Educação Física.

Nessa perspectiva, a metodologia foi norteada, por sua vez, por uma pesquisa inicial, com uma abordagem direcionada à revisão bibliográfica, pesquisa documental, seguindo-se, de um estudo de caso, com a realização de uma investigação descritiva com abordagem qualitativa. Para tanto, foram aplicados questionários a 10 professores de Educação Física do quadro efetivo da Secretaria Estadual de Roraima.

A presente tese, assim, compõe-se das partes seguintes: além dessa Introdução, cabe ressaltar que, como se verificou anteriormente, 6 são os objetivos específicos apontados, no entanto foram os mesmos abordados em 3 capítulos do Marco Teórico. Sendo assim, ficou delineado: Objetivos específicos 1 e 4 formaram o título do Capítulo 1 - “Marcos legais e aspectos da organização curricular das escolas de Educação Básica, segundo a BNCC, e etapas para implementação de tal proposta”; os objetivos específicos 2 e 3, formaram o título do Capítulo 2 “A estrutura, organização e aprovação do documento curricular de Roraima, bem como sua implicação no componente curricular de Educação Física” e os objetivos específicos 5 e 6, que formaram o título do Capítulo 3 “Etapas do processo de formação de professores de Educação Física e o itinerário formativo dos professores, dessa disciplina, do Estado de Roraima.”, compondo, assim, o Desenvolvimento, que se segue, ainda, do Marco Metodológico, da Análise, interpretação e resultados da pesquisa, além de constar as Conclusões.

MARCO TEÓRICO

1 MARCOS LEGAIS E ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA, SEGUNDO A BNCC E ETAPAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE TAL PROPOSTA

No presente Capítulo são abordados os seguintes enfoques: Legislações que amparam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aspectos organizacionais; Reformas curriculares (1990 a 2010) e a influência na construção curricular; Conhecendo um pouco da BNCC no contexto da organização escolar: Objetivo essencial, Habilidades e Competências, seguindo-se de a BNCC e a estrutura para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, além de uma explanação sobre a BNCC e a Educação Física.

1.1 Legislações que amparam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aspectos organizacionais

Antes mesmo de direcionar a discussão para a Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física, mais especificamente, necessário se faz abordar as leis que amparam o documento mencionado. Nesse contexto, é sabido que a proposta de uma base curricular não é recente. Seu marco legal encontra-se na Constituição Federal Brasileira, no artigo 210 (Brasil, 1988), retomado pela LDB 9394/96 em seu artigo 26 (Brasil, 1996). Em 2009, o Programa Currículo em Movimento (Brasil, 2009) reativou a iniciativa de defesa por um currículo comum. Entretanto, o debate em torno de tal implementação ganhou expressividade a partir de 2014 com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu vinte metas para melhoria da Educação Básica, sendo quatro relacionadas à BNCC (Brasil, 2014a).

Nesse sentido, procurando registrar, de forma mais detalhada, pode-se evidenciar que a Constituição Federal de 1988 estabeleceu a obrigatoriedade de uma educação para todos, como responsabilidade da família, da sociedade e do Estado. Ao mesmo tempo, indicou a necessidade da criação de um sistema nacional de educação e de um currículo de base nacional. Cumprindo a exigência constitucional, o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, definiu que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de

ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 1996, p. 9).

Desse modo, iniciaram-se as discussões que culminaram, em 1996, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que tinham, a princípio, a pretensão de se tornarem Diretrizes Curriculares Nacionais e o fato de serem denominados “parâmetros” representou uma solução razoável, sem a obrigatoriedade de utilização, servindo apenas como material de apoio aos professores e gestores. (Macedo, 2014).

Assim, conforme o Documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (Brasil, 1997, p. 29).

Evidencia-se, dessa maneira, que a construção dos Parâmetros significou um passo considerável em se tratando de seleção de conteúdos válidos nacionalmente. Porém, essa iniciativa gerou muitas críticas, sobretudo, em se tratando da falta de participação e atuação das escolas na escolha dos conteúdos e das metodologias de ensino e aprendizagem.

De outra forma, no contexto dos documentos institucionais do Brasil que referenciam o Documento Curricular de Roraima (DCRR), pode-se apontar, sobretudo, a BNCC, a qual com o seu surgimento:

[...] há dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos

a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (Brasil, 2017 p.9).

Nessa projeção histórica, é preciso considerar também o Plano Nacional de Educação (2014-2024), que trouxe, novamente, a discussão sobre a necessidade da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que começou a ser discutida no ano de 2015.

Com a criação do Plano Nacional da Educação, foram estabelecidas metas a serem cumpridas em um espaço de dez anos, dessa forma, há muito caminho a percorrer em relação ao alcance das metas do PNE, bem como surge como desafio maior a efetivação da BNCC, que é mencionada na CF/88 e na LDB/96, documentos esses que enfatizam a necessidade de orientar os sistemas de ensino quanto aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de forma a assegurar formação básica comum, modificando, com isso, a estrutura curricular no Brasil. Vale destacar que a lei que instituiu o PNE de 2014 aponta para a necessidade da elaboração da Base como estratégia para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 do Plano, conforme se verifica no excerto apresentado na sequência:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Aplica-se à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (Brasil, 2017, p.1).

Nesse contexto, cabe ressaltar o objetivo principal, como consta do documento introdutório da BNCC, o de oferecer subsídios às propostas curriculares, trazendo a preocupação com as especificidades que caracterizam as escolas brasileiras (Brasil, 2017). Tal objetivo aponta para a necessidade de que a BNCC não ignore o campo próprio das escolas, os pensamentos e concepções sobre ensino e educação que nelas estavam presentes, além das questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Para tanto, é necessário considerar que o documento final da Base Nacional Comum Curricular não deve ser a única referência para as escolas. É preciso, não somente em sua construção, mas também em sua implementação, ouvir o que professores, estudantes e comunidade, pensam desse processo. Nesse sentido, torna-se absolutamente necessário pensar, antes de tudo, em um Projeto Político-Pedagógico que possa dialogar com a Base Curricular e suas possíveis inovações, possibilitando o direito e a valorização da intervenção de todos nessa construção que fundamenta a educação Nacional.

No âmbito dos documentos institucionais do Brasil que referenciam o Documento Curricular de Roraima (DCRR), alinhado à política de qualidade da educação, conforme as premissas do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, traduzidas nas dez competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Também em conformidade com os marcos legais preconizados na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases – 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, 2013, e Plano Nacional de Educação – 2014/2024, assegurando-se a todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como garantia da formação humana integral.(Roraima, DCRR, 2019).Nesse sentido, é citada na BNCC, no texto introdutório do currículo, diversos marcos legais e documentos oficiais que norteiam as políticas educacionais e, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação (2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Importa, também, não se deve deixar de mencionar a relevância também dos documentos estaduais e municipais que pautam a educação nos sistemas educacionais.

Vale o registrar que a versão final da BNCC (Brasil, 2017) para a educação infantil e o ensino fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017, a versão da BNCC (Brasil, 2018) do ensino médio foi aprovada 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física UEL - Londrina – 21 a 24 de maio de 2019 recentemente em 2018, assim, em 2019 as escolas iniciaram o processo de implantação das orientações estabelecidas na BNCC.

No entanto, a BNCC (Brasil, 2018) do ensino médio demorou mais tempo para ser homologada em decorrência das questões associadas a reforma do ensino médio no governo As mudanças na LDB, presentes na Medida Provisória (MP) nº 746/2016, concretizada por meio da Lei nº 13415/2017, tem como objetivo que o currículo seja diversificado e flexível, bem como fazer referência à educação em tempo integral.

Cabe o esclarecimento de que na Lei nº 13415/2017 consta que o currículo do ensino médio na BNCC (Brasil, 2018) deve ser composto por itinerários formativos, sendo os itinerários denominados de: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

1.2 Reformas curriculares (1990 a 2010) e a influência na construção curricular

No decorrer da História, o capitalismo, que levou a expansão da classe empresarial, teve influência na educação e sempre tentou subordinar a escola pública às concepções que visam distanciar o conhecimento das necessidades humanas reais. Com efeito, a política educacional no Brasil tem reiterado a tendência de apropriação privada das formas mais desenvolvidas dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, e isso, inclusive, é constatado no contexto das reformas curriculares.

É observável que com o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, a partir dos anos 1990, a educação pública foi sendo ajustada às demandas da ideologia da globalização. Assim, para a potência hegemônica, a “nova era” pressupunha que os países pobres deveriam concentrar seus esforços em economizar o máximo possível para honrar os compromissos firmados com os credores financeiros. Contudo, verifica-se, concomitantemente, a perda de direitos, o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, em meio a outros impactos das reformas neoliberais não poderiam se constituir como ameaça à estabilidade do sistema.

Sobre tal questão, conforme Leher (1998), a defesa proposta pela ideologia dominante relacionou a educação escolar ao alívio da pobreza: como a economia política da nova fase do capitalismo passou a pressupor a “exclusão” de grande parte da população e a impossibilidade de desenvolvimento na maior parte dos países, a política educacional foi alçada como estratégia para atenuar, ao menos no plano ideológico, os efeitos decorrentes da implantação das reformas ocorridas na periferia do sistema político econômico mundial.

Pode-se tomar como um marco para essa redefinição da educação escolar um acontecimento que foi marcado pela participação do Banco Mundial – junto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - (UNESCO) – quando foi divulgada a nova agenda para a educação básica na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990. Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial acerca da “Educação para Todos”, um

documento que aprofunda as intenções de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional tendo peso sobre as bases de um novo projeto de formação humana, o projeto neoliberal de educação.

Ainda na década de 1990, mais precisamente em 1996, tivemos o “Relatório Jacques Delors”, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse relatório consistiu em um documento importantíssimo para propagação do modelo educacional objetivado pelos interesses do capital, garantindo, conseqüentemente, a manutenção da sua hegemonia. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) configura-se como “um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países da atualidade (p. 55)”. Para as autoras, o relatório direciona para um sistema de ensino flexível, que ofereça uma diversidade de cursos e possibilidade de transferência entre modalidades de ensino.

Saviani (2010) afirma que o Relatório Jacques Delors está em consonância com o delineamento de orientações para a educação mundial no século XXI. Nesse sentido, o Relatório serviu como orientação para a política de Estado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e publicados em 1997, como referência à organização dos currículos de todas as escolas do país, porém sem caráter de obrigatoriedade. Nessa perspectiva, as justificativas em que se apoiam a defesa do aprender a aprender, nos PCNs, são as mesmas que constam do Relatório, que serviram de subsídio para a elaboração dos referidos PCNs.

Constatou-se que desde o governo Itamar, o Banco Mundial e a UNESCO já articulavam em nosso país os primeiros passos para implantar esse programa, participando de iniciativas que permitiram a definição do “Acordo Nacional de Educação para Todos”, em 1994. A esse respeito, Melo (2003) afirma que este Acordo – conduzido pelo MEC com apoio do CONSED, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), UNDIME e Fórum dos Conselheiros da Educação – configurou-se como “[...] marco estratégico político principal de consolidação das reformas educacionais neoliberais no país” (Melo, 2003, p. 159), na medida em que seguiu à risca o programa do BM para os países dependentes, enfatizando o incentivo à educação básica fundamental regular e à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, dentre outros.

Martins (2009), por sua vez, esclarece que líderes empresariais se reuniram, em 2005, para refletir sobre a realidade educacional na nova configuração do capitalismo. Tal segmento social argumentava que as políticas educacionais desenvolvidas no país até então comprometiam os interesses empresariais, dada a baixa “qualidade” apresentada. Frente a

isso, visando orientar a definição da política educacional, foi criado, em 2006, o organismo empresarial “Todos pela Educação”, com proposições que sintetizam a agenda do capital para educar os trabalhadores. Sua concepção envolve a defesa de “competências básicas”, metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e instrumentos centralizados de avaliação, dentre outros.

Essas referências incorporaram-se à política educacional recente, permitindo o avanço da subordinação da escola pública ao programa neoliberal de sociedade e educação. Nesse sentido, sustenta Saviani (2009), “[...] o PDE assumiu plenamente, inclusive na denominação, a agenda do Compromisso Todos pela Educação (p. 32)”.

Os princípios que fundamentam as proposições empresariais para a Educação Básica, a exemplos de privatização, divisão técnica do trabalho educativo, responsabilização pelo desempenho dos estudantes nas avaliações externas e, também, o patamar minimalista de formação, vêm se consolidando na formação das novas gerações de trabalhadores (Pina, 2016). Assim, sob a roupagem dos lemas da educação de “qualidade” ou dos direitos de aprendizagem, o projeto educativo da classe dominante avança no país, rumo à redução dos gastos públicos e o aumento do controle do trabalho desenvolvido na escola. Diante do exposto, as reformas que alinharam a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade tiveram interferência no currículo da escola pública.

É válido o destaque de propostas, que tiveram como mira a classe empresarial: um importante marco nesse sentido foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos 1990, buscando redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares; o “currículo unificado” e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); houve a superação do “Programa de Educação para Todos” pelo “Programa Todos pela Educação” a partir dos anos 2000.

Não se pode deixar de observar que os PCNs configuraram uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras. De acordo com Falleiros (2005), instituições e grupos privados, como o Projeto Cuidar do Instituto Souza Cruz e o Programa de Educação Afetivo-Sexual, da Fundação Belgo Mineiro, entre outros, assumiram a tarefa de implementação dos temas transversais nas escolas da rede pública.

Para Marsiglia et. al. (2017), as reformas que alinharam a educação escolar ao projeto neoliberal de sociedade interferiram diretamente no currículo da escola pública. Nesse

sentido, os PCN situam-se como um importante marco dessa ofensiva contra uma organização curricular condizente com os interesses dos professores e alunos. Apontados como sugestões para o planejamento de ensino e de capacitação docente, os referidos parâmetros buscaram redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares. Para tanto, além de se recorrer ao lema “aprender a aprender”, reforçando a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado, buscou-se também instituir formas de controle para verificar a ligação entre o “currículo unificado” e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

1.3 Conhecendo um pouco da BNCC no contexto da organização escolar: Objetivo essencial, Habilidades e Competências

Dentre tantos outros enfoques relevantes, presentes na BNCC, que se direcionam à organização da escola, no contexto da Educação Básica, deve ser enfatizado o conhecimento do seu objetivo essencial, bem como fazer uma abordagem sobre as habilidades e competências.

A BNCC é concebida como uma Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares tanto dos Estados, do Distrito Federal, quanto dos Municípios, bem como pode ser utilizada nas propostas pedagógicas das instituições escolares. Esse documento faz parte, desse modo, da política nacional da Educação Básica, contribuindo, assim, para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, no tocante à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais, além dos critérios para a oferta de infraestrutura adequada com vista ao pleno desenvolvimento da educação.

No eixo dessa explanação, pode-se deduzir que seu objetivo geral é proporcionar orientações para a transformação da educação brasileira, a fim de que todos os estudantes, de todo o Brasil e independente de condições econômicas e classe social, possam adquirir as mesmas aprendizagens fundamentais, visto que a educação é um direito de todos.

Logo, verifica-se que a BNCC é um guia, determinante das competências e habilidades básicas, que precisam ser trabalhadas nas instituições de ensino, tendo em mira à formação integral dos educandos. No que se refere às Habilidades, “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.” (Brasil, 2018, p. 29).

No plano das Competências, na BNCC “é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, BNCC, p. 10)

Acerca das competências, a BNCC determina um conjunto de dez competências gerais que se relacionam com os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes. Tais competências, desse modo, devem ser trabalhadas ao longo de toda a Educação Básica, compreendendo, com isso todas as dimensões do indivíduo: tanto a cognitiva, quanto as dimensões física, social, emocional e cultural.

A Base Nacional Comum Curricular, no contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e Ensino Médio, expressa que tais competências devem ser trabalhadas de forma integrada, visto que elas têm uma relação de diversas maneiras, dessa forma, o seu desenvolvimento deve ser articulado com as habilidades dos componentes curriculares. Vale afirmar, ainda, que as mesmas devem ser trabalhadas e estimuladas não somente em sala de aula, como também em todo o espaço escolar, no relacionamento com o outro, bem como com o ambiente.

Assim, destacando-se todas as Competências Gerais da Educação Básica, podem ser citadas, inicialmente, quatro:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e

produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Brasil, 2018, BNCC, p.11).

Nessa classificação, enquanto a competências 1. focaliza o Conhecimento (entender e explicar a realidade) a 2. enfatiza o Pensamento crítico, científico e criativo (investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções, inclusive tecnológicas). De outro modo, a competência 3. direciona-se ao Repertório cultural (participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural), sendo que a 4. valoriza a Comunicação (expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos).

Em seguida, mais três competências são elencadas:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018, BNCC, p.11-12).

Pode-se verificar, nesse excerto, que a competência 5. volta-se para a Cultura e comunicação digitais (para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos). A competência 6. valoriza a Cidadania e projeto de vida (fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida), por conseguinte, a 7. trata da Argumentação (defender ideias, pontos de vista e decisões comuns).

Mais três competências são apontadas:

Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, BNCC, p.12).

Constata-se, com essa exposição, que a competência 8. refere-se ao Autoconhecimento e cuidado consigo mesmo (cuidar de sua saúde física e emocional, desenvolver a autocrítica e capacidade para lidar com elas). A competência 9. ressalta a Empatia e colaboração (respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais) e a 10. menciona a necessidade de Saber se relacionar com o mundo e com a sociedade (tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários).

Pode-se constatar, nesse contexto que, ao implementar a BNCC, o propósito era: “(...) construir um documento que pudesse ser tomado como texto orientador para elaboração de propostas curriculares municipais ou estaduais, das redes privadas, bem como os projetos pedagógicos das escolas” (Neira e Souza Júnior, 2016, p. 189). Dessa forma, o objetivo do governo federal, ao elaborar a BNCC, consistia em estabelecer parâmetros para orientar a elaboração dos currículos das escolas de educação básica. O referido documento elenca uma sugestão de conteúdos e objetivos educacionais os quais devem ser analisados e implementados, segundo o contexto de cada realidade escolar. Para os autores em alusão, é papel do professor, no processo de elaboração dos currículos, selecionar os conteúdos, bem como os objetivos de ensino propostos pela base incorporados às concepções e intenções educativas da escola.

Um aspecto positivo, inserido nesse documento refere-se ao sentido de proporcionar aos professores uma série de conhecimentos que devem fazer parte do processo de formação, além de sinalizar para aspectos que devem ser privilegiados (dimensões do conhecimento). Logo, o ensino deve estar norteado, partindo-se das características e dos contextos que

compõem a nossa sociedade e que estão vinculados à nossa realidade. Nesse aspecto, Boscatto et al. (2016) evidenciam que as peculiaridades regionais devem ser tanto consideradas como valorizadas no processo de elaboração dos currículos, direcionando a educação para as características, bem como os contextos de cada região do país, aproximando, desse modo, o estudante do contexto no qual ele está inserido.

Diante do exposto, evidencia-se que a BNCC cobra da escola a necessidade de se pensar práticas pedagógicas, com o propósito de desenvolver as habilidades dos estudantes, bem como a evolução das competências, o que se concretizará com a mobilização de habilidades, proporcionando a resolução de problemas e desafios. De outra forma, a BNCC não se reporta somente ao pedagógico por si só, mas revela uma preocupação de focalizar o estudante integrado com outras ações e prática, volta a formação do ser humano de forma mais ampla.

1.3.1 A BNCC e a estrutura para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio

O propósito maior é apresentar uma visão geral sobre a estruturação da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, seguindo as diretrizes da BNCC, assim, serão destacados, de forma breve, alguns pontos que melhor caracterizam essa estruturação.

Nesse sentido, no tocante, a princípio, à Educação Infantil, além da apresentação de outros pressupostos, que contextualizam e dão “cor” à discussão em pauta, serão tratados, mais especificamente, os seguintes aspectos: Direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, Campos de experiência e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, faz de relevo, iniciar essa abordagem, ressaltando explicações históricas que emergem no âmbito da Educação Infantil, isso consta no próprio Documento em estudo.

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de

idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.” (BNCC, Brasil, 2018, p. 35).

No excerto anterior, é ressaltado que até o advento da Constituição Federal de 1988, a pré-escola, além do atendimento em creches, constituíam uma etapa independente ao ensino formal, e isso foi modificado em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, sendo esses percursos educacionais reconhecidos como tal, isto é, como parte integrante da educação básica brasileira. Mais um aspecto ressaltado é que, a partir de 2013, houve a ampliação da obrigatoriedade de matrícula de crianças na faixa etária de 4 e 5 anos. De outra forma, a Nova Base Nacional Comum Curricular, insere a Educação Infantil como um “novo passo” no contexto do processo histórico da educação escolar. Com isso, enfatiza-se:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula “educar e cuidar”, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (, Brasil, BNCC, 2018, p. 36).

Frente ao exposto, somam-se ao “cuidar e educar”, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, sinalizados pela BNCC:

“Conviver” com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. “Brincar”

cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. “Participar” ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (Idem, 2018, p. 38).

Além dos quatro já citados, cabe destacar mais dois objetivos:

“Explorar” movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. “Expressar”, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. “Conhecer-se” e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (Idem, 2018, p. 38).

Pode-se perceber, com o registrado, o alinhamento desses seis direitos com as quatro metas para a Educação do Milênio do Relatório *Delors*: “aprender a conviver e conhecer”, são exatamente duas das metas. Por outro lado, os direitos de *brincar, participar, explorar* se encaixam na meta de “aprender a fazer”, enquanto o direito de *se expressar*, se enquadra na meta de “aprender a ser”. Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. (Unesco, 2003).

Nota-se, de outra forma, que a divisão etária feita pela BNCC é um aspecto relevante para o trabalho do educador. Verifica-se, assim, que a Base dividiu a educação infantil em 3 etapas etárias, sendo classificados como “bebês” as crianças de zero até um ano e seis meses; “crianças bem pequenas”, que são as crianças de um ano e sete meses até três anos e

onze meses e, como “crianças pequenas” as crianças de pré-escola aquela com quatro anos até cinco anos e onze meses. A esse respeito:

Reconhecendo as especificidades dos diferentes grupos etários que constituem a etapa da Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sequencialmente organizados em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças. (BNCC, Brasil, 2018, p. 44).

No concernente aos “Campos de experiência”, os quais estão correlacionados com os objetivos, a BNCC expressa:

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as ‘interações e a brincadeira’, assegurando-lhes os direitos de *conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se*, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em “cinco campos de experiências”, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um “arranjo curricular” que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (Brasil, BNCC, 2018, p. 40).

Levando em consideração tais saberes e conhecimentos, os campos de experiências, assim são relacionados com: 1. Eu, o outro e o nós; 2. Corpo gestos e movimentos; 3. Traços, sons, cores e formas; 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Dessa forma, segundo a BNCC, a síntese de aprendizagens, que se espera em cada campo de experiências, deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de “objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, os quais serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.” (Brasil, 2018, p. 53).

O Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, contempla experiências e vivências da educação ofertada, a princípio, na idade infantil e aponta para uma complementação. Nesse novo período de progressões dos alunos nos seus estudos, ou seja, mais especificamente nos dois primeiros anos iniciais, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, para a garantia de amplas oportunidades, para que os alunos se apropriem do sistema de escrita

alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (Brasil, 2010, p. 22).

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas, quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (Brasil, BNCC, 2018, p. 58).

Em junção a tais aspectos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento, na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, devem também ser consideradas medidas que visem assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens entre as duas fases do Ensino Fundamental, objetivando maior integração entre elas. Assim, essa transição se caracteriza por mudanças pedagógicas na estrutura educacional, em virtude sobretudo da diferenciação dos componentes curriculares. Vale destacar o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (Brasil, 2010, p. 20). Nesse propósito, tornam-se necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, tendo em mira o apoio dos alunos nesse processo de transição, o que pode evitar ruptura no processo de aprendizagem e, assim, garantir-lhes maiores possibilidades de sucesso.

Ao se tratar dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pode-se observar que:

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as

aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. (Brasil, BNCC, 2018, p. 60).

Frente ao exposto, cabe a reflexão de que os estudantes desse período estão em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, isto é, caracterizada por muitas mudanças que decorrem de transformações tanto biológicas e psicológicas, quanto sociais e emocionais. O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 aponta que nessa etapa de vida há uma ampliação dos vínculos sociais e os laços afetivos, bem como as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios são mais abstratos. Com isso, os estudantes são mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração. “Essa capacidade de *descentração* é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (Brasil, 2010, p. 9).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social. [...] Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, *tablets* e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. (Brasil, BNCC, 2018, p. 60-61).

Nessa perspectiva, constatam-se, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, novos comportamentos e ações:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. [...] Todo esse cenário impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a

reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (Brasil, BNCC, 2018, Idem).

Diante desse contexto, inserem-se ações pedagógicas, considerando-se, primeiramente, os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo e são denominados componentes curriculares, articulando-se, por sua vez, com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Essas áreas de conhecimento proporcionam a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, porém garantindo que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger obrigatoriamente, conforme o artigo 26 da LDB, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso. Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental são assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

I – Linguagens:

- a) Língua Portuguesa
- b) Língua materna, para populações indígenas
- c) Língua Estrangeira moderna
- d) Arte
- e) Educação Física

II – Matemática

III– Ciências da natureza

IV – Ciências Humanas:

- a) História
- b) Geografia

V - Ensino Religioso (Brasil, 2010).

O Ensino Fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, mas às comunidades indígenas é assegurada também “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Constituição Federal, art. 210, §2º, e art. 32, §3º da LDB 9394/96).

Dando sequência a abordagem curricular, segundo ainda o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, na parte diversificada, dentre outras implicações a serem consideradas, faz-se

preciso mencionar:

Na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar que poderá optar, entre elas, pela Língua Espanhola, nos termos da Lei nº 11.161/2005. É necessário esclarecer que língua indígena ou outras formas usuais de expressão verbal de certas comunidades não podem ocupar o lugar do ensino de Língua Estrangeira moderna. (Brasil, 2010, p. 12-13).

Ainda, com referência à parte diversificada, deve-se enfatizar que:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular com seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. Outras leis específicas, que complementam a LDB, determinam ainda que sejam incluídos temas relativos à educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97) e à condição e direitos dos idosos, conforme a Lei nº 10.741/2003. (Brasil, 2010, Idem).

O Parecer CNE/CEB nº 11/2010 considera também que os conteúdos curriculares da parte diversificada do currículo ficarão a cargo de uma definição tanto pelos sistemas de ensino e as escolas, de forma a complementar e enriquecer o currículo, garantindo a contextualização dos conhecimentos escolares frente às diferentes realidades. Dessa forma, partindo-se das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, segundo determinação da Constituição Federal em seu artigo 210, ampliam-se as propostas e orientações curriculares de Estados e Municípios e, no seu centro, os projetos político-pedagógicos das escolas, podendo revelar, com isso, a autonomia dos entes federados e das escolas nas suas respectivas jurisdições, bem como traduzindo a pluralidade de possibilidades na implementação dos currículos escolares

frente às exigências do regime federativo. (Brasil, 2010).

Dessa forma, considerando-se os jovens e suas vivência no mundo atual, para a BNCC (Brasil, 2018), é preciso partir da compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, não somente do entorno social mais próximo, mas também quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalecendo o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. Nesse sentido, o Ensino Fundamental, dos Anos Finais, possibilita a escola poder promover contribuições para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, criando possibilidades para adentrarem os estudos no Ensino Médio.

Na etapa escolar denominada de Ensino Médio, pode-se refletir sobre os fatores influentes, a exemplo de se observar que a dinâmica social contemporânea tanto nacional quanto internacional recebe marcas das aceleradas transformações, que advêm, principalmente, do desenvolvimento tecnológico, expondo desafios ao referido Nível educacional. Desse modo, conforme a BNCC (Brasil, 2018), em atendimento às necessidades de formação geral, necessárias ao desenvolvimento da cidadania, além da inserção no mundo do trabalho, visando sobretudo responder as diversas expectativas dos jovens no que se refere à sua formação, verifica-se que a escola, ao acolher as juventudes, deve estar comprometida não somente com a educação integral dos estudantes, mas também com seu projeto de vida.

Nesse sentido, a garantia pautada pela consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental torna-se essencial em tal etapa final da Educação Básica. Frente ao exposto, além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que dessa forma o desejarem, compreende-se que o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral essenciais ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BNCC, Brasil, 2018, p. 14).

Assim, atingir tal propósito, é necessário, a princípio, adotar a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, de forma que não depende de suas características, além de seus percursos e suas histórias. Baseado nesse compromisso, a escola que acolhe as juventudes deve, segundo a BNCC/Brasil (2018):

- favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;

- garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;
- valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida; (p. 464).

Além disso, A BNCC (2018) aponta como necessário:

- assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
- promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; e
- estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação. (p. 464).

Nessa perspectiva, o Ensino Médio deve proporcionar aos estudantes também a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, fazendo realção entre a teoria e a prática, assim, por meio da articulação de áreas diferentes do conhecimento, deve criar possibilidade de:

- compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;
- conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;
- apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e
- apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização.

Logo, a fim de atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, imperativo se torna repensar a organização curricular vigente. Nesse contexto, a substituição do modelo único de currículo do Ensino Médio, acontece por um modelo diversificado e

flexível, em conformidade com a Lei nº 13.415/2017, que alterou a LDB, estabelecendo, assim, que:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas). (BNCC, Brasil, 2018, p. 468).

Nessa nova composição, a BNCC do Ensino Médio procura se organizar em continuidade ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, nortada pelo desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Dessa forma, as competências gerais da Educação Básica orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017. (BNCC, Brasil, 2018, p. 469).

Não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BNCC, p. 470 - Parecer CNE/CP nº 11).

No eixo dessa abordagem, verifica-se que na BNCC são definidas competências específicas voltadas a cada área do conhecimento, sendo assim, articuladas às respectivas competências das áreas do Ensino Fundamental, isso com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio. Tais competências específicas de área do Ensino Médio devem, por conseguinte, orientar a proposição e o detalhamento dos itinerários formativos no que diz respeito a essas áreas. (BNCC, Brasil, 2018).

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio, da mesma maneira que Matemática (LDB, Art. 35-A, § 3º). Todas as

habilidades da BNCC foram definidas tomando-se como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art. 35-A, § 5º).

As competências e habilidades da BNCC constituem a formação geral básica. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/201858).

Diante dos aspectos apresentados, a BNCC (Brasil, 2018) aponta para a necessidade de formação de jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis. Nas escolas de Ensino Médio, desse modo, devem ser propiciadas experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais), bem como a tomada de decisões éticas e fundamentadas. Nesse sentido, o mundo precisa ser apresentado a tais estudantes como campo aberto para investigação e intervenção, no que tange tanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, para que, com isso, os mesmos se sintam motivados a equacionar e voltarem-se à resolução de questões legadas pelas gerações anteriores, as quais têm reflexos nos contextos atuais, proporcionando, nessa direção, propostas abertas criativamente para o novo.

1.3.2 A BNCC e a Educação Física

Direcionando à abordagem para a BNCC e seus aspectos norteadores para a Educação Física, pontos esclarecedores se sobressaem no âmbito da organização da proposta curricular para a Educação Básica, torna-se preciso salientar, inicialmente, que a Educação Física, especificamente, é um dos conhecimentos que integram o currículo do Ensino Fundamental e Médio.

Assim, com a elaboração da BNCC (Brasil, 2017, 2018), as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas passaram a ter uma referência nacional e obrigatória para elaborar/e adequar suas propostas pedagógicas e currículos (Brasil, 2017, 2018). Para tanto, a ideia inicial foi da elaboração de um documento coerente com a realidade das escolas brasileiras.

Almeida (2018) explicita que a BNCC vem a ser uma política pública causadora de polêmicas, posicionamentos e reflexões acerca de sua interpretação, aceitação e concepção, na Educação Básica com intuito de possibilitar e desenvolver as aprendizagens essenciais,

por intermédio de uma educação humana integral, pautada na busca por uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na concepção de Neira e Souza Junior (2016), para se ter um melhor entendimento da Educação Física como componente da área de Linguagens, “significa promover atividades didáticas que auxiliem os estudantes a ler e produzir as manifestações culturais corporais, concebidas como textos e contextos constituídos pela linguagem corporal.” (p.196).

Uma observação, apresentada por Neira e Souza Junior (2016), consiste no fato de que inexitem, nesse documento, alguns fatores, a exemplo de atividades a serem realizadas, métodos adequados ou instrumentos de avaliação ideais, logo, pode-se entender que a BNCC (Brasil, 2017), ao contrário de outras propostas curriculares estaduais e municipais, enaltece os professores como sujeitos do processo, atribuindo-lhes a tarefa de criar, inventar, recorrer à experiência própria e ao conhecimento dos alunos, a fim de que se organize e desenvolva o trabalho pedagógico.

Com referência aos anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta, de forma destacada, situações lúdicas de aprendizagem, concomitantemente, ressalta a necessidade de uma articulação com as experiências vivenciadas durante a Educação Infantil, sendo necessária ser de forma progressiva a sistematização das vivências e do desenvolvimento das crianças (Pinheiro, 2018).

Na amplitude desse estudo, verifica-se que a BNCC salienta que a Educação Física tem como possibilidade o enriquecimento das experiências das crianças, jovens e adultos, por meio do acesso a um vasto universo cultural, norteado por saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas. Nesse sentido, o documento em referência enumera três elementos essenciais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna, atrelada por uma lógica específica; produto cultural vinculado ao lazer/entretenimento e/cuidado com o corpo e a saúde (Brasil, 2017).

Fazendo-se ainda alusão à diversidade de linguagens utilizadas, segundo orientação da BNCC (Brasil, 2017), mostra-se a existência de:

[...] 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. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura

e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

[...] componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas do sujeito, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limitam o deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (p. 211)

Portanto, verifica-se que a BNCC destaca a grande relevância do ensino da Educação Física que consiste do desenvolvimento e vivência das práticas corporais de forma lúdica, muito embora não seja essa uma especificidade da Educação Física. Conforme a BNCC, a vivência dessas práticas corporais propicia o acesso às dimensões do conhecimento, produzindo significados com as experiências e práticas realizadas. Tal documento divide os conhecimentos da Educação Física em seis unidades temáticas (Brasil, 2017), sendo elas: 1. Brincadeiras e jogos; 2. Esportes; 3. Ginásticas; 4. Danças; 5. Lutas e 6. Práticas Corporais de Aventura.

Por outro lado, conforme a BNCC (2017), toda mediação didática dos conteúdos da educação física deve estar relacionada não somente ao desenvolvimento das habilidades necessárias a cada unidade temática, mas também ao desenvolvimento das competências específicas da Educação Física. Assim, apresentam-se como dimensões do conhecimento para Educação Física: 1. Experimentação; 2. Uso e apropriação; 3. Fruição; 4. Reflexão sobre a ação; 5. Construção de valores; 6. Análise; 7. Compreensão e 8. Protagonismo comunitário.

Evidencia-se, frente aos esclarecimentos apresentados, que se pretende, com isso, seguindo às unidades temáticas e ao desenvolvimento de habilidades e competências, proporcionar aos alunos a participação que envolva práticas de linguagens diversificadas. Conforme a BNCC (Brasil, 2017), por meio dessas práticas, pode-se ampliar o campo das capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, dando continuidade as vivências e experiências desenvolvidas na Educação Infantil. Cabe à observação de que nos anos iniciais do ensino fundamental, os componentes curriculares propiciam práticas, como as ligadas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas.

Por todos os aspectos apresentados, deve ser levado em consideração que essa é uma breve amostragem sobre a BNCC, marcos legais, sua organização e algumas das mudanças

curricular inseridas na Educação Básica, destacando-se uma rápida explanação sobre a Educação Física. Procurou-se, com isso, realizar uma explanação de conhecimento básicos sobre os enfoques tratados.

1.4 Focalizando as Etapas de criação dos novos currículos para a Educação Física

É de suma importância o destaque das Etapas para a construção de novos currículos direcionados à Educação Básica, ainda que de forma brevíssima. Desse modo, não se pode deixar de expor a recomendação da BNCC, explorando, para tanto, o seu Guia de Orientação.

São propostas sete Etapas para a implementação dos novos currículos, o que foi seguido por grande parte dos Estados e municípios brasileiros e não foi diferente, quando da implementação, em 2018, no Estado de Roraima. Assim, o referido documento propõe com fase inicial a “Estruturação da Equipe para implementação”:

O primeiro passo para iniciar a implementação da BNCC na escola consiste em definir a equipe que trabalhará na reelaboração do currículo. Nesse momento, é fundamental levantar quais profissionais devem ser diretamente envolvidos e definir um cronograma para o processo. É essencial, por exemplo, que os professores participem do processo - uma vez que eles são responsáveis por colocar a proposta curricular em prática no dia a dia escolar. Além disso, a participação de gestores, especialistas, técnicos pedagógicos e até mesmo da comunidade escolar também tem muito a contribuir (Brasil, 2018, p. 3 - Guia de implementação da BNCC).

Nessa perspectiva, na denominada segunda Etapa, norteada pela “Análise de referências curriculares”, o referido documento recomenda qual o percurso que deve ser seguido:

Uma vez definida a equipe de trabalho, é hora de estudar a fundo a proposta da BNCC e do currículo vigente antes de iniciar a elaboração do novo currículo. Essa análise vai indicar pontos de atenção que devem ser levados em consideração pela equipe e vai ajudar a definir as diretrizes a respeito do modelo de currículo que se pretende construir. Alguns materiais relevantes para esse momento são o texto da Base Nacional Comum Curricular e os currículos da escola - tanto o vigente quanto os anteriores -, além dos documentos que nortearam o trabalho até então. Os documentos da instituição

- sobretudo os mais recentes - trazem a identidade da escola e por isso são importantes norteadores do trabalho. Os resultados de avaliações internas e externas também podem ser úteis, uma vez que podem indicar pontos importantes a respeito do aprendizado dos alunos que devem ser considerados para o novo currículo. Todo o processo de implementação da Base deve ser alinhado à identidade e ao carisma da escola, bem como ao seu contexto, realidade e histórico. (Brasil, 2018, p. 4 - Guia de implementação da BNCC).

Dessa forma, segue-se para a terceira Etapa, chamada de “Reelaboração do currículo escolar”. Assim,

o próximo passo consiste em colocar todo o planejamento em prática para a construção do novo currículo, que deve assegurar as aprendizagens apontadas como essenciais pela BNCC. Alguns dos desafios do processo de elaboração do currículo são garantir uma proposta clara e coerente, assegurar uma progressão adequada das habilidades e definir como aspectos importantes - a formação integral, a realidade local e a identidade da escola, por exemplo – serão contemplados no documento. De qualquer forma, é essencial levar em consideração que o currículo se trata de um documento vivo, que deve ser revisado e melhorado ao longo do tempo. (Brasil, 2018, p. 5 - Guia de implementação da BNCC).

A “Revisão do Projeto Político Pedagógico”, que é a quarta Etapa, volta-se para as seguintes orientações:

Uma vez que o currículo foi elaborado, é importante rever o Projeto Político Pedagógico da escola, para verificar se alguma adequação é necessária. A Base dá liberdade para a escola montar seu currículo, possibilitando uma proposta que vai além das aprendizagens essenciais e inclui aspectos referentes à identidade e ao carisma da escola, bem como seu contexto e realidade. O PPP deve se alinhar a todos esses pontos e deve se adequar à nova proposta curricular. (Brasil, 2018, p. 6 - Guia de implementação da BNCC).

Na quinta Etapa, a BNCC enfatiza a relevância e a necessidade de “Formação continuada”, mostrando-a como processo primordial a fim de se efetivar a adequação das práticas pedagógicas do corpo docente. Nesse sentido, cabendo à escola o dever de propor uma cultura em que a formação continuada seja prioridade.

A sexta Etapa “Escolha do material didático” presta-se à seguinte orientação:

Uma vez definido o currículo escolar, a escola deve escolher o material didático que será adotado. Nesse ponto, é importante levar em consideração quais livros contemplam as competências e habilidades propostas pela Base. Além disso, alguns aspectos extremamente relevantes no momento da escolha são: a coerência do conteúdo com os objetivos de aprendizagem apontados pelo PPP, a adequação das estratégias didáticas com o projeto pedagógico da escola e a incorporação de recursos digitais que ampliam as possibilidades pedagógicas do material. (Brasil, 2018, p. 8 - Guia de implementação da BNCC).

Por fim, a sétima e última Etapa, chamada de “Avaliação e acompanhamento da aprendizagem”, a BNCC orienta que:

A adequação do processo de avaliação à Base Nacional Comum Curricular deve partir da construção de uma matriz de avaliação que considere as competências e habilidades propostas pela BNCC. Para isso, é interessante partir das competências gerais de cada área do conhecimento e, considerando as habilidades da Base, elaborar uma matriz com o que se espera do aluno no fim de cada ciclo. (Brasil, 2018, p. 9 - Guia de implementação da BNCC).

Essas são assim, as etapas que são seguidas e orientadas para a implementação da BNCC. Como o presente Capítulo é mais direcionado à BNCC, procurou-se, na conclusão, expor tais orientações acerca desse documento, considerando-o como de grande significância para a elaboração das Diretrizes Curriculares de Roraima (DCRR), as quais são abordadas no capítulo que se segue.

2 A ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E APROVAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR DE RORAIMA, BEM COMO SUA IMPLICAÇÃO NO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste Capítulo, há uma explanação acerca de alguns pontos esclarecedores sobre o Parecer do Conselho Estadual de Roraima quanto à estruturação, organização e aprovação do Documento Curricular de Roraima (DCRR); bem como uma abordagem sobre o Documento Curricular de Roraima (DCR) e alguns dos seus aspectos muito significativos, além de um direcionamento ao referido Documento e sua implicação no componente curricular de Educação Física.

2.1 Alguns pontos esclarecedores sobre o Parecer do Conselho Estadual de Roraima quanto à estruturação, organização e aprovação do Documento Curricular de Roraima (DCRR)

Antes mesmo de avançar para o enfoque seguinte sobre o Documento Curricular de Roraima (DCRR) e sua implicação no currículo escolar de Educação Física, necessário se faz dar ênfase ao Parecer do Conselho Estadual de Educação de Roraima, ainda que sejam destacados alguns pontos, em uma breve incursão. Assim, a princípio, vale destacar o propósito maior desse documento:

A Presidente do Conselho Estadual de Educação de Roraima, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo inciso VII do Art. 12 do Regimento Interno, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, nas metas e diretrizes, definidas no Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, bem como no Parecer CNE/CP nº 15/2017, na Resolução CNE/CP Nº 2 de 22 de dezembro de 2017, na Lei Complementar nº 041/2001, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação de Roraima, e com fulcro no Parecer CEE/RR Nº. 03/2019.

RESOLVE: CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES:

Art. 1º Estabelecer normas complementares para instituir o Documento Curricular de Roraima, com fundamento na Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, para orientar a sua implementação no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Roraima.

Art. 2º O Documento Curricular de Roraima, que deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Pedagógicos, para as redes públicas e privadas de ensino e suas respectivas instituições. (Roraima, 2019, p. 1 - Resolução CEE/RR Nº 01).

Pode-se verificar, a priori, que o Parecer, dentre outros marcos legais referenciados para elaboração da DCRR, destaca a BNCC como documento norteador da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como sua implementação nos Sistema Estadual de ensino de Roraima, além de ser orientador ou para adequação dos currículos e projetos pedagógicos nos âmbitos das Redes públicas e privadas de ensino.

Na esteira dessa abordagem, torna-se de elevada significação o destaque do Art. 4º de tal Parecer, que expõe os princípios orientadores do Documento Curricular de Roraima:

I - educação como Direito inalienável de todos os cidadãos, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;

II - prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;

III - igualdade e equidade, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão e permanência com qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;

IV - compromisso com a formação Integral, entendendo-a como fundamental para o desenvolvimento humano;

V - valorização da diversidade, compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade;

VI - educação Inclusiva identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;

VII - transição entre as etapas da educação básica, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes;

VIII - ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola, no intuito de reorganizar o trabalho educativo;

IX - a avaliação com fundamento em uma perspectiva formativa. (Roraima, 2019, p. 1 - Resolução CEE/RR Nº 01).

Na sequência, contemplando o Capítulo II - DA CARACTERIZAÇÃO E DA

TRANSIÇÃO ENTRE AS ETAPAS DE ENSINO, vale salientar os Artigos e parágrafos seguintes:

Art. 7º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui direito inalienável das crianças, do nascimento aos cinco anos de idade, a que o Estado tem o dever de atender, em complementação à ação da família e da comunidade. [...]

Art. 9º O ensino fundamental deve assegurar, no primeiro e no segundo ano, a ação pedagógica com foco na alfabetização, garantindo aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética, a compreensão leitora e a escrita de textos com complexidade adequada à faixa etária, e o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções, bem como o significado e uso das quatro operações matemáticas.

Art. 10 A transição da educação infantil para o ensino fundamental deve garantir o contínuo desenvolvimento integral da criança, cumprindo com as funções indispensáveis e indissociáveis de educar, cuidar e brincar num processo de interação. (Roraima, 2019, p. 2-3 - Resolução CEE/RR Nº 01).

O Art. 10 é seguido dos Parágrafos:

§1º As instituições de educação infantil e ensino fundamental, para assegurar o disposto no *caput* deste artigo, devem estabelecer um plano estratégico e articulado de transição, compartilhando as informações da vida escolar da criança, disponibilizando todas as observações pertinentes por meio de relatórios, portfólios, avaliações e demais registros que se fizerem necessários.

§2º Os Projetos Pedagógicos das instituições escolares devem fundamentar as práticas pedagógicas harmonicamente articuladas, a fim de evitar uma ruptura no percurso educacional da criança. (Roraima, 2019, p.3 - Resolução CEE/RR Nº 01).

Pode-se constatar, com o abordado, que tanto os princípios norteadores, quanto a transição nas etapas de ensino estão em consonância com o referenciado pelos marcos legais mencionados. Outro aspecto que merece ser focalizado refere-se ao CAPÍTULO III - DO CURRÍCULO, sendo apresentados os Artigos e Parágrafos:

Art. 12 O Currículo relativo às etapas da educação infantil e do ensino fundamental, bem como suas modalidades, deve ter como documentos orientadores obrigatórios o Documento Curricular de Roraima, as normas

emanadas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima, além da legislação específica pertinente.

§1º Na organização do Currículo, a parte comum é constituída por componentes curriculares definidos pelo Documento Curricular de Roraima.

§2º A parte diversificada deve ser estabelecida em cada rede e instituição de ensino, de acordo com as características regionais e locais, não devendo constituir bloco separado e distinto, capaz de gerar uma justaposição de partes no currículo.

Art. 13 O Currículo deve incluir temas contemporâneos, de maneira transversal e integradora, relevantes para o desenvolvimento da cidadania, sobretudo os que interferem na vida humana em escala local, regional e global, conforme determinado em legislação e normas específicas. (Roraima, 2019, p.3-4 - Resolução CEE/RR Nº 01).

No âmbito do Currículo, são sequenciadas as etapas de ensino, assim no CAPÍTULO IV DAS ÁREAS DO CONHECIMENTO E DOS COMPONENTES CURRICULARES, primeiramente, SEÇÃO I - DA EDUCAÇÃO INFANTIL, podem ser ressaltados os Artigos, Parágrafos e Incisos que se seguem:

Art. 14 A educação infantil tem como eixos norteadores o Documento Curricular de Roraima, considerando as interações e brincadeiras que possibilitam aprendizagens, desenvolvimento e sociabilização.

Parágrafo único O planejamento efetuado pelos professores que atuam na educação infantil deve ser estruturado com base em campos de experiências contidos no Documento Curricular de Roraima. (Roraima, 2019, p. 4 - Resolução CEE/RR Nº 01).

O Artigo 15 vem sequenciado de incisos de I a VII, porém aqui são destacados os seguintes:

São considerados direitos de aprendizagem e desenvolvimento no âmbito da educação infantil:

I - conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas;

II - brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua

imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais;

III - participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando;

IV - explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (Roraima, 2019, p. 4 - Resolução CEE/RR N° 01).

Mais uma vez, confirma-se que a DCR está amplamente norteada pelos marcos legais em pauta, sobretudo, no plano curricular, pela BNCC. No tocante, por conseguinte, a SEÇÃO II DO ENSINO FUNDAMENTAL, merece destaque:

Art. 17 O ensino fundamental, estruturado por áreas de conhecimento, deverá contemplar os componentes curriculares relacionados, a saber: Linguagens – Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza – Ciências; Ciências Humanas – Geografia, História e Ensino Religioso, devendo ser organizado com base nos direitos e objetivos de aprendizagem, obedecendo suas competências. (Roraima, 2019, p. 5 - Resolução CEE/RR N° 01).

Frente ao exposto, no Ensino Fundamental, o mesmo processo é obedecido, as orientações amparadas, principalmente, pela BNCC. Pelo fato de as Competências abarcarem enfoques de abordagem mais extensa, cabe somente destacar que, nesse documento, são citadas: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza e IV – Ciências Humanas.

O documento em questão, no seu encerramento, expõe as AS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS, registrando os seguintes artigos e parágrafos:

Art. 18 A adequação ou elaboração dos Projetos Pedagógicos ao Documento Curricular de Roraima deve ser efetivada, na sua totalidade, até o ano de 2020, conforme Resolução deste Conselho, prevendo processos de transição e de adaptação curricular dos estudantes, quando necessário.

Art. 19 A implantação do novo currículo a que se refere o artigo anterior deve

ser feita de maneira simultânea na educação infantil e no ensino fundamental, a partir do ano de 2020, de modo a evitar prejuízos aos estudantes na transição curricular.

Art. 20 Ficam as mantenedoras obrigadas a adequar as matrizes de referência das avaliações e exames, em larga escala, ao Documento Curricular de Roraima, dentro do prazo de até um ano, a partir da publicação desta Resolução.

O Artigo seguinte traz dois parágrafos:

Art. 21 A formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, no âmbito do Sistema Estadual de Educação, deve contemplar, em seus cursos e programas, o Documento Curricular de Roraima e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

§ 1º As instituições de ensino superior pertencentes ao Sistema Estadual de Educação de Roraima devem promover a reorganização curricular dos cursos de formação inicial e continuada de docentes, em atenção à Resolução nº 02/15 do CNE/CP e ao Documento Curricular de Roraima.

§ 2º A adequação dos cursos e programas destinados à formação continuada de professores que atuam na educação infantil e no ensino fundamental deve ter início a partir da publicação desta Resolução. [...]

Art. 24 Os Sistemas Municipais de Educação, organizados nos termos da lei, podem aderir a esta Resolução.

Art. 25 As diferentes modalidades de ensino devem atender ao Documento Curricular de Roraima, observada a especificidade inerente a cada uma.

No contexto dessa explanação, procurou-se enfatizar, fazendo-se um comentário sobre o Parecer em questão, de forma mais ampla, não só porque ele trata da aprovação das DCRR, que versa sobre a organização escolar e curricular do estado de Roraima, mas também porque, de forma resumida, o Parecer apresenta uma amostragem das DCRR, que - deve ser ressaltado - é um documento de grande relevância, porém muito amplo, com 586 páginas (vale informar que alguns dos seus Capítulos constam no Campo ANEXOS dessa Tese).

Dessa forma, como nos tópicos que se seguem são abordados alguns enfoques específicos sobre as DCRR, focalizando bem mais sua implicação na organização Curricular de Educação Física, tornou-se válida, a princípio, apresentar uma abordagem do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Roraima, já que ele apresenta uma visão geral sobre tais

Diretrizes.

2.2 O Documento Curricular de Roraima (DCRR) e alguns dos seus aspectos muito significativos que devem fazer parte dessa abordagem

Antes de entrar propriamente no foco dessa abordagem, a implicação das DCRR na Educação Física, é de grande relevo destacar alguns aspectos norteadores sobre o Documento Curricular de Roraima, o qual, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, em dezembro de 2017, teve início a construção do referido Documento, a composição da estrutura de governança, publicado na Portaria Nº. 2812/17/SEED/GAB/RR, que instituiu a Comissão Estadual e Comitê Executivo da BNCC. Cabe o registro de que foi em abril de 2018 que se constituiu a equipe de gestão e de redatores do currículo estadual, conforme Portaria Nº. 1040/18/SEED/GAB/RR, grupo responsável pelo processo tanto de elaboração, quanto análise, escrita e monitoramento de tal DCRR.

No mês seguinte, ou seja, em maio de 2018, foi formalizada a assinatura do Termo de Adesão e Compromisso ao Currículo único e Termo de Cooperação Técnica entre o estado e 14 municípios do território roraimense, quando se normatizou o regime de colaboração para a implementação da BNCC e a elaboração do DCRR, sendo alinhados, para tanto, às diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC.

Assim, após a realização de encontros como os segmentos envolvidos e a concretização da maior parte da estruturação e organização desse Documento, ocorreu o processo de análise e reescrita das contribuições quantitativas e qualitativas advindas das etapas de Consultas públicas do Documento em questão, os principais aspectos positivos, dentre outros, garantidos com o DCRR não somente se refere à relevância dos textos introdutórios, organizador curricular, mas também as orientações didáticas pedagógicas dos componentes curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental. (Roraima, DCRR, 2019).

Vale salientar que, para se chegar à versão final do DCR, houve ainda a análise e discussão do documento por membros do Conselho Estadual e Municipal de Educação, Grupos de trabalhos – GTs, professores especialistas da rede estadual, municipal e privada de ensino e leitores críticos das instituições de Ensino Superior – IES, considerando os fundamentos e princípios didáticos pedagógicos propostos no DCRR, para as etapas da

Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica.

Importa enfatizar que o Currículo foi norteado pelos aspectos fundamentais: Princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos; Formação integral do sujeito; a BNCC e os desafios de construção de uma educação que acolha a diversidade e identidade cultural.

No que tange aos “Princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos do currículo”, define-se pelo atendimento às necessidades e peculiaridades dos sujeitos que se pretende formar no âmbito da educação básica, aqui especificamente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dessa forma, prima-se nesse contexto por uma abordagem sociointeracionista, na concepção *vygotskyana*, uma vez que parte do princípio de que “o sujeito não nasce pronto e acabado, nem mesmo é uma cópia do ambiente em que está inserido, porque sua evolução intelectual pressupõe uma interação com o outro, com o meio e, sua interação social promove a transformação de um ser biológico em um ser humano”. (Roraima, 2019, p. 10).

Partindo-se desse princípio, a escola tem como função social, fazer com que os conhecimentos empíricos construídos pelo sujeito a partir da vivência com o outro, o meio, evoluam para construção dos conhecimentos científicos, de forma que esse se reconheça como um ser social, histórico e cultural, transformando-se num sujeito crítico reflexivo e participativo. Para isso, necessário se faz o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem —aprender a conhecer, —aprender a fazer, —a viver juntos e —aprender a ser. Tais pilares da educação “devem ser compreendidos como uma experiência global que deve permear toda a vida, não somente no aspecto cognitivo, mas também no prático, para o sujeito enquanto pessoa e participante da sociedade” (Roraima, 2019, p. 10).

No que se refere à “Formação integral do sujeito”, a educação desempenha um grande papel no desenvolvimento humano. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI diz que — a educação deve dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, fazendo com que cada um tome seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive... (e diz ainda, que a educação básica é, — absolutamente vital) e que ela deve englobar todos os conhecimentos e competências indispensáveis na perspectiva de desenvolvimento humano. (Roraima, 2019, p. 11).

Nessa perspectiva, entende-se que para atender a tal perspectiva de educação, necessário se faz uma reflexão sobre a formação do aluno, que deve ser pautada no

desenvolvimento do mesmo, em todos os seus aspectos: “cognitivo, socioemocional, psicomotor e cultural de forma integrada e interdisciplinar. Além disso, deve reconhecer o aluno, como sujeito de direitos, protagonista social e cultural com expressões e linguagens singulares, ou seja, a necessidade de uma formação integral”. (Roraima, 2019, p. 11).

Logo, a escola tem papel primordial, garantindo a todos essa formação integral. Para tanto, a escola deve articular diversas experiências educativas, dentro e fora do seu espaço, favorecendo aprendizagens importantes para o desenvolvimento do aluno. “Não basta que o aluno aprenda apenas conceitos básicos dos componentes curriculares; o ideal é que consiga usar o que aprendeu na sua vida”. (Roraima, 2019, p. 11).

Nesse contexto, cabe destacar, também, a afirmação de educação integral na Educação Básica trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades [...] (Brasil, 2017).

Alongando tal abordagem, é válido destacar ainda que:

Além da BNCC, a Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e está garantida Constituição Federal (1988) em seus artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), reafirmado também na 13.005/2014 (PNE) e nos Planos estadual e municipais de educação, que retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa. (Roraima, 2019, p.12).

Diante do exposto, embasados na legislação, normas e concepções de formação integral, o Documento Curricular de Roraima (DCRR) preza pela educação integral,

devendo ser assumida por todos os envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos, colocando-os como centro do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, o currículo de Roraima se propõe a promover uma formação de cidadãos plenos e aptos a lidar e atuar na realidade, com os desafios do hoje e do amanhã. E isso não é possível sem que se repense aspectos primordiais do contexto escolar, como: “a elaboração cuidadosa, de um projeto político-pedagógico que propicie experiências voltadas ao desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades humanas e a formação continuada dos professores, que deve ser ampliada, para um trabalho pedagógico” focado no alcance dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades. (Roraima, DCRR, 2019, p.12).

É preciso também, nessa abordagem, dados sobre a localização de Roraima, bem como outras informações mais pertinentes:

Localizado no extremo norte do Brasil, Roraima é um Estado com, aproximadamente, 522.6 mil habitantes e características muito diferenciadas em relação ao cenário nacional. Com uma população indígena que representa, não apenas a maioria populacional, mas que também é muito diversa, envolvendo dez diferentes Povos, com línguas, costumes, tradições e ocupação territorial próprio. O estado também faz fronteira com a Guiana e Venezuela, o que propicia a vinda de estrangeiros com a perspectiva de firmarem residência em seus 15 municípios. A constituição populacional é fortemente marcada por movimentos migratórios de diversas regiões do país, mais acentuadamente de Estados como Paraná, Rio Grande do Sul, Maranhão e Pará. (Roraima, DCRR, 2019, p. 14).

Acerca de dados mais centrados no contexto educacional:

Segundo o Censo Escolar realizado em 2017, a Rede Estadual de Educação de Roraima conta atualmente com 381 escolas, dentre as quais, 258 são escolas indígenas, distribuídas entre as 32 Terras Indígenas homologadas, que representa 46,2% do território do Estado, com algumas que já estão na zona urbana da capital Boa Vista. Outro aspecto importante a ser destacado é a migração maciça de venezuelanos que, de acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação, entre 2017 e 2018, gerou uma demanda de atendimento de mais de 1300 alunos nas classes de Ensino Fundamental II e Médio, e o número crescente de alunos a serem atendidos no âmbito da Educação Especial, que representa cerca de 1,7% do total de

matrículas. (Roraima, DCRR, 2019, p.14).

Frente à breve descrição apresentada, obtêm-se contornos mais claros sobre as demandas e desafios das Redes de Ensino, no que tange à responsabilidade do poder público em atender e incluir a diversidade que caracteriza suas unidades escolares, além dos diversos elementos a serem considerados nos processos de construção de seus Currículos e Projetos Políticos Pedagógicos escolares. Vale a afirmação de que, numa escala mundial, há movimentos que põem em debate “aspectos e elementos importantes do campo da educação e suas necessidades de atendimento da diversidade, as políticas públicas, além dos papéis e significados da escola e do currículo no cotidiano, na e para a constituição identitária destes sujeitos”. (Roraima, 2019, p.14).

Vale frisar que a BNCC aponta para as competências e habilidades a serem trabalhadas, determinando que as redes de ensino orientem suas unidades para o exercício da autonomia na construção de seus projetos educacionais, mostrando, assim, que é preciso se empreender propostas que reconheçam as diferenças e a interculturalidade como questões essenciais em qualquer escola que se proponha atender de maneira responsiva aos seus alunos. “O que é um grande desafio a ser vencido, visto que a educação não é neutra, que responde a interesses político-ideológicos”. (Roraima, DCRR, 2019, p.15).

Pode-se afirmar que as reformas educacionais latino-americanas, marcadas por evidente diferenciação étnico-cultural de suas populações, declaram o propósito de superar os modelos colonizadores, que buscam uma adaptação unidirecional dos estudantes para modelos culturais homogêneos, procurando substituí-los por modelos multiculturais para melhorar atenção educacional à diversidade; entretanto, esses novos modelos propõem currículos culturalmente diferenciados e terminam se tornando excludentes, porque encapsulam a diversidade cultural no aluno e sem estabelecer as ideias de diálogo intercultural que os sustentam (Ibáñez-Salgado et al, 2012).

Segundo Candau (2014):

[...] o currículo deve ser intercultural, capaz de: promover deliberada inter-relação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela

afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (p. 28).

Dessa forma, a interculturalidade, no cotidiano escolar, precisa considerar a vida dos alunos, as contradições presentes em suas realidades, bem como as relações entre as diferentes sociedades e conhecimentos, mantendo-se integradas as suas raízes e, ao mesmo tempo, conectadas ao global, trabalhando, principalmente, no que essas duas dimensões oferecem. (Roraima, DCRR, 2019, p.15).

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social que a escola está chamada a se situar (Candau, 2008, p. 14).

Com referência às escolas indígenas, por exemplo, os valores, os costumes, os conhecimentos tradicionais devem fazer parte do currículo, precisam ser valorizados e trabalhados de maneira transdisciplinar no currículo e, sobretudo, precisam ser respeitados como conhecimentos válidos e importantes para a formação dos alunos. Caso contrário, corre-se o risco de consolidar visões históricas e representações estereotipadas. (Roraima, DCRR, 2019, p.16).

A educação intercultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito – objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc. –, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo – professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia-a-dia da escola e a autoestima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis

(Candau, 2008, p. 59).

Pode-se destacar que avanços bem significativos no campo das políticas públicas, como estágio fundamental para a transformação das condições político-sociais, principalmente, quando relacionadas à garantia de direitos de minorias étnicas e/ou identitárias. Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), as Diretrizes da Educação Escolar Indígena (2012), os Referenciais para Implantação de programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino (2001), e legislações complementares asseguram o respeito e atendimento escolar que, dentre outros aspectos, “fazem especial referência à inserção das línguas indígenas e valorização das mesmas, numa perspectiva de educação bilíngue. Contudo, a tarefa a ser realizada não é tão simples”. (Roraima, DCRR, 2019, p.16).

Observa-se, desse modo, que a complexidade das realidades que compõem os contextos da educação escolar indígena precisa, para fins de cumprimento dos objetivos de uma educação diferenciada e bilíngue, ser conhecidas. O cenário brasileiro atual – com seus movimentos interculturais – tem revelado diferentes realidades sociolinguísticas, nas quais “as línguas ancestrais se configuram tanto como primeira quanto segunda língua, além dos contextos em que estão caindo em desuso por seus povos, com fortes indícios de conflitos diglóticos com a língua majoritária” (Roraima, DCRR, 2019, p.16).

Portanto, atender a atual proposta da BNCC e das indicações das políticas públicas de educação em vigor hoje, no Brasil, implica no reconhecimento do direito dos povos indígenas, como pessoas que usam uma língua diferente da língua majoritária, que têm valores/tradições/saberes singulares, e que têm o direito de serem educadas na sua língua, de terem “sua identidade cultural incorporada aos conhecimentos e modos de funcionamento da escola, possibilitando a superação da compreensão de currículo como um compêndio, para pensá-lo em sua dimensão política, social e cultural, que se materializa no processo de ensino-aprendizagem” (Roraima, DCRR, 2019, p.16).

Centrando-se à abordagem na Educação Infantil, considerando o aspecto introdutório, permeado por dados estatísticos e históricos, observa-se que o Estado de Roraima apresenta à comunidade educativa e à sociedade Roraimense o Documento Curricular da Educação Infantil – Primeira Etapa da Educação Básica, tendo como objetivo primeiro contribuir para a melhoria da aprendizagem das crianças de zero a cinco anos de idade, bem como subsidiar os profissionais envolvidos nesse processo que promove o desenvolvimento infantil. (Roraima, DCRR, 2019).

O Estado possui 355 escolas de Educação Infantil distribuídas entre, creches e pré-escolas, atendendo a 17.966 alunos (INEP, 2017). Importa levar em consideração também que Roraima é um estado multiétnico, com muitas especificidades: educação do e no campo, educação indígena, escolas de fronteira, muitos imigrantes, população ribeirinha, de modo que é “necessário que o currículo do território assegure os direitos de aprendizagem, assim como a oferta de espaços e propostas pedagógicas que atendam à criança na plenitude de seus direitos”. (Roraima, DCRR, 2019, p. 17).

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, art.29 expressa que: —Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade —. Assim, a prática na Educação Infantil deve ser exercida com intencionalidades pedagógicas, valorizando e significando as experiências e os saberes das crianças, o que, conforme a LDBEN, são os seguintes:

[...] práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (Brasil, 2013, p. 88).

Vale mencionar mais uma vez que o referido documento tem como Base o marco legal dos documentos que orientam as políticas curriculares e visam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); documentos oficiais do Ministério da Educação, entre outros. Em consonância com BNCC (2017), documento normativo, instituído pela Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, “define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e a organização curricular para a Educação Infantil por meio dos Direitos de Aprendizagens e Campos de experiências”. (Roraima, DCRR, 2019, p. 17).

Assim, a Educação Infantil no Estado de Roraima teve sua implementação em todas as redes municipais, não somente pública, mas também privada, sendo regulamentada pelas normativas e resoluções gerais dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação. (Roraima, DCRR, 2019).

A Resolução CEE/RR 05/09 estabelece as normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências, normatiza a organização da primeira etapa da Educação Básica que tem como objetivo central o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme estabelecido no art. 29 (Brasil, 2009, p. 1).

Vale salientar também que:

A maioria dessas matrículas são na pré-escola, chegando a 2.399 alunos matriculados em 115 Escolas Indígenas, distribuídas em onze Etnias, 9 línguas e mais de 30 dialetos, sendo que em três municípios (Pacaraima, Normandia e Uiramutã) possuem 100% de escolas indígenas, considerando também que a Educação Infantil é Optativo/Facultativo nas comunidades (Resolução nº. 05/2009).

Em Escolas do/no Campo atualmente são 2.464 crianças matriculadas, distribuídas em 123 Escolas Rurais e em área urbana dos interiores, nas escolas de comunidades Ribeirinhos, Assentamentos Rurais e Vicinais Agrícolas, assim como nas escolas de fronteira entre Brasil e Guiana e Brasil e Venezuela.

Na capital, há o registro de 117 unidades que atendem à etapa da educação infantil: creches/casas mãe e pré-escolas, com 13.103 matrículas, assim como a 971 alunos em Salas de Recursos Multifuncional SRM/AEE (Roraima, DCRR, 2019, p. 18).

Evidencia-se, com isso, que muitos são os desafios para atender ao estado multiétnico, em suas especificidades, tanto no sentido de assegurar direitos de aprendizagem, quanto ofertar espaços e propostas pedagógicas para o atendimento à criança na plenitude de seus direitos, com um direcionamento para formação aos profissionais da educação e investimento nas políticas públicas de ensino, bem como um urgente delineamento da formação dos profissionais de modo a promover o respeito à criança como cidadã de direitos (Roraima, DCRR, 2019, p. 18).

Dessa forma, na Educação Infantil colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência. Com isso, amparando-se nos “Campos de experiências”

expressos na BNCC, podem ser mencionados na Proposta Curricular do Estado de Roraima: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. (Roraima, DCRR, 2019).

Considera-se, portanto, que o modo de organização curricular por campos, parte da promoção da ação social das crianças e fundamenta importantes processos de aprendizagens que terão continuidade nas demais etapas da Educação Básica (Brasil, 2016).

Vale a afirmação de que cada um desses “Campos” é detalhado no Documento Curricular em referência. Nessa explanação acerca da Educação Infantil, procurou-se, no entanto, registrar de forma mais sucinta a apresentação dos principais aspectos que caracterizam o referido nível de ensino no Estado de Roraima.

No âmbito do Ensino Fundamental, além das áreas citadas anteriormente, I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza e IV – Ciências Humanas e suas respectivas competências, vale frisar, de acordo com o DCR e enfatizar a área de linguagens. Assim, constata-se que na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes a participação em práticas de linguagem diversificadas, permitindo-lhe ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, de forma que eles se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. “Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação”. (Roraima, 2019, p. 116).

Nesse sentido, esclarece o Documento em exposição que, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Com isso, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, visto que “é por meio do aprender a ler e escrever que os estudantes ampliam suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo da vida social”. (Roraima, 2019, p. 116).

Dessa forma, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, as aprendizagens e práticas de linguagem conquistadas nos Anos Iniciais são ampliadas, com a inclusão da aprendizagem de Língua Inglesa. Assim, é nesse segmento que ocorre o aprofundamento em diferentes contextos da atividade humana, nos quais se realizam as práticas sociais, mediadas

por diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e digital. Sendo, dessa maneira, por meio dessas práticas que as pessoas estabelecem interações estando, com isso, imbricados conhecimentos, bem como atitudes e valores culturais, além de valores morais e éticos. (Roraima, DCRR, 2019).

2.3 O Documento Curricular de Roraima e sua implicação no componente curricular de Educação Física

Em se tratando, mais especificamente das DCR e sua implicação no componente curricular de Roraima, é válida a observação de que, legalmente, a Educação Física conquistou a condição de Componente Curricular obrigatório em toda a educação básica por meio da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) e da lei complementar 10.328/01 (BRASIL, 2001), sendo integrada à proposta pedagógica da escola pela Lei nº 10.793 (BRASIL, 2003). No conjunto dos marcos legais referenciados, o Currículo de Educação Física do Estado de Roraima utiliza, assim:

a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) como documento orientador e elege como objeto de estudo a “Cultura Corporal de Movimento” alicerçada e organizada em “Práticas Corporais”, adotando a “Abordagem Cultural” como referência teórica e metodológica. É um documento que propõe uma organização curricular para o componente de Educação Física em todo o território roraimense, favorecendo a melhor compreensão do que se deve ensinar em cada momento do processo formativo, viabilizando a formulação das expectativas de aprendizagem ao longo dos do ensino fundamental. (Roraima, 2019, p. 244).

Os principais aspectos positivos, dentre outros, garantidos com o DCR têm referência com o currículo e seus benefícios, o qual apregoa que, no ensino da Educação Física, o aluno deve ser compreendido como um ser integral, indissociável nos aspectos tanto físico/motor, cognitivo, quanto afetivo e social. Assim, capaz da construção e reconstrução de um conjunto de conhecimentos advindos da Cultura Corporal de Movimento, o que o permite vivenciar, criar, recriar e ampliar o seu repertório de conhecimentos acerca das diferentes práticas corporais, a fim de que se torne um sujeito mais participativo, confiante, além de crítico e autônomo na sociedade. (Roraima, DCRR, 2019).

Deve-se entender, nesse sentido, que em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2017), que as práticas corporais devem ser concebidas como um conjunto de manifestações

centradas no movimento, que se fundamentam em três grandes elementos, sendo eles: Movimento Corporal, o elemento principal e essencial das práticas corporais; Organização Interna, que indica a lógica específica do entendimento e compreensão dos alunos em maior ou menor grau sobre os conceitos, procedimentos e atitudes relacionados as práticas corporais; e , por fim, Produto Cultural, que significa o resultado da apropriação dos alunos sobre a cultura de movimento e sua utilização vinculada ao lazer, entretenimento, ao cuidado com o corpo e a saúde fora do contexto escolar. (Roraima, DCRR, 2019).

Nessa perspectiva, é possível o entendimento de que, no cenário educacional contemporâneo, uma das responsabilidades da Educação Física, como componente curricular no contexto escolar é tematizar as práticas corporais, entendendo-as, assim, como um fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, além de assegurar aos estudantes a construção de um conjunto de conhecimentos necessários à sua formação plena como cidadão. (Roraima, DCRR, 2019).

No contexto das unidades temáticas, as práticas corporais como objeto de ensino e aprendizagem nas aulas de Educação Física nas escolas do estado de Roraima são identificadas como Unidades Temáticas e as suas manifestações, conceitos e conteúdos como Objetos de Conhecimento. Nesse sentido, Tais Unidades Temáticas são as mesmas adotadas pela BNCC, sendo elas:

FIGURA 1 - Brincadeiras e Jogos

Explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, caracterizadas pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em si. Essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais.

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

FIGURA 2 - Esportes

Reúne tanto as manifestações mais formais dessa prática quanto as derivadas. O esporte como uma das práticas mais conhecidas da contemporaneidade, por sua grande presença nos meios de comunicação, caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras formais, institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição. No entanto, essas características não possuem um único sentido ou somente um significado

entre aqueles que o praticam, especialmente quando o esporte é realizado no contexto do lazer, da educação e da saúde. Como toda prática social, o esporte é passível de recreação por quem se envolve com ele. Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação.

Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no de desenvolvimento de suas práticas. Assim, são apresentadas sete categorias de esportes:

Esportes de Marca: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos (todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso, patinação de velocidade etc.)

Esportes de Precisão: conjunto de modalidades que se caracterizam por arremessar/lançar um objeto, procurando acertar um alvo específico, estático ou em movimento, comparando-se o número de tentativas empreendidas, a pontuação estabelecida em cada tentativa (maior ou menor do que a do adversário) ou a proximidade do objeto arremessado ao alvo (mais perto ou mais longe do que o adversário conseguiu deixar), como nos seguintes casos: bocha, golfe, tiro com arco, tiro esportivo etc.

Esportes Técnicos-combinatório: reúne modalidades nas quais o resultado da ação motora comparado é a qualidade do movimento segundo padrões técnico-combinatórios (ginástica artística, ginástica rítmica, nado sincronizado, patinação artística, saltos ornamentais etc.).

Esportes de Rede/quadra dividida ou parede de rebote: reúne modalidades que se caracterizam por arremessar, lançar ou rebater a bola em direção a setores da quadra adversária nos quais o rival seja incapaz de devolvê-la da mesma forma ou que leve o adversário a cometer um erro dentro do período em que o objeto do jogo está em movimento. Alguns exemplos de esportes de rede são voleibol, vôlei de praia, tênis de campo, tênis de mesa, badminton e peteca. Os esportes de parede incluem pelota basca, squash etc. **Esportes de Campo e taco:** categoria que reúne as modalidades que se caracterizam por rebater a bola lançada pelo adversário o mais longe possível, para tentar percorrer o maior número de vezes as bases ou a maior distância possível entre as bases, enquanto os defensores não recuperam o controle da bola, e, assim, somar pontos (beisebol, críquete etc.).

Esportes de Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.).

Esportes de Combate: reúne modalidades caracterizadas como disputas nas quais o oponente deve ser subjugado, com técnicas, táticas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço, por meio de combinações de ações de ataque e defesa (judô, boxe, esgrima, *tae kwon do* etc.).

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

FIGURA 3 - Ginásticas

As Ginásticas são tratadas segundo sua diversidade e características, sendo classificadas em Ginástica Geral, Ginástica de Condicionamento Físico e Ginástica de Conscientização Corporal.

Ginástica Geral: reúne as práticas corporais que têm como elemento organizador a exploração das possibilidades acrobáticas e expressivas do corpo, a interação social, o compartilhamento do aprendizado e a não competitividade. Podem ser constituídas de exercícios no solo, no ar (saltos), em aparelhos (trapézio, corda, fita elástica), de maneira individual ou coletiva, e combinam um conjunto bem variado de piruetas, rolamentos, paradas de mão, pontes, pirâmides humanas etc. Integram também essa prática os denominados jogos de malabar ou malabarismo.

Ginásticas de Condicionamento Físico: se caracterizam pela exercitação corporal orientada à melhoria do rendimento, à aquisição e à manutenção da condição física individual ou à modificação da com- posição corporal. Geralmente, são organizadas em sessões planejadas de movimentos repetidos, com frequência e intensidade definidas. Podem ser orientadas de acordo com uma população específica, como a ginástica para gestantes, ou atreladas a situações ambientais determinadas, como a ginástica laboral.

Ginásticas de Conscientização Corporal: reúnem práticas que empregam movimentos suaves e lentos, tal como a recorrência a posturas ou à conscientização de exercícios respiratórios, voltados para a obtenção de uma melhor percepção sobre o próprio corpo. Algumas dessas práticas que constituem esse grupo têm origem em práticas corporais milenares da cultura oriental.

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

FIGURA 4 - Danças

Explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas.

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

FIGURA 5 - Lutas

Focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, *huka-huka*, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, esgrima etc.).

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

FIGURA 6 - Práticas Corporais de Aventura

Exploram-se expressões e formas de experimentação corporal centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Assim como as demais práticas, elas são objeto também de diferentes classificações, conforme o critério que se utilize. Neste documento, optou-se por diferenciá-las com base no ambiente de que necessitam para ser realizadas: na natureza e urbanas. As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de *mountain bike*, rapel, tirolesa, *arborismo* etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a —paisagem de cimento| para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de *parkour*, *skate*, patins, *bike* etc.

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

Como PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS, o processo de ensino e aprendizagem da Educação Física nas escolas de Roraima deve atender alguns desses, visando nortear as práticas pedagógicas do professor, facilitando, assim, o entendimento e apropriação da cultura corporal por parte dos alunos, esses princípios são:

- Princípio da Inclusão: as práticas corporais e estratégias de ensino escolhidas pelo professor (a) devem sempre propiciar a inclusão e o acesso de todos os alunos durante as aulas, possibilitando uma ampliação do vocabulário corporal desses alunos por meio das vivências e experiências relacionadas as brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e práticas corporais de aventura. Inclusive levando em consideração as vivências e experiências de todo contexto regional.
- Princípio da Diversidade: as práticas corporais escolhidas devem incidir sobre a totalidade da cultura corporal de movimento de maneira integral e

dialógica, explorando os mais variados contextos e possibilidades. (Roraima, 2019, p. 247).

Além desses dois mencionados, há:

- Princípio da Complexidade: as práticas corporais devem adquirir complexidade crescente, de acordo com os objetos de conhecimento nos aspectos motor e cognitivo, hierarquizados de acordo com os ciclos de escolarização. Nesse processo, além do aprendizado por meio das vivências, os alunos precisam refletir como essas práticas se relacionam socialmente, quais são os seus impactos e transformações históricas, as interferências da mídia, os valores envolvidos e as questões culturais.
- Princípio da Adequação: as práticas corporais devem ser adequadas as características dos alunos nos seus respectivos ciclos de escolarização, respeitando sempre a progressão racional dos conhecimentos, adequando-se também aos espaços e materiais disponíveis nas instituições escolares do território roraimense. (Roraima, 2019, p. 247).

Frente aos princípios apresentados, podem ser destacadas, de forma mais sintética, as Dimensões do Conhecimento, que tratam dos significados que atravessam as práticas corporais e ampliam as possibilidades de aprendizagem dos alunos por meio de uma formação integral e contextualizada (Darido et al., 2017). Nessa direção, os professores de Educação Física ao planejarem suas aulas devem contemplar as diferentes dimensões do conhecimento abordadas pela BNCC (Brasil, 2017), podem ser citadas:

- Experimentação: refere-se à dimensão do conhecimento que se origina pela vivência das práticas corporais, pelo envolvimento corporal na realização das mesmas. São conhecimentos que não podem ser acessados sem passar pela vivência corporal, sem que sejam efetivamente experimentados.
- Uso e apropriação: refere-se ao conhecimento que possibilita ao estudante ter condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde.

- **Fruição:** implica a apreciação estética das experiências sensíveis geradas pelas vivências corporais, bem como das diferentes práticas corporais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos.

Reflexão sobre a ação: refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. (Roraima, 2019, p. 248).

No conjunto das quatro dimensões citadas, são também consideradas:

- **Construção de valores:** vincula-se aos conhecimentos originados em discussões e vivências no contexto da tematização das práticas corporais, que possibilitam a aprendizagem de valores e normas voltadas ao exercício da cidadania em prol de uma sociedade democrática. A produção e partilha de atitudes, normas e valores (positivos e negativos) são inerentes a qualquer processo de socialização.
- **Análise:** está associada aos conceitos necessários para entender as características e o funcionamento das práticas corporais (saber sobre). Essa dimensão reúne conhecimentos como a classificação dos esportes, os sistemas táticos de uma modalidade, o efeito de determinado exercício físico no desenvolvimento de uma capacidade física, entre outros.
- **Compreensão:** está também associada ao conhecimento conceitual, mas, diferentemente da dimensão anterior, refere-se ao esclarecimento do processo de inserção das práticas corporais no contexto sociocultural, reunindo saberes que possibilitam compreender o lugar das práticas corporais no mundo.
- **Protagonismo comunitário:** refere-se às atitudes/ações e conhecimentos necessários para os estudantes participarem de forma confiante e autoral em decisões e ações orientadas a democratizar o acesso das pessoas às práticas corporais, tomando como referência valores favoráveis à convivência social. (Roraima, DCRR, 2019, p. 248-249).

Com o que foi apresentado sobre as dimensões, pode-se afirmar que não existe nenhuma hierarquia entre elas, também não seguem uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Para cada uma delas há diferentes abordagens e graus de complexidade, a fim de que se tornem relevantes e significativas. Nesse sentido, cabe a observação de que, considerando as características dos conhecimentos

e das experiências próprias da Educação Física, é de grande relevância que cada dimensão seja sempre abordada de modo integrado com as outras, levando-se em conta tanto sua natureza vivencial, quanto experiencial e subjetiva. Desse modo, não é possível operar como se as dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada ou sobreposta. (Roraima, DCRR, 2019).

No tocante às **COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**, partiundo-se dos pressupostos apresentados nesse documento, e em articulação com as competências gerais e da área de Linguagens propostas pela BNCC (2017), o componente curricular de Educação Física deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, como:

- Competência 1 (Corpo e Movimento): Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
- Competência 2 (Práticas Corporais e Cultura): Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
- Competência 3 (Vida e Saúde): Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
- Competência 4 (Formação Cidadã): Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
- Competência 5 (Combate ao Bullyng): Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação s práticas corporais e aos seus participantes. (Roraima, DCRR, 2019, p. 249-250).

No contexto das Competência, além das registradas nesse estudo, devem ser citadas:

- Competência 6 (Educação em Valores): Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos s diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.

- Competência 7 (Identidade e Cultura): Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
- Competência 8 (Autonomia): Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
- Competência 9 (Inclusão): Reconhecer o acesso s práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
- Competência 10 (Experimentação e Valorização): Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo. (Roraima, 2019, p. 249-250).

Frente ao exposto, torna-se necessário destacar, por fim, as **ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS**, sendo as seguintes:

- Ao tematizar as práticas corporais relacionadas as Brincadeiras e Jogos, Danças e Lutas nas suas aulas, o professor (a) deve abordar essas práticas de acordo com sua ocorrência social, ou seja, partindo do contexto cultural de Roraima, da região norte, do Brasil e finalmente do mundo.
- O Documento Curricular de Educação Física elenca as unidades temáticas, porém não sugere uma distribuição delas em bimestres ou de forma linear, ficando a cargo dos professores em suas escolas escolherem a organização dessas práticas corporais em uma perspectiva espiralada.
- As modalidades esportivas citadas na descrição das categorias dos esportes servem apenas para facilitar a compreensão do que caracteriza cada uma das categorias. Portanto, não são prescrições das modalidades a ser obrigatoriamente tematizadas na escola.
- A estruturação e organização das aulas deve seguir uma sequência didática lógica, pois permitirá um encadeamento das práticas corporais com expectativas e progressões de aprendizagens bem definidas. (Roraima, DCRR, 2019, p. 250).

É sugerido, nesse contexto, que a estruturação das aulas seja composta basicamente de três momentos: o Primeiro Momento: *Contextualização*, considerado, a parte inicial da aula, o professor pode realizar uma roda de conversa inicial, quando são apresentados a

unidade temática e o objeto do conhecimento, os quais serão explorados na aula, com a explicação conceitual e as orientações didáticas acerca da prática corporal que será tematizada. Já no Segundo Momento, caracterizado como *Experimentação* é concebido como a parte principal da aula, quando os alunos devem experimentar, fruir, vivenciar, criar, recriar, construir, produzir, investigar, problematizar dentre outros domínios das práticas corporais, podendo estabelecer relações com o tema da aula segundo o planejamento desenvolvido. Com isso, as atividades podem ser tematizadas de forma conceitual, além de procedimental ou atitudinal. Finalmente, no Terceiro Momento, denominado de *Avaliação* ou a parte final da aula, é considerado o momento de avaliação e reflexão conjunta entre professor e alunos sobre as práticas corporais tematizadas, bem como as habilidades que foram desenvolvidas. Nesse momento deve ser registrado, fazendo-se uso de instrumentos avaliativos adequados, bem definidos e coerentes com a faixa etária dos alunos, inclusive, respeitando o desenvolvimento cognitivo de cada um. (Roraima, DCRR, 2019).

Deve-se considerar, no contexto da avaliação, segundo Darido (2017) que ela deve ser concebida como instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica do professor, auxiliando-o na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual e de todo o grupo de alunos. Por outro lado, conforme o ponto de vista de Stallivieri (2017), durante as aulas de Educação Física, a avaliação deve ser utilizada durante todo o processo, empregando critérios e instrumentos diversificados, devendo ser parte integrante do plano de aula do professor, adequando-se as respectivas habilidades propostas para as unidades temáticas e seus objetos de conhecimento, explorando as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal.

3 ETAPAS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E O ITINERÁRIO FORMATIVO DOS PROFESSORES DESSA DISCIPLINA, DO ESTADO DE RORAIMA

O Capítulo em referência aborda assuntos, como a ênfase dada à relevância da Educação Física, bem como a necessidade de Formação do Professor, seguindo-se de um Relatório de registro das etapas do processo de formação realizadas pelo CEFORR e o itinerário formativo dos professores de Educação Física do Estado de Roraima.

3.1 Enfatizando a relevância da Educação Física, bem como a necessidade de Formação do Professor

Torna-se inicialmente, frisar sobre a importância da Educação Física e a necessidade de formação do professor de Educação Física, mesmo que seja uma breve explanação.

Nesse sentido, vale ressaltar que a Educação Física escolar brasileira teve seu início oficial em 1851, com a reforma de Luiz Pedreira Couto Terra. Porém, a visão de formar apenas atletas olímpicos e soldados foi sendo modificada. Com o Decreto governamental de 1971, época da Ditadura militar, buscaram-se novos talentos para representar a pátria no estrangeiro, e nos anos 80 essa percepção foi extinta.

Atualmente, convive-se com a referida disciplina e são observadas suas contribuições para a humanização das pessoas, pois além de ser uma recreação, a Educação Física impulsiona uma cultura que envolve danças, lutas e brigas, atividades rítmicas, jogos, variações de ginásticas, brincadeiras e pesquisas sobre o conhecimento do seu corpo e os benefícios adquiridos com a prática da atividade física. O indivíduo aprende a ser sociável, a respeitar os outros, a ganhar e a perder e também hábitos saudáveis, valores e atitudes de cooperação. Para Santos Júnior (2011): “O valor de um conhecimento ou de uma habilidade não se manifesta, nem existe realmente, se não no seu uso produtivo” (p. 37).

De Marco (1995), por outro lado, enaltece “a Educação Física como sendo um espaço educativo privilegiado para promover as relações interpessoais, a autoestima e a autoconfiança, valorizando-se aquilo que cada indivíduo é capaz de fazer em função de suas possibilidades e limitações pessoais” (p. 77).

Nesse aspecto, verifica-se que é tarefa da Educação Física Escolar não somente garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura corporal, mas também contribuir para a

construção de um estilo pessoal de praticá-las e oferecer, dessa forma, instrumentos para que sejam capazes de apreciá-las criticamente, sendo seus principais objetivos: beneficiar o desenvolvimento motor; integrar socialmente; colaborar para que os alunos adquiram autoconfiança; melhorar a autoestima; trabalhar a expressão do aluno; reduzir o estresse pelas pressões dia a dia; cooperar para um estilo de vida melhor; contribuir para resolução de problemas; favorecer o autoconhecimento. (Brasil,2001).

A Educação Física na escola, assim, tem sido concebida, conforme o mais recente documento em esfera nacional, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), como componente curricular responsável por desenvolver as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, propiciando, sobretudo, o enriquecimento da experiência das crianças, jovens e adultos da Educação Básica. Nessa direção, a Educação Física Escolar tem como propósito maior promover a saúde e aprendizagem das crianças, por meio da prática de esportes e atividades físicas orientadas pelo professor da disciplina. Nesse caso, a aprendizagem não é apenas motora ou de gestos técnicos, é possível desenvolver também o afeto, o intelecto e as funções orgânicas. As aulas de Educação Física, nesse contexto, trabalham o desenvolvimento integral dos alunos por meio de atividades lúdicas como jogos, brinquedos e brincadeiras, respeitando as dificuldades e necessidades de cada um. Pode-se enfatizar que entre as áreas psicomotoras estudadas, estão: Coordenação Motora Fina e Global, Estruturação Espacial, Orientação Temporal, Lateralidade, Estruturação Corporal e as relações com a aprendizagem no contexto escolar.

Frente ao reconhecimento dos mais diversos benefícios proporcionados, principalmente aos alunos, por outro lado, devem ser destacadas as situações vivenciadas no âmbito escolar e sua influência decisiva na postura dos professores dessa disciplina. O não atendimento às necessidades para a viabilização de práticas de atividades de Educação Física efetivamente produtivas, fazem com que muitos desses docentes mostrem-se desencantados com suas práticas pedagógicas, incidindo na aplicação de metodologias retrógradas, na falta de compromisso com a função que desempenham, enfim, ausentes da aplicação de atividades eficazes no dia a dia escolar.

Vale destacar, de outra forma, a importância do papel desempenhado pelo professor de Educação Física, assim, faz-se necessário enfatizar o postulado por Machado (1995), ao assegurar que o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Dessa forma, é esse profissional responsável por muitos descobrimentos e experiências que podem ser boas ou não. É preciso, com isso, como facilitador, que o professor tenha conhecimentos

suficientes para trabalhar não só aspectos físicos e motores, mas os componentes sociais, culturais e psicológicos.

Assim, antes de tratar do enfoque sobre a formação continuada, é preciso mencionar a relevância da Formação Inicial, a qual conforme Imbernón (2001), precisa incluir os saberes necessários para construir um conhecimento pedagógico especializado, visto que se constitui no começo da socialização profissional, além da assunção de princípios e regras. Contudo, deve-se evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista “que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-continuista, reflexo de um tipo de educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e torna os professores vulneráveis ao entorno econômico, político e social” (p. 66).

Neira (2003), nesse contexto, considera que a formação inicial do educador é o percurso que ele faz desde o momento em que inicia a escolarização até a sua conclusão no ensino superior, quando o professor terá adquirido a qualificação profissional mínima e a certificação, habilitando-se legal e tecnicamente para o exercício profissional

Melhem (2004), de outra forma, explicita que o verdadeiro professor de Educação Física tem de ser um profissional ético, demonstrando coerência entre o seu discurso e prática pedagógica, cabendo a ele elaborar seu planejamento de forma que o aluno seja colocado no centro do processo educativo, em que haja valorização da participação e inclusão de todos dentro do universo da cultura corporal do movimento. Para isso, deve-se utilizar métodos e técnicas de ensino, visando facilitar o processo de ensino e aprendizagem do aluno, por meio de variações norteadas por critérios tanto qualitativos, quanto conceituais e atitudinais, não se prendendo apenas a critérios de procedimentos, ou seja, aspectos relacionados ao saber fazer.

No eixo dessa abordagem, outro fator que pode ser ressaltado é que os professores devem ter um conhecimento abrangente acerca da utilização dos instrumentos pedagógicos. Dessa forma, não basta a escola estar devidamente equipada, é preciso que os docentes de Educação Física saibam usar devidamente os recursos disponíveis. Xavier (1986), nesse contexto, sustenta que:

Os professores de Educação Física escolar devem possuir um conhecimento amplo e seguro sobre quais recursos serão mais apropriados para aplicarem, a cada momento, a cada nova situação de ensino, pois seu aproveitamento nas aulas de Educação Física constitui um instrumento pedagógico valiosíssimo (p. 28).

Nessa perspectiva, verifica-se que a formação continuada é uma necessidade, para

ampliar o conhecimento do professor e capacitá-lo a uma melhor atuação no ambiente escolar. Costa (1999), a esse respeito, faz uma consideração de que tem sido observadas com muitas inquietudes quanto às dificuldades com a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar. Para ele, parte da situação pode ser atribuída as vivências que antecedem à formação do educador, uma vez que, por meio delas, vai sendo construído um núcleo de crenças e valores dadas as experiências com o mundo esportivo, com a própria escola, com as relações que o futuro professor vai estabelecendo, entre outros fatores.

Complementando a supracitada afirmação, Hargreaves (1998) e Fulan (2002) assemem que essa situação nos remete ao entendimento da necessidade de maior atenção à formação continuada, numa medida de trabalho cooperativo e colaborativo onde os professores passam a ser protagonistas e investigadores de sua própria prática, socializando e discutindo cada passo realizado.

Assim, comprova-se o quanto é relevante a formação continuada do professor, destacando-se a importância do mesmo em estar sintonizado com práticas metodológicas que dizem respeito a tanto as implicações cobradas no momento atual, mas que estejam em consonância com o que norteia o currículo escolar.

Diante do exposto, observa-se que as mais diversas situações vivenciadas no espaço educativo têm importância considerável na formação do perfil do professor. Desse modo, é válido atentar para a formação e atuação do “professor reflexivo”, que possa ser não só um produtor de conhecimentos, mas que permita uma melhoria em sua prática docente, o que, sem dúvida, tem influência positiva no desenvolvimento profissional do educador, bem como no desempenho dos educandos.

3.2 As Etapas e o itinerário Formativo dos professores de Educação Física do Estado de Roraima

Foi realizada uma Formação continuada dos professores de Educação Física, pautando-se na BNCC e nas Diretrizes Curriculares do Estado de Roraima, documentos esses que conforme o estudo da tese referenciam tais atividades. Nesse sentido, participaram desse evento 121 professores de Educação Física, docentes da Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Estado de Roraima, que estão em efetivo exercício de docência, lotados em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da capital e do interior do estado. Os participantes da referida formação possuem graduação em Licenciatura em Educação Física e participaram das três etapas completas da pauta formativa.

3.2.1 Etapas formativas

A aludida Formação aconteceu, durante as etapas da pauta formativa, voltadas para a implementação das políticas de formação continuada apoiada pelo Ministério da Educação - MEC e pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto – RR, em regime de colaboração entre CONSED/SEED e UNDIME/RR. Destacam-se, como parcerias, o programa ProBNCC e o Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima - CEFORR, designado para as formações dos novos currículos, sendo planejada e executada em três regiões do Estado de Roraima.

Dessa forma, cabe ressaltar que, para efeito de citação desse documento em trabalhos acadêmicos, ou seja, da abordagem sobre o processo de Formação realizado em Roraima, pode-se ser registrado (Roraima, CEFORR, 2019). Desse modo, esse Centro de Formação consta no Campo REFERÊNCIAS da referida tese.

Nesse sentido, a primeira etapa de formação foi realizada no município de Caracará (Escola Castelo Branco), na região Sul do estado, no período de 25 a 27 de novembro de 2019, contando com a participação de 35 professores de Educação Física.

A segunda etapa de formação foi realizada no município de Pacaraima (Escola Cícero Vieira), na região Norte do estado, no período de 18 a 20 de fevereiro de 2020, contando com a participação de 33 professores de Educação Física.

A terceira etapa de formação foi realizada no município de Boa Vista (Escola Francisca Elzika), na região Central do estado, no período de 25 a 27 de fevereiro de 2020, contando com a participação de 53 professores de Educação Física.

A pauta formativa foi seguida de acordo com as orientações para o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sendo o material de referência para a formação de professores para implementação da BNCC e DCRR, elaborado pelo Instituto REÚNA, em co-realização com a Fundação Lemann e com a colaboração de especialistas das etapas e dos componentes curriculares.

A equipe que conduziu a formação para os professores de Educação Física foi composta por Redatores/Formadores do programa ProBNCC-MEC, Técnicos da Secretaria Estadual de Educação e Desportos – SEED pertencentes a Divisão de Fortalecimento do Currículo - DIFIC, Professores Formadores do CEFORR e por integrantes do Grupo de Trabalho (GT/EF) do Componente Curricular de Educação Física.

3.2.2 Percurso Formativo

O percurso formativo foi composto por quatro diferentes fases, constituídas por itinerários geral e específico. Em todas as fases do percurso formativo foi seguida uma estrutura padronizada para a formação dos professores de Educação Física, estruturado em: foco da pauta, conteúdo da pauta, objetivos da pauta e tempo sugerido para a realização da pauta. As fases foram divididas da seguinte forma:

- Fase 01: (Geral) – A BNCC e o DCRR
- Fase 02: (Geral) – As competências da BNCC
- Fase 03: (Específica) – Educação Física na BNCC
- Fase 04: (Específica) – Estrutura da Educação Física na BNCC

3.2.3 A Coleta de Dados para estudos

A coleta de dados para os estudos realizados partiu da realização de uma pesquisa bibliográfica, constituída, principalmente por meio dos documentos curriculares referenciais vigentes e artigos científicos com temática voltada para a discussão desses documentos. Além da pesquisa bibliográfica, foi utilizada também a pesquisa observacional/participativa, a fim de analisar a natureza das fontes primárias e específicas acerca da temática do objeto desta pesquisa. Assim, se constituiu como fonte a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Documento Curricular de Roraima – DCRR.

Assim, previamente, foi realizado um contato prévio com os sujeitos participantes da investigação com a intenção de esclarecer os objetivos e o problema da pesquisa, solicitando sua autorização e participação no estudo.

Para a realização desta pesquisa, foi produzido um registro escrito e fotográfico de todas as etapas do itinerário formativo e, como instrumento de avaliação do processo de formação continuada dos professores, foi utilizada a planilha final de avaliação das etapas elaborada pela coordenação estadual da Pró-BNCC.

As avaliações foram realizadas sempre ao final de cada etapa de formação, sendo categorizadas nos seguintes elementos:

Dados pessoais: Nome e Função.

Quanto à organização pedagógica da formação:

- A formação correspondeu a sua expectativa?
- O material didático utilizado foi de qualidade?

- Os recursos audiovisuais foram satisfatórios;
- Sobre a temática, faça seus comentários, positivos e/ou negativos bem como, as justificativas de suas respostas, se assim o desejar.

Quanto à equipe de formação:

- Demonstrou domínio em relação ao conteúdo da formação?
- Abordou adequadamente os assuntos? Proporcionou clima favorável à participação dos cursistas?
- Foi objetiva em suas explicações e práticas?
- Desenvolveu técnicas didáticas favoráveis à compreensão das questões em debate?
- Esclareceu as dúvidas dos cursistas?
- Considerou as solicitações dos cursistas?
- Cumpriu o horário estabelecido?
- Sobre os redatores formadores, faça aqui seus comentários, positivos e/ou negativos bem como, as justificativas de suas respostas, se assim o desejar.

Quanto à sua formação continuada:

- Sinto-me seguro quanto a compreensão dos conteúdos?
- Cumpri os horários estabelecidos na programação?
- Participei dos debates nas salas?
- Integrei-me com os colegas?
- Sobre o desempenho do cursista, faça aqui seus comentários, positivos e/ou negativos bem como, as justificativas de suas respostas, se assim o desejar.

3.2.4 A Organização do Percorso Formativo

Organização antes do início das formações:

- A pauta formativa foi apresentada e lida na íntegra para que os professores formadores entendessem o que deveria ser realizado e se familiarizassem com os temas. Foi sugerido que os formadores fizessem as anotações que julgassem importantes para a condução do trabalho;
- A equipe formadora fez uma série de reuniões e estudou os materiais recomendados para a pauta formativa;

- A equipe formadora separou antecipadamente todo o material didático e pedagógico necessário listado na pauta formativa;

- Foi realizado um levantamento com o número de educadores participantes das formações, para a organização com antecedência do material necessário (inclusive a quantidade necessária de cópias dos textos) e para organizar os agrupamentos propostos;

- A sala de formação foi organizada antecipadamente para receber os educadores participantes. Trabalhos em grupo e atividades com explorações de estações foram utilizados em mesas reunidas.

Organização durante as formações:

- A equipe de formação recebeu os educadores participantes, proporcionando um momento de acolhimento. Antes de começar o trabalho propriamente dito coma pauta formativa, foi feita a apresentação da equipe formativa, com a explicação dos temas que seriam explorados na pauta e a agenda do dia. A agenda de formação ficou visível noFigura central da sala, para que fossem retomados de tempos em tempos. Depois, foi solicitado que todos os professores se apresentassem brevemente, dizendo nome, formação acadêmica, escola delotação atual. Essa atividade inicial durou cerca de 10 minutos;

- Foi sugerido aos educadores participantes que se apropriassem do espaço e conhecessem os materiais disponíveis para a formação. Foi reforçada a importância de manter a sala limpa e organizada para o bom desenvolvimento dasatividades;

- Foram feitos combinados com os professores, quanto ao momento dos questionamentos e participação dos grupos de trabalho;

- A equipe de formadores circulava pela sala enquanto os educadores trabalhavam, facilitando a troca de ideias;

Organização no final das formações:

- Foi realizada uma checagem para conhecer a percepção dos professores sobre os objetivos terem sido atingidos ou se algo não foi compreendido. Os formadoresfizeram anotações, elogios e agradecimentos pela participação de todos, o que reforçou o clima de confiança entre os educadores participantes;

- Foi reforçada a importância de todos se dedicarem ao estudo das leituras recomendadas sendo estimulado o grupo a manter contato, para trocar ideias e dúvidas sobre as novidades propostas pela BNCC - DCRR que vão impactar na prática de todos;

- Foram realizadas as avaliações propostas nas pautas para que fosse possível coletar impressões a respeito das aprendizagens e do envolvimento dos participantes. Os

dados da avaliação foram coletados para conhecer as opiniões e impressões dos participantes, sendo feita uma análise conjunta com suas próprias análises.

3.2.5 Pauta formativa 01 – BNCC e DCRR

Foco da Pauta:

A pauta formativa teve como foco capacitar os professores participantes a compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), preconizada na Constituição Federal de 1988 para garantir o direito de aprendizagem de todos os estudantes e concebida como referência nacional para o desenvolvimento dos currículos locais, no caso especial do Estado de Roraima o Documento Curricular de Roraima (DCRR), orientando as práticas dos professores de Educação Física e aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo da escola básica.

Nas propostas formativas da pauta, foram abordados a estrutura essencial da BNCC e DCRR, os fundamentos pedagógicos do desenvolvimento de competências e da educação integral, com foco na igualdade de oportunidades de aprendizagem, no atendimento à diversidade e na garantia de equidade na qualidade da aprendizagem dos estudantes, especificamente, como nosso objeto de estudo a etapa do Ensino Fundamental.

O primeiro bloco contemplou uma visão geral a respeito da BNCC e DCRR, a fim de estabelecer um alinhamento a respeito do histórico e de seu contexto de elaboração. No segundo bloco, foram propostas situações práticas de sala de aula para serem analisadas, em diálogo com a BNCC e o DCRR. A importância dessa temática na formação se justificou pelos desafios ainda existentes na compreensão da contribuição da BNCC e do DCRR e seu reflexo nas práticas docentes.

Conteúdo da Pauta:

- BNCC e DCRR - Histórico e contexto;
- Fundamentos pedagógicos e focos da BNCC e do DCRR na prática dos professores de Educação Física no Ensino Fundamental.

Objetivo geral da Pauta:

Identificar conceitos estruturantes presentes na BNCC, sua relação com o DCRR e com algumas práticas de sala de aula.

Tempo sugerido da Pauta: 04 Horas

FIGURA 7- Atividades, tempo e objetivos específicos da pauta formativa 01: BNCC e DCRR.

ATIVIDADE	TEMPO SUGERIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Histórico da BNCC e DCRR	30 minutos	Possibilitar aos professores de Educação Física participantes o acesso ao conhecimento de marcos relevantes da BNCC, de forma que possam identificar a relação da Base com o processo de elaboração do DCRR.
O que já sabemos e o que ainda precisamos saber sobre a BNCC e o DCRR	30 minutos	Levantar conhecimentos e dúvidas dos professores de Educação Física participantes a respeito do papel da BNCC e do DCRR, a fim de ampliar sua reflexão a respeito da relação da BNCC com o currículo referencial local.
Um mergulho nas etapas	1 hora	Identificar características fundamentais da etapa da BNCC em que atua e estabelecer relações entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.
BNCC na prática (estudo de caso)	1 hora e 45 minutos	Estabelecer relações entre a BNCC e o DCRR e as práticas de sala de aula.
Avaliação	20 minutos	Avaliação realizada pelos professores de Educação Física

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2020)

3.2.5.1 Atividades: BNCC e DCRR

Atividade 01 - Linha do tempo com o histórico da implementação da BNCC e do DCRR, com os eventos que situam o processo histórico das políticas públicas de educação desde a Constituição Federal até a elaboração e a aprovação dos currículos referenciais locais (CF 1988, LDB, PCNs, PNE, BNCC, Currículos referenciais locais). Nessa atividade, a equipe formadora colocou o grupo em contato com o contexto histórico da BNCC e as consequências de sua aprovação para o sistema educacional brasileiro. Também ajudou a articular a BNCC com os marcos e as ações do DCRR, bem como contribuiu para que os professores de Educação Física se compreendessem como partedo processo.

Atividade 02 - Levantar os conhecimentos do grupo sobre a BNCC e o DCRR, para entender quais pontos precisam ser aprofundados na continuidade da formação. Composição de umFigura com levantamento de conhecimentos e dúvidas dos educadores participantes

sobre a BNCC e o DCRR. A equipe compreendeu quais são os conhecimentos e as dúvidas do grupo. Passou, então, para o estudo mais aprofundado das características específicas de cada etapa segundo a BNCC, bem como para os pontos em comum entre duas ou entre todas as etapas. Isso ajudou a ampliar a compreensão dos pontos essenciais da estrutura do documento. Também ajudou a analisar como esses aspectos foram traduzidos no DCRR.

Atividade 03 - Criação de um diagrama sobre a organização e as características dos documentos da BNCC relativos à etapa do Ensino Fundamental. O grupo compreendeu quais são as principais características do documento da BNCC, como cada etapa está organizada, o que define uma etapa e os pontos de aproximação entre duas ou três etapas da educação básica na perspectiva da BNCC. Foi realizada a sequência ao trabalho com o estudo de casos de situações da prática escolar, a fim de possibilitar a reflexão das implicações dos fundamentos pedagógicos da BNCC no cotidiano escolar.

Atividade 04 - Compreensão geral da BNCC e do DCRR, e suas implicações para as práticas escolares a partir do estudo de um caso relacionado à etapa do Ensino Fundamental. Após reflexões a respeito do contexto histórico de implementação da BNCC e do DCRR, assim como de suas implicações nas práticas escolares, na próxima atividade foi realizada a avaliação do percurso formativo. Foi retomada a Figura construída na atividade 2 e analisadas as mudanças ocorridas. Foi o momento de ampliar a escuta, a fim de que o grupo pudesse apresentar suas impressões.

Atividade de Avaliação: Critério de avaliação - Foi analisado se o grupo ampliou sua compreensão a respeito dos aspectos relevantes da BNCC e suas implicações para a elaboração do DCRR: competências gerais, organização das etapas por áreas de conhecimento e por componente, progressão de aprendizagens.

3.2.6 Pauta formativa 02

Foco da pauta:

Competências Gerais

Apresentar as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhecer a importância delas para promover o desenvolvimento integral dos estudantes, tirar dúvidas dos educadores participantes sobre como trabalhá-las no dia a dia, conectando-as às habilidades do componente curricular de cada educador e promover a compreensão de que as aprendizagens devem acontecer de forma articulada. Também é foco ajudar os educadores a refletir sobre as novas práticas e atitudes que precisam incorporar à sua prática para que esse trabalho seja mais efetivo.

Conteúdo da Pauta:

As 10 Competências Gerais da BNCC.

Objetivo geral da Pauta:

Conhecer, compreender, reconhecer a relevância e saber como desenvolver as 10 Competências Gerais no contexto da implementação da BNCC.

Tempo sugerido da Pauta: 04 Horas

FIGURA 8- Atividades, tempo e objetivos específicos da pauta formativa 02: Competências gerais

ATIVIDADE	TEMPO SUGERIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Reflexão inicial sobre as Competências Gerais	25 minutos	Identificar a importância das 10 Competências Gerais, relacionando-as a vivências pessoais.
Apresentação das Competências Gerais	30 minutos	Conhecer as 10 Competências Gerais.
Jogo das Competências Gerais	20 minutos	Compreender de forma aprofundada as dimensões e sub-dimensões das Competências Gerais.
Conexão entre Competências Gerais e habilidades	30 minutos	Exercitar a combinação entre Competências Gerais e habilidades da Educação Física.
Compartilhamento coletivo e ampliação de repertório	01 hora	Ampliar o repertório sobre as possibilidades de articulação entre as Competências Gerais e as habilidades da Educação Física.
Reflexão individual sobre o trabalho pedagógico com as Competências Gerais	5 minutos	Identificar como atitudes e práticas docentes facilitam ou dificultam o trabalho com as Competências Gerais.
Compartilhamento e reflexão em grupo	20 minutos	Ampliar o repertório sobre como as Competências Gerais podem ser trabalhadas na escola.
Compartilhamento e construção coletiva	40 minutos	Construir um conjunto de dicas para apoiar o desenvolvimento das Competências Gerais na escola.
Avaliação	10 minutos	Avaliação realizada pelos professores de Educação Física.

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2020)

3.2.6.1 Atividades: Competências Gerais

Atividade 01 - Apresentação de cada participante com a indicação de uma

competência com a qual se identifica e que faz diferença na sua vida. Nesta primeira atividade, a equipe provocou os participantes a se conectar com as Competências Gerais e refletir sobre a sua importância. Uma vez sensibilizados para o tema, foi mais fácil engajá-los na próxima atividade, em que foi feita uma exposição dialogada sobre cada uma das 10 Competências Gerais, aproveitando os exemplos apresentados pelos próprios participantes na rodada de apresentação.

Atividade 02 - Apresentação da concepção de educação integral e das 10 Competências Gerais. A equipe introduziu o tema das Competências Gerais, algo ainda bastante novo para muitos dos educadores. A atividade seguinte buscou aprofundar a compreensão sobre cada uma delas. Para dar mais leveza a esse processo exploratório, foi trabalhado com o Jogo das Competências, que detalha as dimensões, as sub-dimensões e a progressão das Competências Gerais ao longo da trajetória escolar.

Atividade 03 - Exploração em grupo de envelope correspondente a uma das Competências Gerais. A equipe formadora garantiu que os participantes adquirissem um conhecimento mais aprofundado sobre as Competências Gerais. A atividade seguinte visou apoiar o grupo para conectá-las com as habilidades da Educação Física, exercício fundamental para que os educadores possam trabalhar as Competências Gerais de forma articulada com as áreas do conhecimento.

Atividade 04 - Identificação de conexões entre as Competências Gerais e as habilidades relacionadas a Educação Física e anos de escolaridade. A atividade anterior propôs um exercício prático de conexão entre as Competências Gerais e as habilidades da Educação Física. Como cada grupo trabalhou apenas com uma das Competências Gerais, a atividade seguinte propôs o compartilhamento dessa produção para que os participantes pudessem debater coletivamente sobre possíveis articulações relacionadas ao conjunto completo das 10 Competências Gerais.

Atividade 05 - Compartilhamento das conexões propostas na atividade anterior e ampliação de repertório por meio de debate sobre as associações realizadas pelos grupos com propostas de outras articulações possíveis. Nas atividades anteriores, os educadores puderam conhecer e compreender melhor o que são as Competências Gerais e como elas se articulam com a Educação Física. Na próxima atividade, os professores foram levados a identificar como desenvolver essas competências nos estudantes, fazendo uma reflexão sobre suas atitudes e práticas cotidianas e analisar em que medida elas favorecem ou dificultam esse trabalho.

Atividade 06 - Reflexão dos professores de Educação Física participantes sobre

atitudes e práticas docentes à luz das Competências Gerais. A equipe formadora estimulou os educadores participantes a refletir sobre suas próprias atitudes e práticas, conectando o tema às vivências pessoais. Na próxima atividade, eles compartilharam suas reflexões com os demais integrantes do seu grupo, identificando o que havia de comum e de diferente nas experiências individuais.

Atividade 07 - Compartilhamento de reflexões pessoais e produção de uma lista de sugestões sobre como escolas e educadores podem trabalhar as Competências Gerais com os estudantes. Na atividade anterior, os participantes utilizaram a reflexão individual como ponto de partida para propor práticas e atitudes docentes que pudessem favorecer o desenvolvimento das Competências Gerais nos estudantes. Na atividade seguinte, essas sugestões subsidiaram a construção coletiva de um conjunto de dicas que os educadores puderam utilizar no cotidiano da escola em que atuam.

Atividade 08 - Compartilhamento das propostas produzidas pelos grupos e construção coletiva de painéis com sugestões de práticas e atitudes capazes de apoiar a implementação das Competências Gerais nas escolas.

Atividade de Avaliação: Foram distribuídos questionários para os educadores participantes e solicitado que o preenchessem antes do encerramento da atividade.

3.2.7 Pauta formativa 03 – Educação Física na BNCC

Foco da Pauta:

Discutir sobre o objeto de estudo da Educação Física (o mover-se corporal), refletir como a escola percebe o mover-se corporal e o “fazer” como um conhecimento e de que maneira ele se manifesta nas aulas de Educação Física. Com isso, a ideia foi discutir sobre o desenvolvimento nas aulas de Educação Física de dois importantes atributos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): protagonismo e autonomia. E, por fim, relacionar quais competências gerais foram desenvolvidas durante a formação, a fim de identificar na prática como é possível desenvolvê-las.

Conteúdo da Pauta:

- Educação Física e conhecimento escolar;
- O saber fazer como um conhecimento;
- Protagonismo, autonomia, participação ativa.

Objetivo geral da Pauta:

- Analisar as mudanças para a Educação Física na BNCC com base na retomada do

seu objeto de estudo (movimentação corporal, atividades físicas e esportivas, práticas corporais).

- Compreender a valorização do fazer nas aulas de Educação Física no trabalho com as competências da BNCC.
- Reconhecer que a escola é uma instituição normativa que tem dificuldade em reconhecer o mover-se como um conhecimento.
- Relacionar a autonomia, o protagonismo e a participação ativa às aulas de Educação Física.

Tempo sugerido da Pauta: 06 Horas

FIGURA 9- Atividades, tempo e objetivos específicos da pauta formativa 03: Educação Física na BNCC.

ATIVIDADE	TEMPO SUGERIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Experiências como sentidos	1 hora e 30 minutos	Retomar o objeto de estudo da Educação Física (cultura corporal e movimento). Refletir sobre as dificuldades do componente na escola.
O saber fazer como um conhecimento	1 hora e 30 minutos	Compreender o saber fazer como um conhecimento.
O saber fazer como aprendizagem	1 hora e 20 minutos	Compreender como o saber fazer se manifesta nas aulas de Educação Física. Experimentar atividades relacionando o saber fazer a um conhecimento importante para a Educação Física.
Autonomia e competências gerais	1 hora e 20 minutos	Compreender a autonomia e o protagonismo como componentes importantes no trabalho por competências. Identificar e relacionar o protagonismo e a autonomia às atividades realizadas na formação.
Avaliação	20 minutos	Avaliação realizada pelos professores.

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2020)

3.2.7.1 Atividades 03: Educação Física na BNCC

Atividade 01 - Experimentações para refletir sobre o mover-se corporal como objeto de estudo da Educação Física e análise sobre como ele corporal é visto pelas escolas. Esta

atividade proporcionou que os educadores participantes vivenciassem e discutissem sobre o objeto de estudo da Educação Física. Na próxima atividade, a equipe promoveu uma reflexão sobre o saber fazer, de modo que eles pudessem compreender como um conhecimento deve ser valorizado nas aulas de Educação Física.

Atividade 02 - Reflexão, com base em duas imagens, sobre a importância da experiência para a construção de aprendizagens sobre o fazer. A atividade anterior buscou ampliar o conhecimento sobre o saber fazer na Educação Física. Nesse sentido, buscou levantar uma discussão sobre o trabalho por competências proposto pela BNCC, que propõe foco nos alunos, que sejam protagonistas do processo de aprendizagem. Muitas vezes, o professor de Educação Física propõe situações de ensino que os conduzem à técnica perfeita, como no exemplo sobre um arremesso de basquete. Nessa lógica, os alunos são conduzidos pelo professor a fazer o arremesso, por vezes entrando em uma fila para o docente avaliar um a um se fazem o movimento esperado. A próxima atividade propõe uma mudança nessa lógica. Em primeiro lugar, propõe que os alunos escolham a melhor forma de atingir o objetivo. Em segundo, possibilita que eles reflitam sobre suas limitações e busquem soluções coletivas para superá-las. Vamos aprofundar esses conhecimentos aplicando o saber fazer como conhecimento, de modo a permitir que os participantes vivenciem como ele pode ser uma “produção de conhecimento”, isto é, o saber fazer como aprendizagem.

Atividade 03 - Experimentação e reflexão sobre a importância de destacar as aprendizagens conquistadas a cada aula. A atividade possibilitou que os participantes percebessem que o saber fazer pode ser uma produção de conhecimento. Na próxima atividade, foram explorados dois conceitos muito presentes na BNCC e ligados à ideia do saber fazer como uma produção de conhecimento: a autonomia e o protagonismo. Ambos devem ser explorados nas aulas de Educação Física.

Atividade 04 - Definição dos termos autonomia, protagonismo e participação ativa e estabelecimento de relação das atividades da pauta formativa às competências gerais da BNCC.

Atividade de Avaliação: Aplicação de questionário referente ao tema.

3.2.8 Pauta formativa 04 – Estrutura da Educação Física na BNCC

Foco da Pauta:

Esclarecer os temas que fundamentam o texto sobre Educação Física na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentar conceitos das práticas corporais e a relação delas com as unidades temáticas e os objetos de conhecimento propostos. E mais: tratar dos novos significados atribuídos às aulas de Educação Física quando são vinculadas às competências gerais apresentadas pelo documento.

Conteúdo da Pauta:

- Competências gerais da BNCC.
- Práticas corporais.
- Temas de ampliação das unidades temáticas e objetos de conhecimento.
- Dimensões do conhecimento da Educação Física.

Objetivo geral da Pauta:

- Compreender as características das práticas corporais.
- Identificar os temas que possibilitam a ampliação das unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC.

- Compreender as dimensões do conhecimento propostas para a Educação Física, relacionando-as à prática docente.

- Relacionar as aulas de Educação Física às competências gerais da BNCC.

Tempo sugerido da Pauta: 06 Horas

FIGURA 10 - Atividades, tempo e objetivos específicos da pauta formativa 04: Estrutura da Educação Física na BNCC.

ATIVIDADE	TEMPO SUGERIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Práticas corporais	1 hora e 20 minutos	Práticas corporais e os conceitos que fundamentam a BNCC.
Currículo, aprendizagens essenciais e contexto	35 minutos	Compreender que o trabalho com práticas corporais propõe que professores e redes ampliem as aprendizagens propostas pela BNCC e DCRR, incorporando aspectos do contexto no qual estão inseridos.
Rotação por estações	1 hora e 35 minutos	Identificar os temas que possibilitam a ampliação da BNCC e DCRR. Elaborar coletivamente situações nas quais os temas podem ser relacionados às aulas de Educação Física.
Ampliando a BNCC	1 hora e 10 minutos	Experimentar uma atividade que une os temas de ampliação propostos às práticas corporais.

Dimensões do conhecimento e competências gerais	1 hora	Analisar as dimensões do conhecimento da Educação Física e relacionar as atividades da formação às competências gerais da BNCC.
Avaliação	20 minutos	Avaliação realizado pelos professores de Educação Física.

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2020)

3.2.8.1 Atividades 04: Estrutura da Educação Física na BNCC

Atividade 01 - Discussão e consenso sobre as definições dos temas. Criação e dramatização de situações que os exemplifiquem. Foram desenvolvidos conceitos importantes que a BNCC apresenta sobre as práticas corporais. Na próxima atividade, os educadores participantes compreenderam que a BNCC possibilita a criação e aprofundamento das unidades temáticas e objetos de conhecimento.

Atividade 02 - Leitura de trechos da BNCC e análise da abordagem da cultura corporal de movimento na BNCC e possibilidade de ampliação das unidades temáticas e objetos de conhecimento. A atividade anterior teve como foco o reconhecimento das possibilidades de complementação da BNCC, em seguida os educadores participantes se debruçaram sobre sugestões para a efetivação.

Atividade 03 - Análise dos temas que possibilitam a ampliação da BNCC e elaboração de situações nas quais poderiam inserir os temas nas aulas de EF. Os educadores participantes se apropriaram dos temas que possibilitam a complementação da BNCC, descobrindo como esses temas se manifestam numa aula de Educação Física.

Atividade 04 - Estabelecimento de relação de alguns dos temas discutidos nas estações com as práticas corporais da BNCC. A equipe formativa trabalhou com o desenvolvimento dos temas que possibilitam a ampliação da BNCC. Na próxima atividade, foi apresentado as dimensões do conhecimento da Educação Física e a relação com as atividades desenvolvidas às competências gerais da BNCC.

Atividade 05 - Análise das dimensões do conhecimento da BNCC e discussão sobre o estabelecimento de relação da pauta formativa às competências gerais da BNCC.

Atividade de Avaliação: Aplicação de questionário referente ao tema.

3.2.9 Pauta formativa 05 – Plano de aula e progressão da BNCC

Foco da Pauta:

Conhecer e refletir sobre alguns dos fundamentos das principais mudanças propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Física. O primeiro fundamento está presente nos temas integradores (definidos por diversas legislações), o segundo é a progressão das habilidades ao longo do Ensino Fundamental, e o terceiro está relacionado às competências específicas deste componente.

Conteúdo da Pauta:

- Competências gerais e específicas da BNCC.
- Planos de aula.
- Progressão entre os anos, biênios e triênios.
- Temas integradores.

Objetivo geral da Pauta:

- Conhecer e criar planos de aulas com os temas integradores da BNCC.
- Compreender os critérios de progressão da BNCC para a Educação Física.
- Relacionar os planos de aula com as competências específicas e as competências gerais da BNCC.

Tempo sugerido da Pauta: 07 Horas

FIGURA 11- Atividades, tempo e objetivos específicos da pauta formativa 05: Plano de aula e progressão da BNCC.

ATIVIDADE	TEMPO SUGERIDO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Alinhando o currículo com temas integradores	1 hora e 30 minutos	Conhecer os temas integradores e estabelecer conexões entre eles e o componente Educação Física.
A progressão no planejamento didático	1 hora e 30 minutos	Analisar a distribuição dos objetos de conhecimento e a progressão das habilidades propostas para Educação Física.
Articulando competências específicas	1 hora e 30 minutos	Relacionar os planos de aulas às competências específicas da área e às competências gerais da BNCC.
Experimentando os planos	2 horas e 10 minutos	Experimentar planos de aula produzidos numa lógica de participação ativa, contribuindo para a análise do desenvolvimento das competências gerais e específicas nos planos.
Avaliação	20 minutos	Avaliação realizada pelos professores de Educação Física.

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2020)

3.2.9.1 Atividades 05: Plano de aula e progressão da BNCC

Atividade 01 - Análise dos temas integradores e desenvolvimento de planos de aula. Foram apresentados os temas integradores da BNCC. Na atividade seguinte, o foco foi as propostas de progressão para a Educação Física.

Atividade 02 - Análise de sugestão de progressão da BNCC e criação de planos com um sentido de progressão. Os educadores participantes incorporaram ao planejamento temas integradores e refletiram sobre como desenvolver a progressão das habilidades a cada ano – e não apenas nos biênios e triênios, como apresentado pela BNCC. Em seguida voltaram aos planejamentos realizados, pensando em como integrar as competências gerais e específicas de Educação Física a eles.

Atividade 03 - Análise dos planos produzidos e estabelecimento de relação com as competências gerais e específicas da Educação Física. Nesta atividade os educadores relacionaram as competências gerais e específicas aos planos desenvolvidos por eles. Na próxima, experimentaram os planos e refletiram coletivamente se o que foi proposto no plano foi atingido realmente (aprendizagens, competências gerais e competências específicas).

Atividade 04 - Vivência das práticas e análise da presença das competências gerais e específicas da BNCC.

Atividade de Avaliação: Aplicação de questionário referente ao tema.

4 MARCO METODOLÓGICO

4.1 Objetivo geral da Pesquisa

Analisar a implementação do processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo Documento Curricular de Roraima.

4.1.1 Questões específicas da pesquisa

Quais os principais marcos legais e a organização curricular para escolas de educação básica do Brasil, tendo como foco de abordagem a BNCC?

De que forma se estrutura e organiza o Documento Curricular de Roraima (Parecer do conselho)?

Como se apresenta a estrutura organizacional do Documento Curricular de Roraima para o componente curricular de Educação Física?

De que modo ocorrem as etapas propostas no guia de implementação dos novos currículos para a Educação Básica?

Como ocorre o itinerário formativo proposto para os professores de Educação Física do Estado de Roraima?

Como se processam as diferentes etapas do processo de formação de professores de Educação Física?

4.1.2 Objetivos específicos

1. Apresentar os marcos legais e a organização curricular para escolas de Educação Básica do Brasil, tendo como foco de abordagem a BNCC;

2. Descrever a estrutura e organização do Documento Curricular de Roraima (Parecer do conselho);

3. Apresentar a estrutura organizacional do Documento Curricular de Roraima para o componente curricular de Educação Física;

4. Descrever as etapas propostas no guia de implementação dos novos currículos para a Educação Básica;

5. Traçar o itinerário formativo proposto para os professores de Educação Física do

Estado de Roraima;

6. Identificar as diferentes etapas do processo de formação de professores de Educação Física.

4.2 Desenho da Pesquisa

O Desenho da Pesquisa se mostra a partir do registro do sub-tópico que se segue:

4.2.1 Enfoque e Tipo de Investigação

O enfoque utilizado contempla a investigação com abordagem qualitativa, a qual compreende os fenômenos em toda sua complexidade e privilegia, essencialmente, a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação (Bogdan e Biklen, 1994).

Vale ressaltar que o berço da pesquisa qualitativa está na sociologia e na antropologia. Na sociologia, a discussão da relevância da pesquisa qualitativa para o estudo da vida de grupos humanos ocorreu por meio de trabalhos realizados pela Escola de Chicago, nas décadas de 1920 e 1930. Nessa mesma época, na antropologia, os estudos de autores como Evans-Pritchard, Radcliffe-Brow e Malinowski trouxeram os métodos de trabalho de campo. (Denzin e Lincoln, 2006).

Na concepção de Richardsom (2007), a pesquisa qualitativa, assim: “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentados pelas entrevistas, em lugar da produção de medidas estatísticas das características ou comportamentos” (p. 90).

De acordo com Gil (1999), a abordagem qualitativa possibilita o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo, bem como suas relações com o mesmo, haja vista a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, procurando-se, dessa forma, o que era comum, permanecendo, entretanto, aberta para a percepção da individualidade, além dos significados múltiplos.

Para Gomes (2014), a utilização da abordagem qualitativa implica:

- (1) investigar as representações, as crenças, os valores, as explicações e as opiniões que se expressam nas interações sociais;
- (2) privilegiar a linguagem e a prática como mediações simbólicas;
- (3) orientar o estudo a partir do ponto

de vista dos atores sociais, levando a sério as suas informações; (4) buscar uma compreensão do nicho onde a pesquisa é realizada e (5) ter uma execução flexível e interativa (p. 8).

Para Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura captar tanto a aparência do fenômeno, quanto suas essências, visando explicar sua origem, relações e mudanças, tentando intuir as consequências.

Bodgan e Biklen (1982) citados por Lüdke e André (2014), nesse aspecto, apresentam algumas características da pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (Lüdke; André, 2014, p. 12-14).

Nesse sentido, conforme Sampieri et al (2013), podem ser destacadas as principais atividades do pesquisador qualitativo:

1. Obtém um ponto de vista “interno” (de dentro do fenômeno), embora mantenha uma perspectiva analítica ou alguma distância como observador externo.
2. Utiliza diversas técnicas de pesquisa e habilidades sociais de uma maneira flexível, de acordo com as exigências da situação.
3. Não define as variáveis com o propósito de manipulá-las experimentalmente.
4. Produz dados na forma de notas extensas, diagramas, mapas ou “quadros humanos” para gerar descrições bem detalhadas. Extrai significado dos dados e não precisa reduzi-los a números nem deve analisá-los estatisticamente (embora a contagem possa ser utilizada na análise).
5. Entende os participantes do estudo e se identifica com eles; não registra apenas fatos objetivos, “frios”.
6. Mantém uma perspectiva dupla: analisa os aspectos explícitos, conscientes e evidentes, assim como os implícitos, inconscientes e subjacentes. Nesse sentido, a própria realidade subjetiva é objeto de estudo.
7. Observa os processos sem invadir, alterar ou impor um ponto de vista externo, mas da maneira como são percebidos pelos atores do sistema social.
8. É capaz de

trabalhar com paradoxos, incerteza, dilemas éticos e ambiguidade. (p. 35).

Vale, enfim, considerar que em pesquisas qualitativas, torna-se possível a coleta de dados ricos em pormenores descritivos sobre as pessoas, proporcionando estimar o fenômeno em toda sua complexidade e em contexto natural. Dessa forma, privilegia-se a compreensão acerca dos significados que os acontecimentos têm para os sujeitos da investigação, enfatizando-se a importância da interação simbólica, além da cultura para a compreensão do todo (Bogdan e Bicklen, 1994; Godoy, 1995)

Nessa perspectiva, cabe mencionar que, conjuntamente com a abordagem qualitativa, foi adotada a pesquisa de natureza Descritiva, que segundo Andrade (2003, p.20), “consiste em estudar as propriedades do objeto ou fenômeno. Ela visa medir ou avaliar dimensões e componentes de um aspecto. Nela os fatos são observados, registrados, analisados e interpretados, mas não se manipulam variáveis”. Triviños (1987), sobre a mesma vertente, explicita que a pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Nesse sentido, direciona-se à descrição dos fatos e fenômenos de determinada realidade.

Pode-se destacar, segundo Malhotra (2001), que tal pesquisa objetiva a descrição de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre as variáveis. Esse tipo de estudo tem como característica mais significativa a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como os questionários, entrevistas e a observação sistemática. Malhotra (2001, p. 108) explicita que a pesquisa descritiva “é um tipo de pesquisa que tem como principal objetivo a descrição de algo”.

Complementando a argumentação anterior, Barros e Lehfeld (2007) sustentam que, com a pesquisa descritiva são realizados o estudo, a análise, além do registro e a interpretação dos fatos do mundo físico sem a interferência do pesquisador. Dessa forma, o propósito da pesquisa descritiva é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos.

No tocante ao tipo de investigação, foi realizado um Estudo de caso, com a aplicação da citada abordagem qualitativa e pesquisa de natureza descritiva. Nesse contexto, Yin (1994) esclarece que o estudo de caso diz respeito a uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada, quando procuramos compreender, bem como explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores.

A referida metodologia, pode ser considerada como uma das estratégias da pesquisa qualitativa, que tem conquistado um lugar de destaque no campo das pesquisas educacionais

(Stake, 2013), por sua aplicabilidade ser muitas e variadas e sua possibilidade de investigar e interpretar; o estudo de caso, dessa forma, pode contribuir de modo singular na compreensão das problemáticas relacionadas a indivíduos, além de grupos sociais, organizações, políticas, instituições públicas, programas governamentais, problemáticas relacionadas a prática educativa, ao permitir realizar análises amplas e significativas sobre o objeto de pesquisa. Nesse sentido, necessário se torna que o objeto de estudo seja bem definido, bem como os dados que devem ser coletados estejam claros.

Guba e Lincoln (1994), no eixo dessa abordagem, afirmam que o objetivo do estudo de caso é relatar não somente os fatos como sucederam, descrever situações ou fatos, mas também proporcionar conhecimento sobre o fenômeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso. Ponte (1994) acrescenta que o objetivo é: descrever e analisar, equanto Merriam (1998) destaca um terceiro objetivo: avaliar.

Segundo Yin (2005), as técnicas mais utilizadas nos estudos de caso são:

A observação e aplicação de questionários, bem como a realização de entrevista, apesar de se considerar outros métodos, a depender da disciplina em que esta pesquisa é realizada. Dessa forma, há que se destacar a característica mais importante de um estudo de caso, que é o fato de ser um estudo aprofundado de uma situação, evento ou caso específico, levando-se em conta, principalmente, tanto suas características internas, quanto o contexto em que ocorre. (p. 33).

Nessa perspectiva, Goode e Hatt (1979) afirmam ser o estudo de caso como um meio de organizar os dados, preservando do objeto estudado o seu caráter unitário. Dessa forma, considera a unidade como um todo, incluindo o seu desenvolvimento (pessoa, família, conjunto de relações ou processos etc.). Cabe, entretanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, considerando que concretamente não há limites, se não forem relacionados com o objeto de estudo da pesquisa no contexto em que será investigada. Logo, por meio do estudo do caso busca-se investigar, como uma unidade, as características importantes para o objeto de estudo da pesquisa.

4.3 Lócus da pesquisa; Participantes

O lócus da pesquisa refere-se as Escolas de Ensino Fundamental da capital do Estado de Roraima e os participantes da pesquisa são professores de Educação Física da Rede Estadual de ensino.

4.4 População e Amostra/Unidade de análise ou participantes

O universo da pesquisa ou população compõe-se de 121 professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Rede de ensino estadual, sendo a amostra composta de 10 professores, os quais participaram dessa investigação.

A esse respeito, Vergara (1997) explicita que o universo, ou população, é o conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto do estudo, e a amostra, ou população amostral, é uma parte do universo escolhido selecionada a partir de um critério de representatividade.

Segundo Appolinário (2004), a população ou universo, em uma pesquisa de natureza teórico-empírica, é um grupo de pessoas, objetos ou eventos que possui um conjunto de características comuns que o definem. A mostra, para o mesmo autor, é como subconjunto de sujeitos extraído de uma população por meio de alguma técnica de amostragem. Logo, pode-se compreender que uma amostra é representativa dessa população, quando a mesma for válida também para a população como um todo.

Mattar (2007), explicita que a técnica de seleção dos integrantes de uma amostra são de dois tipos: a probabilística e a não probabilística. Nessa perspectiva, a amostragem probabilística é aquela em que cada elemento da população tem uma chance conhecida e diferente de zero de ser selecionado para compor a amostra; por outro lado, a amostragem não probabilística é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende ao menos em parte do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo.

Nessa perspectiva, a amostragem não probabilística é aquela que os participantes são selecionados através de critérios, ou seja o pesquisador tem a intenção de seleccionar tais participantes para que esses sejam capazes de responder aos objetivos propostos.

Logo, a escolha dos 10 participantes da pesquisa obedeceu o seguinte critério de inclusão, colocando com requisitos necessários: professores com Licenciatura em Educação Física; pertencentes ao quadro de docentes da Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Estado de Roraima; em efetivo exercício de docência, lotados em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de escolas da capital do Estado; além de terem feito a Capacitação Teórico- Metodológica do DCR de Educação Física do Estado de RR.

4.5 Técnica e instrumento(s) utilizado(s) para a coleta de dados

A coleta de dados utilizou-se, inicialmente, da pesquisa bibliográfica, constituída, principalmente por livros, artigos científicos, periódicos, dissertações e teses e outras fontes. Além da pesquisa bibliográfica, sendo realizada também a pesquisa documental, a fim de analisar a natureza das fontes primárias e específicas acerca da temática do objeto desta pesquisa. Assim, constituíram-se, como fonte, o Documento Curricular de Roraima – DCR, especificamente sobre o componente curricular de Educação Física, O Parecer de Aprovação do DCR, a BNCC e o Guia de Orientação de implementação da BNCC, bem como foi realizado um estudo de caso.

Para a realização da pesquisa de campo foi utilizado, com os sujeitos, um questionário semiestruturado, composto por perguntas fechadas e abertas, buscando revelar as mudanças encontradas na prática docente dos professores investigados, a partir da proposta para o componente curricular de Educação Física, norteado pelo Documento Curricular de Roraima.

Dessa forma, foi feito um contato prévio com os participantes da investigação com o objetivo de esclarecer os objetivos e o problema da pesquisa, solicitando sua autorização e participação no estudo. Em seguida, foi realizado um agendamento individual para a aplicação dos questionários.

A análise da implementação do currículo de Educação Física foi desenvolvida durante os anos de 2019/2020 com duração de três semestres, visto que apesar de o DCR já está elaborado e publicado, nesse período, o mesmo foi aplicado como suporte norteador nas escolas da Rede Estadual de Educação e, sobretudo, nas unidades de ensino que fazem parte deste estudo.

Durante o período da pesquisa foram acompanhadas as ações de formação teórico/prático para os professores da rede estadual desenvolvidas pelo Governo do Estado de Roraima, por meio do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), cuja formação, como se verificou, fez parte do Marco Teórico.

Os procedimentos da pesquisa foram de responsabilidade do pesquisador, bem como o gerenciamento do percurso metodológico em suas diferentes fases e o acompanhamento das etapas da implementação do currículo de Educação Física na rede estadual de educação do Governo do Estado de Roraima.

A validação dos questionários foi feita por 5 doutores da UAA, sendo previamente enviado e, depois de uma apreciação, foram aprovados, constando esses documentos no

Campo ANEXOS desta tese.

Vale ressaltar a utilidade do questionário para tal tipo de pesquisa, principalmente por, em meio a outros aspectos, tanto ser considerado como um dos instrumentos mais simples, econômico e de grande relevância numa pesquisa, quanto por apresentar uma relação de perguntas às quais o pesquisado responde sozinho, assinalando ou escrevendo respostas, cuidadosamente planejadas, de modo que as questões especificuem claramente o conteúdo abordado. Assim, não se pode deixar de considerar que a entrevista seria o instrumento mais indicado para a pesquisa qualitativa, entretanto a escolha do questionário foi mais aceita em virtude da questão do isolamento social neste período de pandemia Covid-19.

4.6 Técnicas de Análise e Interpretação dos dados

Para a interpretação e discussão dos dados, foi aplicada a Análise de Conteúdo, de Bardin, para a pesquisa com perguntas abertas e percentual de ocorrência para as perguntas fechadas. A análise de conteúdo, segundo Bardin (2016, p. 37), “[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”, e é o método utilizado como recurso auxiliar, especialmente empregado na pesquisa documental.

Nesse sentido, em 1977, Bardin publicou a sua obra *L'analyse de contenu*, na qual o método foi configurado em detalhes, o que serve de orientação e principal referência até os dias atuais. Sobre tal publicação, Triviños (1987, p. 159), afirma que "a obra verdadeiramente notável sobre a análise de conteúdo, onde este método, poder-se-ia dizer, foi configurado em detalhes, não só em relação à técnica de seu emprego, mas também em seus princípios, em seus conceitos fundamentais".

A Análise de Conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. (Godoy, 1995, p. 78).

Para Minayo (2001, p. 74), a análise de conteúdo é "compreendida muito mais como um conjunto de técnicas". No entendimento da autora, constitui-se na análise de informações

acerca do comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada, tendo duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos.

De acordo com Triviños (1987), a análise de conteúdo constitui-se num conjunto de técnicas. Nessa perspectiva, o pesquisador necessita "possuir amplo campo de clareza teórica. Isto é, não será possível a inferência, se não dominarmos os conceitos básicos das teorias" (1987, p. 160). Com isso, o pesquisador que admite a existência de diferentes lógicas de pesquisa, mantendo-se em consonância com o método adotado, denota coerência, revelando, assim, grande potencial da pesquisa ao saber explicitar a sua opção metodológica e todo o procedimento desenvolvido na construção de sua investigação.

A análise de conteúdo, desse modo, constitui-se num método específico que parece mais claro em virtude da elaboração esquemática que o acompanha (passo a passo), tornando-o mais fácil e menos ambíguo, "devido à possível redução do material anteriormente delineado, as muitas regras formuladas destacam essa impressão de uma maior clareza e ausência de ambiguidade" (Flick, 2009, p. 294). Esse aspecto também pode ser visto como uma das potencialidades da técnica. Como argumentam muitos pesquisadores, a análise de conteúdo "reduz a complexidade de uma coleção de textos. A classificação sistemática e a contagem de unidades do texto destilam uma grande quantidade de material em uma descrição curta de algumas de suas características" (Bauer & Gaskell, 2008, p. 191).

Conforme explicita Bardin (2016), o cuidado com a descrição e execução de cada uma das fases da análise, ou seja, Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados, por mais que se mantenham a flexibilidade e a criatividade, caracteriza-se como forma de gerar confiabilidade e validade. Para Flick (2009), o cuidado com o detalhamento do processo da pesquisa como um todo (o planejamento da pesquisa), bem como a adequada exposição dos dados (incluindo a redação) na busca da confiabilidade, isto é, na busca pela validação e confiabilidade, uma boa redação dos resultados da pesquisa, na qual se torna explícita uma boa organização dos dados, é fundamental.

Frente ao exposto, com a aplicação da interpretação e a análise de dados, utilizando-se da Análise de Conteúdo, pode-se consolidar este estudo, chegando-se à fase de resultados da pesquisa, revelando-se, com isso, uma resposta aos objetivos e a questão-problema, apontados, previamente, neste estudo.

5 ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E RESULTADOS DA PESQUISA

5.1 A Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados

A Técnica de Análise e Interpretação dos dados obedeceu a três fases, seguindo-se os ensinamentos de Bardin (2016), sobre a aplicação da Análise de Conteúdo. Desse modo, foi tomada como referência inicial a Figura 12 (abaixo), que mostra a direção da pesquisa, por meio de Questões norteadoras, formuladas com bases nos objetivos específicos da pesquisa.

Apesar de serem delineados 6 objetivos específicos, esses foram explorados em 3 capítulos do Marco Teórico. Sendo assim, as questões norteadoras são:

FIGURA 12 – O aspecto estrutural da pesquisa (Direcionamento).

QUESTÕES NORTEADORAS
1 – Marcos legais que referenciam a nova proposta curricular e o Guia de implementação da mesma, segundo a BNCC.
2 – A estrutura, organização e aprovação do Documento Curricular de Roraima e sua implicação no componente curricular de Educação Física.
3 – Etapas do processo de formação de professores de Educação Física do Estado de Roraima e o itinerário formativo.

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

Nesse sentido, o método de Análise de Conteúdo, de Bardin (2016), foi norteado, seguindo-se de três etapas, em ordem crescente, tendo como propósito um estudo de natureza científica. Assim, a primeira fase é chamada de Pré-análise; a segunda, Exploração do material e, finalmente, a terceira, Tratamento dos Resultados (inferência e interpretação).

5.1.1 A Pré-análise

Para Bardin (2016), a Pré-análise é concebida como a fase na qual se organiza o material que passará por uma análise, tendo como propósito torná-lo operacional, isto é, é quando ocorre a sistematização das ideias iniciais. Dessa forma, a organização é realizada obedecendo a quatro etapas: (a) leitura flutuante, que significa o primeiro contato com os documentos da coleta de dados, sendo o momento em que se começa a conhecer o texto; (b) diz respeito à escolha dos documentos, tendo em mira a demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; e (d) que se refere à referenciação dos índices

e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores valendo-se de recortes de texto nos documentos de análise.

Nessa perspectiva, depois de uma leitura flutuante da Tese, direcionando o olhar ao Marco Teórico e aos questionários (documentos para a análise), obedeceu-se, como referência, o objetivo da pesquisa, que tem relação com os seis objetivos específicos, que originaram três capítulos do referido Referencial Teórico, além das questões norteadoras já registradas na Figura 12 “O aspecto estrutural da pesquisa (Direcionamento)”.

5.1.2 Exploração do material

Com referência à segunda fase, a Exploração do Material, segundo Bardin, ela ocorre a partir da determinação de categorias (sistemas de codificação), a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial), que se seguem das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro, correspondendo ao segmento da mensagem, o que propicia a compreensão da significação exata da unidade de registro). Dessa forma, a Exploração do Material é compreendida como uma fase de relevante significado, isto porque favorecerá ou não a riqueza das interpretações e inferências. Nessa perspectiva, é essa a fase chamada de descrição analítica, que se apresenta como o corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado e orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Assim, a codificação, a classificação e a categorização são fundamentais nessa fase (Bardin, 2016).

Nesse contexto, foi utilizado o método Dedutivo, sendo selecionadas, nos três capítulos do Marco Teórico, citações de teóricos, fazendo-se, desse modo, a organização em duas Figuras: a primeira, constando “Unidades de Registro/Código e Unidade Contextual”, seguindo-se de outra Figura, os “Códigos descritivos/Categorias/Códigos analíticos”. Cabe esclarecer que foram testadas e aplicadas as regras da exaustividade, representatividade, homogeneidade, de custo e pertinência.

Assim, partindo-se para a fase Exploração do Material, levando em consideração também, como aspecto orientador, a Questão Norteadora 1 da Figura 12 “**Marcos legais que referenciam a nova proposta curricular e o Guia de implementação da mesma, segundo a BNCC**”, foi considerado um enfoque, evidentemente, ligados a esse indicador.

Com isso, nas Figuras “**13 – Apontando a Unidade de Registro/Código e Unidade**

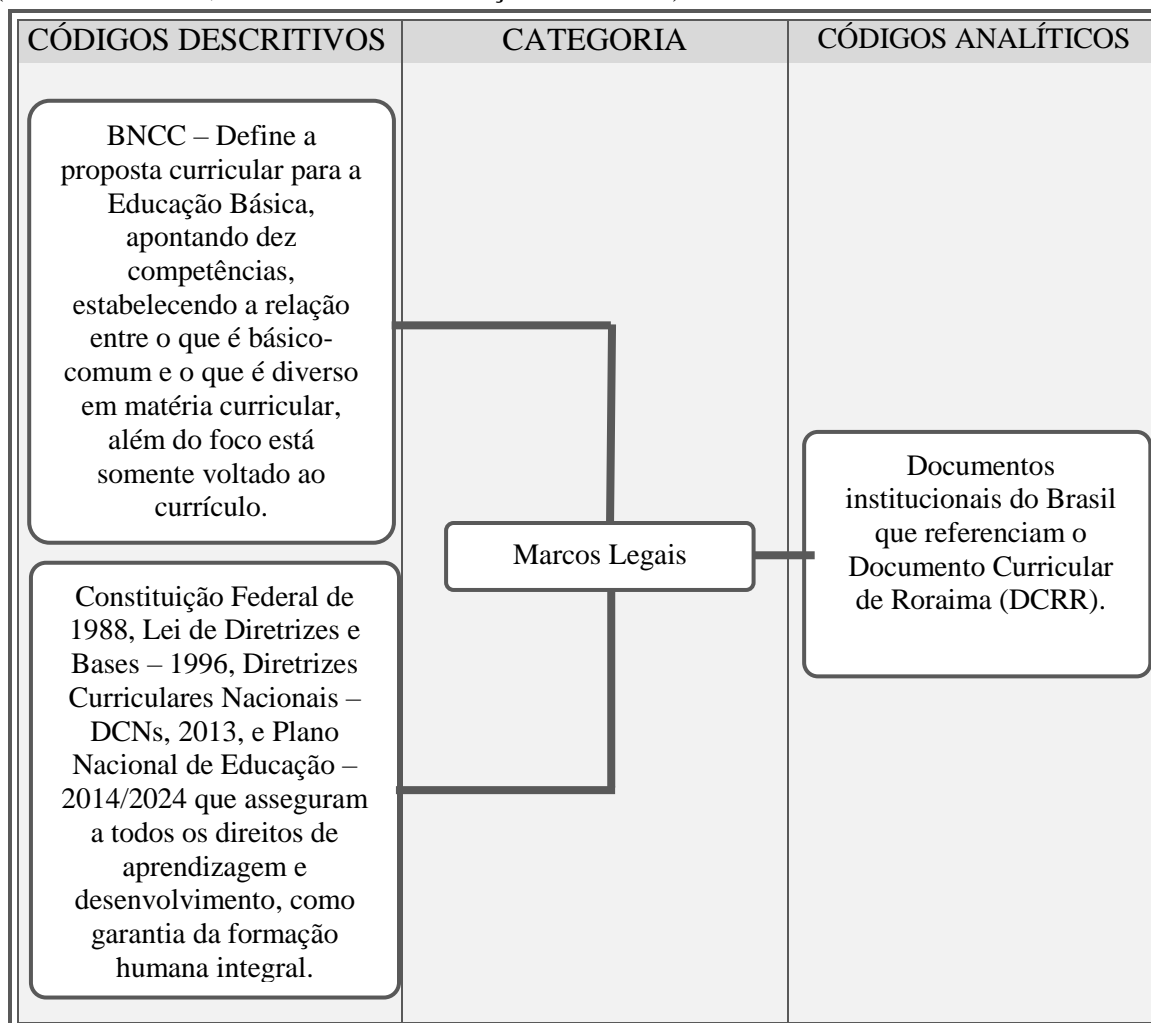
Contextual e na Figura “14 – **Expondo o processo de codificação e categorização dos dados**”, (os quais farão parte no desenvolvimento dessa fase) há, inicialmente, o enfoque que diz respeito a “Os marcos legais, a organização curricular para escolas de Educação Básica do Brasil, e a BNCC, contemplados no Documento Curricular de Roraima”. Assim, observou-se que:

FIGURA 13 – Apontando a Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Marcos teóricos, BNCC e a referenciação no DCRR).

UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
<p>Unidade de Registro: Tema</p> <p>Código: Documentos institucionais do Brasil que referenciam o Documento Curricular de Roraima (DCRR).</p>
UNIDADE CONTEXTUAL
<p>O DCRR, alinhado à política de qualidade da educação, conforme as premissas do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC [...] “define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem aprender ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, traduzidas nas dez competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Também em conformidade com os marcos legais preconizados na Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases – 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, 2013, e Plano Nacional de Educação – 2014/2024, assegurando-se a todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como garantia da formação humana integral”. (Roraima, DCRR, 2019).</p> <p>Na construção do Documento Curricular de Roraima, pode-se apontar a BNCC, a qual com o seu surgimento: [...] “há dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo.” (Brasil, 2017 p.9).</p>
CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES
<p>(Roraima, DCRR, 2019) Cap. 1, p. 5 (Brasil, 2017) Cap. 1 p. 6</p>

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

FIGURA 14 – Expondo o processo de codificação e categorização dos dados (Marcos teóricos, BNCC e a referenciação no DCRR).



Fonte: Figura elaborada pela autor (2022).

No que tange à Figura 12 e à Questão Norteadora 2 “**A estrutura, organização e aprovação do Documento Curricular de Roraima e sua implicação no componente curricular de Educação Física**”, **um enfoque ganha destaque** nesta fase de Exploração do Material, Figuras 15 e 16 “Principais propostas advindas com o DCRR”. Logo, é percebido nas Figuras seguintes:

FIGURA 15 – Apontando Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Aspectos positivos, em meio a outros, proporcionados com a implementação do DCRR).

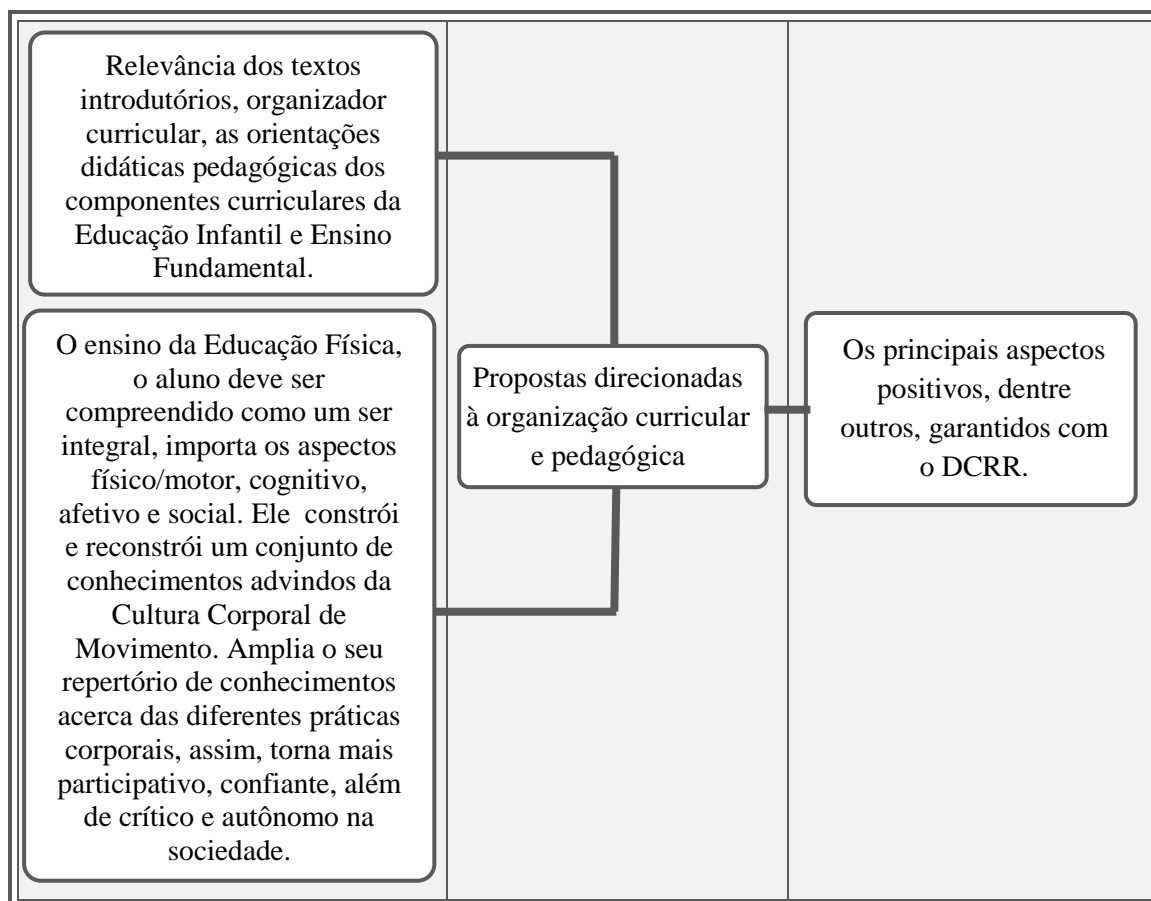
UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
Unidade de Registro: Tema
Código: Os principais aspectos positivos, dentre outros, garantidos com o DCRR.

UNIDADE CONTEXTUAL
<p>...”não somente se refere à relevância dos textos introdutórios, organizador curricular, mas também as orientações didáticas pedagógicas dos componentes curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental.” (Roraima, DCRR, 2019).</p> <p>...”têm referência com o currículo e seus benefícios, o qual apregoa que, no ensino da Educação Física, o aluno deve ser compreendido como um ser integral, indissociável nos aspectos tanto físico/motor, cognitivo, quanto afetivo e social. Assim, capaz da construção e reconstrução de um conjunto de conhecimentos advindos da Cultura Corporal de Movimento, o que o permite vivenciar, criar, recriar e ampliar o seu repertório de conhecimentos acerca das diferentes práticas corporais, a fim de que se torne um sujeito mais participativo, confiante, além de crítico e autônomo na sociedade.” (Roraima, DCRR, 2019).</p>
CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES
(Roraima, DCRR, 2019) Cap. 2, p.38
(Roraima, DCRR, 2019) Cap. 2, p.47

Fonte: Figura elaborado pelo autor (2022).

FIGURA 16 – Expondo o processo de codificação e categorização dos dados (Aspectos positivos, em meio a outros, proporcionados com a implementação do DCRR).

CÓDIGOS DESCRITIVOS	CATEGORIA	CÓDIGOS ANALÍTICOS
---------------------	-----------	--------------------



Fonte: Figura elaborado pelo autor (2022).

Dando sequência a tal abordagem, orientando-se pela Figura 12 e a Questão norteadora 3 “**Etapas do processo de formação de professores de Educação Física do Estado de Roraima e o itinerário formativo**” Foram explorados dois enfoques “**Etapas do Processo de Formação de Professores de Educação Física de Roraima**” (FIGURAs 17 e 18) e “**Descrição do itinerário formativo**” (Figuras 19 e 20). Nessa perspectiva, pôde-se constatar que:

FIGURA 17 – Apontando a Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Etapas de formação de professores de Educação Física - Roraima).

UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
Unidade de Registro: Tema
Código: As diferentes etapas na Formação dos Professores de Educação Física de Roraima.
UNIDADE CONTEXTUAL
A Formação aconteceu, obedecendo a pauta formativa, voltadas para a implementação das políticas de formação continuada apoiada pelo Ministério da Educação - MEC e pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto – RR, em regime de colaboração entre CONSED/SEED e UNDIME/RR em parceria com o programa ProBNCC e o Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de

Roraima - CEFORR, designado para as formações dos novos currículos, sendo planejada e executada em três regiões do Estado de Roraima. (Roraima, CEFORR, 2019, p. 62-63).

A primeira etapa de formação foi realizada no município de Caracaraí (Escola Castelo Branco), na região Sul do estado, no período de 25 a 27 de novembro de 2019, contando com a participação de 35 professores de Educação Física. A segunda etapa de formação foi realizada no município de Pacaraima (Escola Cícero Vieira), na região Norte do estado, no período de 18 a 20 de fevereiro de 2020, contando com a participação de 33 professores de Educação Física. A terceira etapa de formação foi realizada no município de Boa Vista (Escola Francisca Elzika), na região Central do estado, no período de 25 a 27 de fevereiro de 2020, contando com a participação de 53 professores de Educação Física. (Roraima, CEFORR, idem).

A pauta formativa foi seguida de acordo com as orientações para o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sendo o material de referência para a formação de professores para implementação da BNCC e DCRR, elaborado pelo Instituto REÚNA, em co-realização com a Fundação Lemann e com a colaboração de especialistas das etapas e dos componentes curriculares. (Roraima, CEFORR, idem).

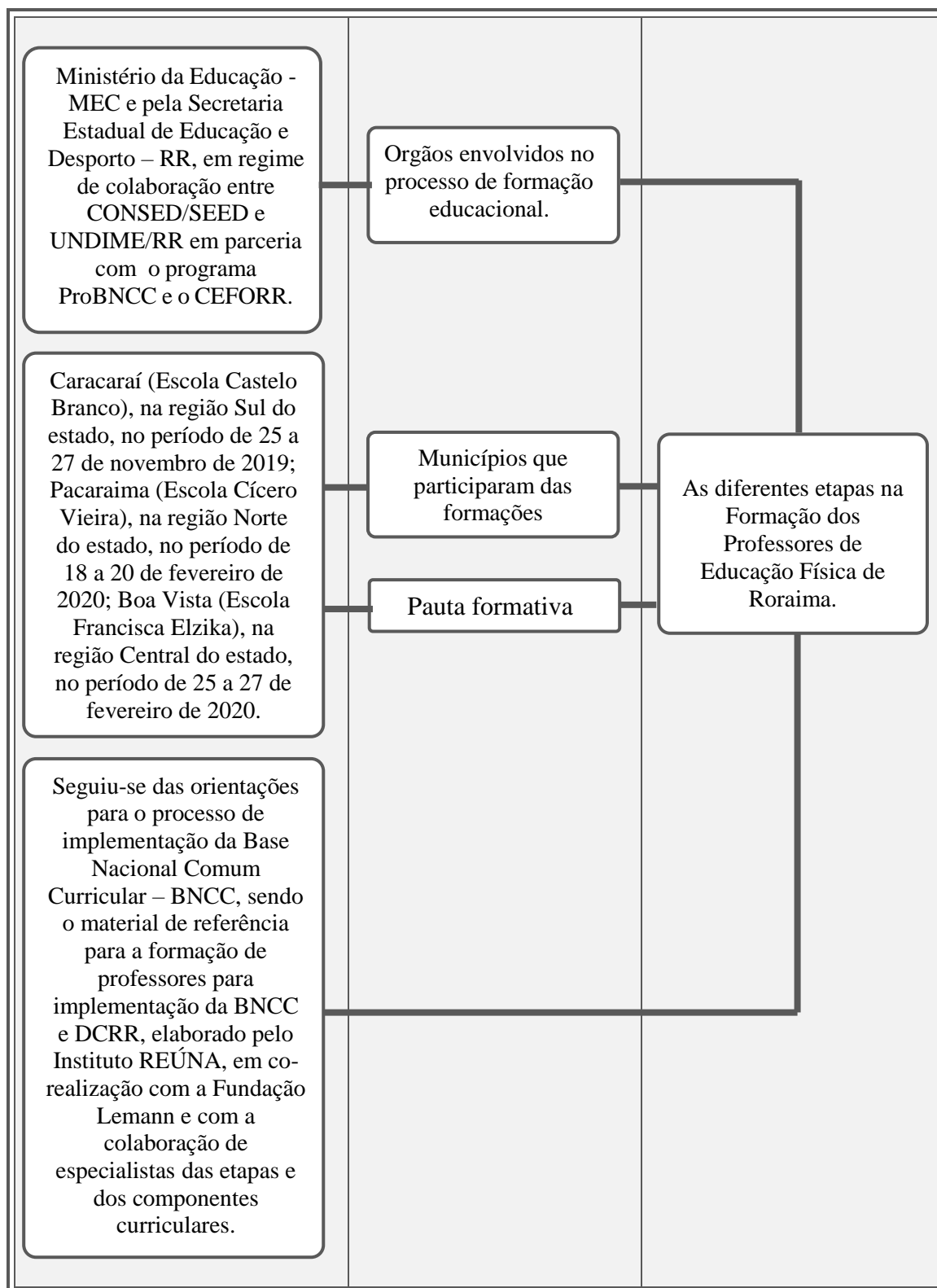
CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES

(Roraima, CEFORR, 2019) Cap. 3, p. 62

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

FIGURA 18 – Expondo o processo de codificação e categorização dos dados (Etapas de formação de professores de Educação Física - Roraima).

CÓDIGOS DESCRITIVOS	CATEGORIA	CÓDIGOS ANALÍTICOS
---------------------	-----------	--------------------



Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

Nas Figuras 19 e 20, foi abordada a “**Descrição do itinerário formativo**”, com isso, pode-se notar que:

FIGURA 19 – Apontando a Unidade de Registro/Código e Unidade Contextual (Itinerário formativo).

UNIDADE DE REGISTRO/CÓDIGO
Unidade de Registro: Tema Código: O percurso formativo.
UNIDADE CONTEXTUAL
<p>O percurso formativo foi composto por quatro diferentes fases, constituídas por itinerários geral e específico. Em todas as fases do percurso formativo foi seguida uma estrutura padronizada para a formação dos professores de Educação Física, estruturado em: foco da pauta, conteúdo da pauta, objetivos da pauta e tempo sugerido para a realização da pauta. As fases foram divididas da seguinte forma: Fase 01: (Geral) – A BNCC e o DCRR; Fase 02: (Geral) – As competências da BNCC; Fase 03: (Específica) – Educação Física na BNCC; Fase 04: (Específica) – Estrutura da Educação Física na BNCC. (Roraima, 2019, p. 63-64).</p>
CAPÍTULO E PÁGINA DO MARCO TEÓRICO DA COLETA DAS CITAÇÕES
(Roraima, CEFORR, 2019). Cap. 3, p. 63.

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

FIGURA 20 – Expondo o processo de codificação e categorização dos dados (Itinerário formativo).

CÓDIGOS DESCRITIVOS	CATEGORIA	CÓDIGOS ANALÍTICOS
<p>Em todas as fases do percurso formativo foi seguida de uma estrutura padronizada para a formação dos professores de Educação Física, estruturado em: foco da pauta, conteúdo da pauta, objetivos da pauta e tempo sugerido para a realização da pauta.</p>	<p>O percurso formativo em quatro diferentes fases.</p>	<p>Percurso formativo.</p>

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022).

5.1.3 Tratamento dos resultados

De acordo com Bardin (2016), a terceira fase direciona-se para o Tratamento dos resultados, momento do surgimento de inferência e interpretação. Para a refeida autora, nessa etapa ocorre a condensação, além do destaque das informações para análise, o que culminana nas interpretações inferenciais. Logo, esse é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica.

No âmbito dos resultados da pesquisa, continuou-se com a ênfase aos objetivos e a questão-problema apresentada. Nesse sentido, nesse momento, caracterizado por interpretações e deduções, a princípio, as três Questões Norteadoras são também expostas nessa fase.

Dessa forma, cabe o registro inicial do perfil dos participantes da investigação:

FIGURA 21 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.

CÓDIGO DO(A) PROFESSOR(A)	SEXO	FAIXA ETÁRIA	NÍVEL DE FORMAÇÃO	TEMPO QUE ATUA COMO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO QUADRO EFETIVO DO ESTADO DE RORAIMA
P1	Feminino	35 a 45 anos	Especialização	11 a 25 anos
P2	Masculino	35 a 45 anos	Especialização	11 a 25 anos
P3	Feminino	35 a 45 anos	Especialização	11 a 25 anos
P4	Masculino	35 a 45 anos	Doutorado	11 a 25 anos
P5	Masculino	45 a 55 anos	Especialização	11 a 25 anos
P6	Feminino	35 a 45 anos	Especialização	11 a 25 anos
P7	Feminino	35 a 45 anos	Mestrado	11 a 25 anos
P8	Masculino	45 a 55 anos	Especialização	11 a 25 anos
P9	Masculino	45 a 55 anos	Especialização	11 a 25 anos
P10	Feminino	35 a 45 anos	Mestrado	6 a 10 anos

Fonte: Figura elaborada pelo autor (2022)

Ao ser feita uma análise da Figura acima, nota-se que 5 participantes são do sexo feminino:

P1, P3, P6, P7 e P10 e 5 do Sexo Masculino: P2, P4, P5, P8 e P9. Estão na faixa etária, entre 35 a 45 anos, os professores P1, P2, P3, P4, P6, P7 e P10 e entre a faixa etária de 45 a 55 anos: P5, P8 e P9. Tem Doutorado somente P4; possuem Mestrado P7 e P10; com Especialização são P1, P2, P3, P5, P6, P8 e P9. Nessa perspectiva, observa que a Formação atende ao critério de inclusão estabelecido. Atuam como professores de Educação Física do quadro efetivo do Estado de Roraima: entre 6 a 10 anos, P10; entre 11 a 25 anos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9. Logo, além de todos terem um bom tempo de experiência como professores de Educação Física, verifica-se que estão habilitados para o desenvolvimento da prática docente.

Dando sequência ao Tratamento dos Resultados, é percebido acerca da Questão Norteadora 1 **“Marcos legais que referenciam a nova proposta curricular e o Guia de implementação da mesma, segundo a BNCC”** que o Referencial Teórico apresenta informações sobre o enfoque “Os marcos legais, a organização curricular para escolas de Educação Básica do Brasil, e a BNCC, contemplados no Documento Curricular de Roraima”: A esse respeito, cabe o registro de que a BNCC define a proposta curricular para a Educação Básica, apontando dez competências, estabelecendo, assim, a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular, além do foco está somente voltado ao currículo. Há outros documentos a serem considerados: a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases – 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, 2013 e o Plano Nacional de Educação – 2014/2024, os quais asseguram a todos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, como garantia da formação humana integral.

Todos os professores, ao serem perguntados se “os marcos legais, a organização curricular para escolas de Educação Básica do Brasil, e a BNCC estão contemplados no Documento Curricular de Roraima”, responderam que “Sim”. P9 além de responder “Sim”, acrescentou que “a criação do DC/RR baseou-se no alinhamento em uma política de qualidade, embasado nos princípios da BNCC, em conformidade com marcos legais estabelecidos pela CF de 1988, LDB/1996, DCNs/2013 e PNE/2014/2024, com o intuito de assegurar a todos sujeitos da educação o direito da aprendizagem e desenvolvimento pleno da formação acadêmica de maneira integral”. Foi observado, com a resposta apresentada, a confirmação de uma categorização inicial, o que teve, assim, plena relação com o apresentado no Marco Teórico.

Essa mesma pergunta aludiu a “se a resposta é Sim, em quais propostas se apresentam”, o que, para uma melhor relação com a forma como os assuntos foram abordados no Referencial Teórico, houve a necessidade de um direcionamento à Questão Norteadora 2 **“A estrutura, organização e aprovação do Documento Curricular de**

Roraima e sua implicação no componente curricular de Educação Física”, o que contempla o enfoque “Principais propostas advindas com o DCRR”.

Sendo que, a princípio, houve um destaque apresentado na Revisão de Literatura sobre as principais propostas proporcionadas com o DCRR: a relevância dos textos introdutórios, organizador curricular, as orientações didáticas pedagógicas dos componentes curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No contexto do ensino da Educação Física, foi ressaltado que o aluno deve ser compreendido como um ser integral, importa os aspectos físico/motor, cognitivo, afetivo e social. Ele constrói e reconstrói um conjunto de conhecimentos advindos da Cultura Corporal de Movimento. Amplia o seu repertório de conhecimentos acerca das diferentes práticas corporais, assim, torna mais participativo, confiante, além de crítico e autônomo na sociedade.

Os professores, nesse contexto, apresentaram as seguintes respostas: P3 enfatizou “contempla a cultura corporal de movimento, enfatiza uma abordagem cultural. Onde o aluno é compreendido como um ser integral em todas as suas dimensões, seja ela intelectual, física, emocional, social e cultural.” P4 e P5 destacaram: “o texto introdutório do DCRR”. P9 fez referência a “assegurar a todos sujeitos da educação o direito da aprendizagem e desenvolvimento pleno da formação acadêmica de maneira integral. Desse modo, a educação Infantil e o Ensino Fundamental são propostas estabelecidas por uma política pública nacional”; enquanto P1 respondeu “trabalhar competências e habilidades, formação integral do ser humano, projetos políticos pedagógicos e currículo”; os demais (P2, P6, P7, P8 e P10) deram respostas semelhantes a de P1.

Nesse sentido, pôde-se verificar que houve, mais uma vez, categorização com relação ao apresentado no Referencial Teórico. Assim, evidencia, nas questões apresentadas e nas respostas dos professores, que os marcos teóricos referenciam o DCR e proporcionam benefícios tanto na estrutura organizacional e pedagógica, quanto, por outro lado, na promoção de melhor desenvolvimento no desempenho dos alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Educação Física de forma especial, devendo ser enfatizada a BNCC e sua relevância na inserção da proposta curricular na Educação Básica do Brasil e em especial de Roraima.

Fazendo-se uma apreciação sobre à Questão Norteadora 3 **“Etapas do processo de formação de professores de Educação Física do Estado de Roraima e o itinerário formativo”** dois enfoques fizeram parte **“Etapas do Processo de Formação de Professores de Educação Física de Roraima”** e **“Descrição do itinerário formativo”**.

No que tange a **“Etapas do Processo de Formação de Professores de Educação**

Física de Roraima” consta na Fundamentação Teórica que os Órgão envolvidos foram Ministério da Educação - MEC e pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto – RR, em regime de colaboração entre CONSED/SEED e UNDIME/RR e em parceria com o programa ProBNCC e o CEFORR – Centro de Formação de Professores de Roraima.

Os municípios que participaram foram Caracarái (Escola Castelo Branco), na região Sul do estado, no período de 25 a 27 de novembro de 2019; Pacaraima (Escola Cícero Vieira), na região Norte do estado, no período de 18 a 20 de fevereiro de 2020; Boa Vista (Escola Francisca Elzika), na região Central do estado, no período de 25 a 27 de fevereiro de 2020. Tendo como participantes 121 professores.

A pauta formativa seguiu-se das orientações para o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, sendo o material de referência para a formação de professores para implementação da BNCC e DCRR, elaborado pelo Instituto REÚNA, em co-realização com a Fundação Lemann e com a colaboração de especialistas das etapas e dos componentes curriculares.

Frente a tal questão, ao serem questionados sobre “Quais as diferentes etapas do processo de formação continuada de professores de Educação Física no Estado de Roraima/Boa Vista”, os professores assentiram: P8 referiu ao atendimento inicial aos 3 municípios, respondendo que “o estudo das orientações do Documento Curricular de Roraima (DCRR), baseado no documento orientador a BNCC, a partir desse momento o DCRR, passou a ser estudado e analisado com a finalidade de compreender as considerações e as especificidade da importância desse documento no currículo das escolas de Roraima. Uma proposta relevante, na qual norteou a elaboração do currículo da educação básica estadual, que pauta nas possibilidades de mudanças por meio de reflexões, contextualizações de conhecimentos inerentes a prática pedagógica do professor e do aluno, de modo a propiciar aos professores condições de enfrentamento das dificuldades apresentadas no contexto da sala de aula”. P10 aludiu a “Apresentação da estrutura do DCRR e reflexão sobre o que é novo. Numa segunda etapa, maior ênfase na elaboração do plano de aula, bem como metodologia e avaliação”. Os demais deram respostas semelhantes as de p8 e p.10.

Quanto ao enfoque “**Descrição do itinerário formativo**”, a Revisão de Literatura apresentou as 4 fases que foi seguida de uma estrutura padronizada para a formação dos professores de Educação Física, estruturado em: foco da pauta, conteúdo da pauta, objetivos da pauta e tempo sugerido para a realização da pauta.

Os participantes confirmaram as 4 fases, isso em complementação à pergunta feita anterior. Em seguida, quatro perguntas foram feitas com suas respectivas respostas, versando sobre:

A primeira questionou “como acontece o processo de formação continuada dos professores de Educação Física de Roraima/Boa Vista”; P3 respondeu “Através de cursos ofertados pelo CEFORR, onde os professores participam de palestras, ou cursos voltados para a prática. Porém ultimamente não aconteceram muitos cursos devido à pandemia. O último curso de formação continuada que pude participar foi em 2019, quando foi discutida a estruturação pedagógica do componente curricular do DCRR”, os outros participantes deram respostas parecidas com a de P3.

Outra pergunta, feita aos sujeitos da pesquisa, inquiriu “se a elaboração da estrutura organizacional do Documentos Curricular de Roraima para o Componente curricular de Educação Física, foi compartilhada com os professores de Educação Física, visando o melhor direcionamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas”; cobrando-se “caso as respostas fossem afirmativas, a forma como aconteceu”. Todos os sujeitos responderam que “Sim”, sendo que P6 destacou que “foi realizada formação sobre o DCRR, mostrando e explicando toda a estrutura e dinâmica do documento”. P9 afirmou “De forma presencial e a distância”. P10 respondeu “Associando a nova estrutura a práticas que já eram realizadas (ou deveriam); embasando nas teorias e conceitos da Educação Física”. Os demais pesquisados deram respostas parecidas as de P6, P9 e P10.

Mais um questionamento feito foi sobre “se na formação continuada dos professores de Educação Física, houve uma participação ativa dos docentes pertencentes ao quadro da Secretaria Estadual de Educação e Desporto do Estado de Roraima /Boa Vista”. Todos responderam que ocorreu “de forma parcial”.

A última pergunta, na verdade, cobrou “uma explanação”, pedindo para ser feita “uma avaliação, enquanto professor (a) de Educação Física, sobre a formação continuada ofertada pelo Estado de Roraima/Boa Vista”; tendo, por conseguinte, as seguintes respostas: P10 salientou que “Trata-se de uma formação democrática: acontecendo em diferentes momentos, locais e com abertura para fala dos professores que lidam de fato com a prática nas escolas”. P6 ressaltou que “As duas etapas que eu participei foram de grande enriquecimento em termos de conhecimentos”. P8 disse que “Por mais que seja pouca e básica, porém são fundamentos relevantes para acréscimo do conhecimento, que na realidade precisamos que a instituição governamental procure valorizar melhor os seus profissionais de educação, com oferta de pós-graduação”em sticto sensu”. Os outros pesquisados

limitaram-se a afirmar que “deveriam acontecer formações com mais constância e maior participação dos professores”.

Com as quatro respostas, por fim, apresentadas, pode-se verificar que o CEFFOR se encarrega das formações continuadas no Estado de Roraima, que a estruturação organizacional do DCRR foi compartilhada com os professores de Educação Física, explicando todos os pontos do documento, que a participação dos professores de Educação Física ainda é “parcial” e a avaliação feita destacou pontos positivos da Formação continuada, muito embora seja cobrado mais formação continuada e maior envolvimento dos professores como participantes nos cursos de formação continuada de Educação Física.

CONCLUSÕES

Procurou-se destacar, com esta Tese, “O processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo Documento Curricular de Roraima”. Nessa perspectiva, utilizando-se, a princípio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, documental, pesquisando o DCRR, o Parecer de Aprovação do DCRR, a BNCC e o seu Guia de implementação dessa proposta curricular, sendo seguido, por sua vez, de um estudo de caso, com uma pesquisa qualitativa, feita com 10 professores de Educação Física, constatou-se que não somente a questão-problema teve uma resposta, mas também os objetivos propostos foram alcançados.

Nesse sentido, pôde-se observar, no que diz respeito aos “Marcos legais e aspectos da organização curricular das escolas de Educação básica, segundo a BNCC, e etapas para implementação de tal proposta” que o DCRR está alinhado a uma política que visa a qualidade educacional, sendo embasado na BNCC, em conformidade com marcos legais estabelecidos pela CF de 1988, LDB/1996, DCNs/2013 e PNE/2014/2024, tendo como propósito garantir a todos o direito da aprendizagem e o desenvolvimento de formação humana integral.

No tocante à “estrutura, organização e aprovação do Documento Curricular de Roraima, bem como sua implicação no componente curricular de Educação Física”, evidenciou-se que os aspectos positivos advindos com o DCRR, dentre outros, referem-se a melhoria na estrutura organizacional e pedagógica, bem como na Educação Física, enfatizando a cultura corporal de movimento, no contexto de uma abordagem cultural, sendo o aluno concebido como um ser integral em todas as suas dimensões, intelectual, física, emocional, social e cultural, além de ser um Documento para a promoção de um melhor desenvolvimento no desempenho dos alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Merecendo, nesse contexto, um destaque da BNCC e sua importância na proposta curricular da Educação Básica brasileira, de forma específica do Estado de Roraima.

Quanto às “Etapas do processo de formação de professores de Educação Física e o itinerário formativo dos professores, dessa disciplina, do Estado de Roraima”, com relação ao estudo do DCRR para sua implementação, verificou que 3 municípios participaram, Caracaraí (Escola Castelo Branco); Pacaraima (Escola Cícero Vieira) e Boa Vista (Escola Francisca Elzika). Participaram dessa formação um total de 121 professores, quando se direcionou um estudo com orientações acerca do Documento Curricular de Roraima (DCRR), baseado no

documento orientador, a BNCC. Tal proposta considerada como de grande relevância, sobretudo, por nortear a elaboração do currículo da educação básica estadual. Em outra etapa salientou-se a elaboração do plano de aula, metodologia e avaliação. Dessa forma, em meio a outras instituições de apoio contou com a parceira do programa ProBNCC e o CEFORR – Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima.

Nesse sentido, o itinerário formativo seguiu quatro fases, padronizadas para a formação dos professores de Educação Física, estruturado em: foco da pauta, conteúdo da pauta, objetivos da pauta e tempo sugerido para a realização da pauta.

Constatou-se também que, como já foi mencionado, é o CEFORR que realiza as formações continuadas no Estado de Roraima. Por outro lado, comprovou-se que estruturação organizacional do DCRR foi compartilhada com os professores de Educação Física, sendo abordados todos os conteúdos desse Documento. Verificou-se que a participação dos professores de Educação Física nas formações continuadas é parcial. Percebeu, por fim, que a avaliação feita pautou em pontos positivos da Formação continuada, sendo cogitada, por parte de alguns desses docentes pesquisados, a necessidade de maior participação dos professores de Educação Física nos cursos de formação continuada.

Frente aos aspectos apresentados, pode-se considerar este estudo como de grande relevância não somente para a Educação de Roraima, mas também pelo manancial de conhecimentos adquiridos pelo doutorando, além de poder ser concebido como um acervo para futuras pesquisas, que podem ser realizadas por outros acadêmicos de Educação Física.

RECOMENDAÇÕES

A presente pesquisa tratou de relatar o processo de formação continuada dos professores de Educação Física do Estado de Roraima, tendo como ponto de referência o Documento Curricular de Roraima (DCRR).

Nesse sentido, recomenda-se este trabalho às Secretarias de Educação Estaduais, seus Departamentos responsáveis pela formação continuada dos professores e, em especial, à Secretaria de Educação do Estado de Roraima e ao Centro de Formação de Professores – CEFORR.

Para que haja educação de qualidade e esta qualidade permaneça durante toda a vida acadêmica dos alunos, necessário se faz que os professores se mantenham atualizados e qualificados, não apenas quanto ao conteúdo da disciplina, mas também quanto aos objetivos em amplo aspecto que devem ser alcançados.

A oferta de cursos/atualizações/paslestras deve ser melhor estruturada de forma a atingir mais professores e ser mais atrativo para os mesmos, de forma a fomentar a vontade dos docentes de conhecer mais e se tornar melhores professores. Além de ser mais “rotineira”, pois a educação vive em constante transformação e cada vez mais desafiante para os educadores. Por isso, faz-se necessário que haja constantes atualizações para os mesmos, a fim de que esses não fiquem na mesmice de conteúdos.

Esta pesquisa demonstrou que tais ofertas não atingem todos os professores, trazendo visões diferentes quanto à eficiência da formação continuada no Estado de Roraima, mas não quanto à qualidade dessa formação.

Dessa forma, recomendamos que as Secretarias de Educação implementem uma formação continuada mais robusta e deem mais ênfase na publicidade e disponibilidade dos cursos oferecidos, de forma a abranger todos os professores de cada ente.

REFERÊNCIAS

- Almeida, D. F. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Appolinário, F. (2006). *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Thomson.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. 3 ed. São Paulo: Edições 70.
- Barros, A. J. S.; Lehfeld, N. A. S. (2007). *Fundamentos de Metodologia científica*. 3. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Ed. 335. P.
- Boscatto, J. D.; Impolcetto, F. M.; Darido, S. C. (2016). *A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?* Florianópolis, Rev. Motrivivência v. 28, n. 48, p. 96 – 112.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 09 de mai. de 2020.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 23 dez.
- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/ SEF, 126p.
- Brasil. MEC/SEF. (1998). *Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 20 mai 2020.
- Brasil. Ministério da Educação. (2001). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/Secretaria da Educação Fundamental* – Brasília: MEC/SEF, 3ª ed.
- Brasil. (2016). *Base Nacional Curricular Comum – BNCC*. 2ª versão, MEC. Brasília
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação*. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC.
- Brasil. (2017). *Resolução CEE/RR 05/99*. Estabelece as normas aplicáveis para a Educação

Básica no Ensino e dá providências, normatiza a organização da primeira etapa. Roraima. Disponível <http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/category/25-nota-tecnica>. Acesso 27 mai 2022.

Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação*. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC.

Brasil. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: CNE/CEB.

Brasil. (2010). Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11, de 7 de julho. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro, Seção 1, p. 28. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 mai. 2022.

Brasil. (2009). Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, *Parecer nº 11, de 30 de junho. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio*. Brasília, Diário Oficial da União, dia 25/09, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pecp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 mai 2022.

Brasil. (2013). *Lei nº 12.796, de 04/04/2013*. Altera a Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: CNE/CEB.

Brasil. (2009). *Resolução CEE/RR 05/09 estabelece as normas aplicáveis para a Educação Básica no Ensino e dá outras providências, normatiza a organização da primeira etapa*. Brasília: (MEC).

Brasil. (2018). *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*. Implementação da BNCC: Lições do Common Core. Disponível em: www.somospar.com.br. Acesso em 29 mai 2022.

Brasil. (2009). *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica*. Brasília: MEC.

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União, 26 de junho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 09 mai. 2020.

Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília (MEC).

- Candau, V. M. (2014). Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In: Moreira, Antonio Flavio, Candau, Vera Maria. (orgs.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ; Vozes.
- Candau, V. M.; Moreira, A. F. (2008). *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Petrópolis, RJ, Revista Brasileira de Educação, n.23, p.156-168, maio/ago.
- Costa, F. C. da. (1995). Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. *Revista da Educação Física da UEM*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Vol. 1, nº 5, p. 26-38.
- Darido, S.C. et al. (2017). *Práticas Corporais: Educação Física 1o e 2o anos. Manual do Professor*. 1a ed. - São Paulo: Moderna.
- De Marco, A (org.). (1995). *Pensando a educação motora*. São Paulo: Papirus.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2006). *Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. p. 15-41.
- Falleiros, I. (2005). *Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania*. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã. p. 207-292.
- Fulan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro. .
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.Ed. São Paulo: Atlas.
- Gomes, R. (2014). *Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa.
- Godoy, A.S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. (São Paulo). *Revista de Administração de Empresas*. v. 35, n. 2, p. 57 - 63; n.3, p. 20 - 29; n.4, p. 65 – 71, mar/ago.
- Goode, W. J.; Hatt, P. K. (1979). *Métodos em pesquisa social*. 5a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Guba, E.; Lincoln, Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research* In Denzin, N.; Lincoln, Y. (1994) *Handbook of Qualitative Research, Thousand Oaks, CA: SAGE*

Publications, pp. 105-117

- Hargreaves, A. (1998). *Los profesores en tiempos de mudanza*. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal
- Ibáñez-Salgado, N. et al. (2012). *La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación Convergenia*. Revista de Ciencias Sociales, vol. 19, núm. 59, pp. 215-240, mayo- agosto.
- Imbernóm, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Leher, R. (1998). *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (2014). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U 2ª Edição.
- Macedo, E. (2014). *Base Nacional Comum Curricular: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação*. São Paulo, Revista e-Curriculum, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555.
- Malhotra, N. K. (2001). *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada..* 3.Ed. Porto Alegre: Bookman.
- Martins, A. S. (2009). *A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”*. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan./jun.
- Marsiglia, A. C. G.Pina, L. D.; Machado, V. de O; Lima, M. (2017). *A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil*. Salvador, Germinal: Marxismo e Educação em Debate, , v. 9, n. 1, p. 107-121, abr.
- Machado, A. (1995). *A. Interação: um problema educacional*. In: De Lucca, E. Psicologia educacional na sala de aula. Jundiaí: Litearte.
- Mattar, F. N. (2007). *Pesquisa de marketing*. 4. Ed. São Paulo: Atlas.
- Melhem, A. (2004). *Brincando e aprendendo basquetebol*. Rio de Janeiro: Editora Sprint.
- Melo, A. A. S de. (2003). *A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e educação no Brasil e na Venezuela*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Neira, M. G. (2003). *Educação Física desenvolvendo competências*. São Paulo: Phorte, 2003.
- Neira, M. G.; Souza Júnior, M. A. (2016). *Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos*. São Paulo, Rev. Motrivivência v. 28, n. 48, p. 188 - 206, setembro/.
- Pina, L. D. (2016). *“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Pinheiro, E. G. (2018). *A Educação Física Escolar na Base Nacional Comum Curricular: dinâmicas de um movimento em construção*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação associado em Educação Física, UEM/UEL.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94Ponte\(Quadrante Estudo %20 caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/94Ponte(Quadrante%20Estudo%20caso).pdf) . Acesso 17 dez. 200 de Dezembro de 2022.
- Roraima. (2019). *Resolução CEE/RR N° 01/2019 de 19 de fevereiro de 2019*. Republicação, por ter saído no DOE N°. 3445 de 28 de março, página 7, com incorreções. Disponível em: www.cee.rr.gov.br. Acesso em 20 mai 2022.
- Roraima. CEFORR - Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima. (2019). *Formações dos novos currículos, sendo planejada e executada em três regiões do Estado de Roraima*. Disponível em: www.ceforr.org.br. Acesso em 27 mai 2022.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lúcio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. Porto Alegre (RS): Ed. Penso, 624p.
- Saviani, D. (2009). *Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2010). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 476 p.
- Shiroma, E. O.; Moraes, M. C. M.; Evangelista, O. (2011). *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 128 p.
- Stallivieri, R. (2017). *Manual do professor para a Educação Física: o, 4 o e 5 o ano*. 1a ed. - Curitiba, PR: Terra Sul Editora.

Stake, R. (2013). *Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Educação e seleção, n.7, p. 5-14. Disponível em: https://editorarealize.com.br/ editora/anais/conedu /2021/trabalho_ev150_md1_sa121_id832_29042021222720.pdf. Acesso em 27 mai 2022.

Trivinos, A. W. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Vergara, S. C. (1997). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. Atlas. São Paulo.

Xavier, T. P. (1986). *Métodos de ensino em Educação Física*. São Paulo: Manole.

Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3 Ed., Porto Alegre: Bookman, 2005



APÊNDICES

A – Instrumentos de validação

Universidad Autónoma de Asunción Dirección de Investigación

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./a Dr^a. Viviana Elizabeth Jiménez Chaves, en mi carácter de experto en el Área

de (Educación, Ciencias Jurídicas, etc.), certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms. Jorge Raphael Lopes Arruda, cuyo título es O processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo Documento Curricular de Roraima y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Prof. Dra. Viviana Jiménez

Fecha: 15/05/2022

CUESTIOMARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS

Instrucciones

El instrumento que se presenta tiene como finalidad validar el “instrumento” que se aplicará en la investigación.

Por favor lea el instrumento y marque con una (X) su juicio en cuanto a los criterios que a continuación se detallan:

1. **Pertinencia:** El instrumento presenta relación estrecha entre los ítems y los objetivos a lograr.
2. **Redacción:** Claridad y precisión (uso de vocabulario técnico) en el enunciado de los ítems.
3. **Adecuación:** Correspondencia entre el contenido de cada ítem y el nivel de preparación o desempeño del entrevistado.

Escala de apreciación para validar el instrumento

Código	Apreciación
B	<p>Bueno</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relación entre la variable y la dimensión 2. Relación entre la dimensión y el indicador 3. Relación entre el indicador y el ítem 4. Relación entre el ítem y la opción de respuesta
R	<p>Regular</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relación entre la variable y la dimensión 2. Relación entre la dimensión y el indicador 3. Relación entre el indicador y el ítem 4. Relación entre el ítem y la opción de respuesta
D	<p>Deficiente</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relación entre la variable y la dimensión 2. Relación entre la dimensión y el indicador 3. Relación entre el indicador y el ítem 4. Relación entre el ítem y la opción de respuesta

CUESTIOMARIO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS (Continuación)

Título de la tesis O processo de formação continuada dos professores de Educação Física

Objetivo General:

Analisar a implementação do processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo documento curricular de Roraima.

Preguntas de investigación:

- 1- Quais os marcos legais e a organização curricular para escolas de educação básica do Brasil, tendo como foco de abordagem a BNCC?
- 2- De que forma acontece a estrutura e organização do Documento Curricular de Roraima (parece do conselho)?
- 3- Como se apresenta a estrutura organizacional do Documento Curricular de Roraima para o componente curricular de Educação Física?
- 4- Quais as etapas propostas no guia de implementação dos novos currículos para a Educação Básica?
- 5- Qual o itinerário formativo proposto para os professores de Educação Física do Estado de Roraima?
- 6- Quais as diferentes etapas do processo de formação de professores de Educação Física?

Descrever as etapas propostas no guia de implementação dos novos currículos para a Educação Básica;	Etapas de formação para professores de Educação Física.	Propostas para a formação Continuada.	Direcionamento da organização curricular.	Análise de Conteúdo de Bardin	Questionário.		X										
---	---	---------------------------------------	---	-------------------------------	---------------	--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Traçar o itinerário formativo proposto para os professores de Educação Física do Estado de Roraima;	O itinerário formativo.	Propostas para a formação Continuada.	Direcionamento da organização curricular.	Análise de Conteúdo de Bardin.	Questio-nário.		X											
Identificar as diferentes etapas do processo de formação de professores de Educação Física.	Processo de formação de professores de Educação Física.	Formação.	Direcionamento da organização curricular.	Análise de Conteúdo de Bardin.	Questio-nário.		X											

.....

Firma del experto

Juicio de experto del instrumento a ser aplicado

Objetivos	Pertinencia			Redacción			decuación			Observación y/o recomendaciones
	B	R	D	B	R	D	B	R	D	
Apresentar os marcos legais e a organização curricular para escolas de educação										

básica do Brasil, tendo como foco de abordagem a BNCC;										
Descrever a estrutura e organização do Documento Curricular de Roraima (parecer do conselho);										
Apresentar a estrutura organizacional do Documento Curricular de Roraima para o componente curricular de Educação Física;										
Descrever as etapas propostas no guia de implementação dos novos currículos para a Educação Básica;										
Traçar o itinerário formativo proposto para os professores de Educação Física do Estado de Roraima;										
Identificar as diferentes etapas do processo de formação de professores de Educação Física.										

.....

Firma del experto



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./ Dr. Pedro de Jesus Cerino, en mi carácter de experto en el Área de Ciências Sociais Aplicadas/Ciências Políticas, certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el Prof., Lic., Ms. Jorge Raphael Lopes Arruda, cuyo título es O processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo Documento Curricular de Roraima y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

.....
Prof. *Pedro de Jesús Cerino*

Fecha:.....



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./a Dr^a. Glória Maria Souto Maior Costa Lima, en mi carácter de experto en el Área de Ciências Sociais Aplicadas, certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms. Jorge Raphael Lopes Arruda, cuyo título es O processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo Documento Curricular de Roraima y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

.....
Prof. 

Fecha:



**Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación**

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./ Dr. Ricardo Alexandre Rodrigues Santa Cruz, en mi carácter de experto en el Área de Ciências do Movimento Humano, certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms. Jorge Raphael Lopes Arruda, cuyo título es O processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo Documento Curricular de Roraima y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

Prof..... *Ricardo Alexandre R. Santa Cruz*

Fecha: 06/06/2022



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación

CERTIFICADO DE VALIDEZ

Yo, Prof./a Dr^a. Severina Abreu Vasconcelos, en mi carácter de experto en el Área de Ciências Sociais Aplicadas/Ciência Política, certifico que he leído y recibido los instrumentos para la recolección de los datos de la investigación que realiza el (Prof., Lic., Ms. Jorge Raphael Lopes Arruda, cuyo título es O processo de formação continuada dos professores de Educação Física referenciado pelo Documento Curricular de Roraima y los cuales según mi criterio cumplen con el criterio de validez.

.....
Prof. *x* *Severina Vasconcelos*.....

Fecha:.....



**BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR**

RO Documento CURRICULAR MMA



consed
Conselho Nacional de Secretários de Educação



UNDIME
União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação

3ª VERSÃO

2.1 PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS, SOCIOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DO CURRÍCULO

A sociedade, no contexto atual, necessita de um processo educativo frente uma perspectiva inovadora e inclusiva, trazendo para o centro do processo a reflexão sobre —o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizadoll¹. Nesse sentido, o desenvolvimento integral do sujeito pressupõe um processo formativo, que possa contribuir significativamente no seu desenvolvimento físico, intelectual, social, emocional.

Nesse sentido, o Documento Curricular de Roraima – DCR deve ser norteado por princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos que atendam às necessidades e peculiaridades dos sujeitos que se pretende formar no âmbito da educação básica, aqui especificamente nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, prima-se nesse contexto por uma abordagem sociointeracionista, na concepção *vygotskyana*, visto que parte do princípio de que o sujeito não nasce pronto e acabado, nem mesmo é uma cópia do ambiente em que está inserido, pois sua evolução intelectual pressupõe uma interação com o outro, com o meio e, sua interação social promove a transformação de um ser biológico em um ser humano.

Partindo desse princípio, a escola tem como função social, fazer com que os conhecimentos empíricos construídos pelo sujeito a partir da vivência com o outro, o meio, evoluam para construção dos conhecimentos científicos, de forma que este se reconheça como um ser social, histórico e cultural, transformando-se num sujeito crítico reflexivo e participativo. Para tanto, faz-se necessário o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes possibilitem —aprender a conhecerll, —aprender a fazerll, —a viver juntosll e —aprender a serll.

Esses pilares da educação devem ser compreendidos como uma experiência global que deve permear toda a vida, tanto no aspecto cognitivo quanto no prático, para o sujeito enquanto pessoa e participante da sociedade.

Assim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) formulou dez competências gerais para educação básica, que balizam o processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento integral do sujeito.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas), com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às

- mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As dez competências elencadas na BNCC, conseguem traduzir a necessidade da formação cidadã, ou seja, o sujeito integral, visto que faz uma abordagem contemporânea das necessidades socioeducativa do sujeito, haja vista que perpassa por todas as etapas e modalidades de ensino e ainda promove a progressão entre elas, pressupondo assim o seu desenvolvimento integral.

2.2 FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO

A educação desempenha um grande papel no desenvolvimento humano. O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI diz que —a educação deve dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, fazendo com que cada um tome seu destino nas mãos e contribua para o

progresso da sociedade em que vive...|| e diz ainda, que a educação básica é, —absolutamente vital|| e que ela deve englobar todos os conhecimentos e competências indispensáveis na perspectiva de desenvolvimento humano.

Neste sentido, entende-se que para atender esta perspectiva de educação é necessário fazer uma reflexão sobre a formação do aluno, que deve ser pautada no desenvolvimento do mesmo, em todos os seus aspectos: cognitivo, socioemocional, psicomotor e cultural de forma integrada e interdisciplinar. Além disso, deve reconhecer o aluno, como sujeito de direitos, protagonista social e cultural com expressões e linguagens singulares, ou seja, a necessidade de uma formação integral.

Desse modo, a escola tem papel primordial, garantindo a todos essa formação integral. Para tanto, a escola deve articular diversas experiências educativas, dentro e fora do seu espaço, favorecendo aprendizagens importantes para o desenvolvimento do aluno. Não basta que o aluno aprenda apenas conceitos básicos dos componentes curriculares; o ideal é que consiga usar o que aprendeu na sua vida.

A educação fundamentada em princípios que refletem uma visão integradora da vida humana está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental por meio dos seguintes princípios: 1) Princípios Éticos, autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum; 2) Princípios Políticos, direitos e deveres da cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática; 3) Princípios Estéticos, sensibilidade, criatividade, diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1998).

Vale ressaltar, também, a afirmação de educação integral na Educação Básica trazida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ajuda a nortear as abordagens:

[...] deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades [...] (BRASIL, 2017).

Além da BNCC, a Educação Integral está presente na legislação educacional brasileira e está garantida Constituição Federal (1988) em seus artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007).

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), reafirmado também na 13.005/2014 (PNE) e nos Planos estadual e municipais de educação, que retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa.

Assim, embasados na legislação, normas e concepções de formação integral o Documento Curricular de Roraima – DCR – preza pela educação integral devendo ser

assumida por todos os envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos, colocando-os como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, as instituições de ensino de Roraima devem assumir o papel de formadoras de competências e habilidades que vão além dos componentes curriculares, mas contemplando também, um conjunto de capacidades associadas às diversas dimensões do desenvolvimento integral. Essas capacidades, assim definidas pela organização Movimento pela Base devem ser: Autoconhecimento e Autocuidado, Pensamento Crítico, Criatividade e Inovação, Abertura às Diferenças e Apreciação da Diversidade, Sociabilidade, Responsabilidade, Determinação. (Movimento pela Base, 2017)².

Neste sentido, o currículo de Roraima se propõe a promover uma formação de cidadãos plenos e aptos a lidar e atuar na realidade, com os desafios do hoje e do amanhã. E isso não é possível sem que se repense aspectos primordiais do contexto escolar, como: a elaboração cuidadosa, de um projeto político-pedagógico que propicie experiências voltadas ao desenvolvimento dos diferentes tipos de habilidades humanas e a formação continuada dos professores, que deve ser ampliada, para um trabalho pedagógico focado no alcance dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento de habilidades.

Por fim, este documento fundamenta-se em uma educação que leve as crianças, jovens e adultos, ao que coloca Anna Penido, –a serem profissionais, cidadãos, seres humanos preparados para lidar com os desafios do mundo contemporâneo, dispostos a construir uma sociedade mais justa, solidária, sustentável e democrática.

2.3 CURRÍCULO: A BNCC E OS DESAFIOS DE CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO QUE ACOLHA A DIVERSIDADE E IDENTIDADE CULTURAL

Localizado no extremo norte do Brasil, Roraima é um Estado com, aproximadamente,

522.6 mil habitantes (BRASIL, 2017) e características muito diferenciadas em relação ao cenário nacional. Com uma população indígena que representa, não apenas a maioria populacional, mas que também é muito diversa, envolvendo dez diferentes Povos, com línguas, costumes, tradições e ocupação territorial próprio. O estado também faz fronteira com a Guiana e Venezuela, o que propicia a vinda de estrangeiros com a perspectiva de firmarem residência em seus 15 municípios. A constituição populacional é fortemente marcada por movimentos migratórios de diversas regiões do país, mais acentuadamente de Estados como Paraná, Rio Grande do Sul, Maranhão e Pará.

Segundo o Censo Escolar (BRASIL, 2017), A Rede Estadual de Educação de Roraima conta atualmente com 381 escolas, dentre as quais, 258 são escolas indígenas, distribuídas entre as 32 Terras Indígenas homologadas, que representa 46,2% do território do Estado, com algumas que já estão na zona urbana da capital Boa Vista. Outro aspecto importante a ser destacado, é a migração maciça de venezuelanos que, de acordo com os dados da Secretaria Estadual de Educação, entre 2017 e 2018, gerou uma demanda de atendimento de mais de 1300 alunos nas classes de Ensino Fundamental II e Médio, e o

número crescente de alunos a serem atendidos no âmbito da Educação Especial, que representa cerca de 1,7% do total de matrículas. Esta breve descrição faz-se necessária para que tenhamos contornos mais claros sobre as demandas e desafios das Redes de Ensino, no que tange à responsabilidade do poder público em atender e incluir a diversidade que caracteriza suas unidades escolares, bem como dos diversos elementos a serem considerados nos processos de construção de seus Currículos e Projetos Político Pedagógicos escolares.

Temos vivido, numa escala mundial, movimentos que põem em debate aspectos e elementos importantes do campo da educação e suas necessidades de atendimento da diversidade, as políticas públicas, além dos papéis e significados da escola e do currículo no cotidiano, na e para a constituição identitária destes sujeitos.

Ao observarmos a escola em sua historicidade, percebemos que a diversidade sempre existiu. A questão central é que hoje, este público tem feito exigências, reivindicações sobre seus direitos, cobrando uma nova perspectiva de ensino e formação escolar, de modo que vejam a pluralidade e o respeito às diferenças, a diversidade cultural, como valores positivos e isso tem que compor a pauta de discussões e construção dos currículos escolares.

Por esse motivo, a questão não pode ser refletida apenas em suas nuances didático-pedagógicas, voltadas para como e o que ensinar das línguas e/ou sobre as diversas culturas, ou seja, a interculturalidade nas escolas. Corre-se o risco, com essa perspectiva, do apagamento de elementos socioculturais e linguísticos como constitutivos dos indivíduos e determinantes aos modos de relação e organização social. Os discursos e movimentos sociais têm apontado para um desejo de igualdade concreto, de outra ética educacional, que não pode ficar fora de uma pauta fundamental de reflexões e mudanças sociais. Na visão de Moreira & Candau, (2003, p. 160):

A escola é, sem dúvidas, uma instituição cultural. Portanto as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano com fios e nós profundamente articulados.

Neste cenário, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) precisa ser pensada e compreendida no que deseja encaminhar em sua proposta e princípios. Em primeira instância, é preciso reafirmar a cada instante que a BNCC não tem como vocação prescrever, tão pouco reformar os currículos, ela vem para apontar caminhos, propostas curriculares a serem construídas por cada escola, considerando os direitos de aprendizagem que cada aluno brasileiro tem, tornando-se um documento de referência para a educação escolar, o que envolve as áreas de conhecimento, os componentes curriculares, mas também um movimento inevitável de reconfiguração das práticas de ensino, dos valores e da própria vida escolar, nos modos de lidar com a complexidade que lhe é inerente.

A BNCC aponta para as competências e habilidades a serem trabalhadas, determina que as redes de ensino orientem suas unidades para o exercício da autonomia na construção de seus projetos educacionais, mostrando que precisamos empreender propostas que reconheçam as diferenças e a interculturalidade como questões essenciais em qualquer escola que se proponha atender de maneira responsiva aos seus alunos. O que é um grande

desafio a ser vencido, visto que a educação não é neutra, que responde a interesses político ideológicos.

As reformas educacionais latino-americanas, marcadas por evidente diferenciação étnico-cultural de suas populações, declaram o propósito de superar os modelos colonizadores, que buscam uma adaptação unidirecional dos estudantes para modelos culturais homogêneos, e têm procurando substituí-los por modelos multiculturais para melhorar atenção educacional à diversidade; no entanto, estes novos modelos propõem currículos culturalmente diferenciados e terminam se tornando excludentes, pois encapsulam a diversidade cultural no aluno e sem estabelecer as ideias de diálogo intercultural que os sustentam (IBÁÑEZ-SALGADO et al, 2012).

Segundo Candau (2014, p. 28)

[...]o currículo deve ser intercultural, capaz de: promover deliberada inter-relação entre os diferentes sujeitos e grupos socioculturais presentes em determinada sociedade; nesse sentido, essa posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas; por outro lado, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores de construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações românticas, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais.

A interculturalidade, no cotidiano escolar, precisa considerar a vida dos alunos, as contradições presentes em suas realidades, as relações entre as diferentes sociedades e conhecimentos, se mantendo integradas as suas raízes e, ao mesmo tempo, conectadas ao global, trabalhando com tudo que estas duas dimensões oferecem.

A escola está chamada a ser, nos próximos anos, mais do que um lócus de apropriação do conhecimento socialmente relevante, o científico, um espaço de diálogo entre diferentes saberes – científico, social, escolar, etc. – e linguagens. De análise crítica, estímulo ao exercício da capacidade reflexiva e de uma visão plural e histórica do conhecimento, da ciência, da tecnologia e das diferentes linguagens. É no cruzamento, na interação, no reconhecimento da dimensão histórica e social que a escola está chamada a se situar (CANDAU, 2008, p. 14).

No caso de escolas indígenas, por exemplo, os valores, os costumes, os conhecimentos tradicionais devem fazer parte do currículo, precisam ser valorizados e trabalhados de maneira transdisciplinar no currículo e, principalmente, precisam ser respeitados como conhecimentos válidos e importantes para a formação dos alunos. Caso contrário, corremos o risco de consolidar visões históricas - representações estereotipadas.

A educação intercultural afeta não somente aos diferentes aspectos do currículo explícito – objetivos, conteúdos propostos, métodos e estilos de ensino, materiais didáticos utilizados, etc. –, como também o currículo oculto e as relações entre os diferentes agentes do processo educativo – professores/as, alunos/as, coordenadores/as, pais, agentes comunitários, etc. Neste sentido, trabalhar os

ritos, símbolos, imagens, etc., presentes no dia-a-dia da escola e a auto estima dos diferentes sujeitos e construir relações democráticas que superem o autoritarismo e o machismo tão fortemente arraigados nas culturas latino-americanas, constituem desafios iniludíveis (CANDAUI, 2008, p. 59).

Podemos destacar que avanços bem significativos no campo das políticas públicas, como estágio fundamental para a transformação das condições político-sociais, principalmente, quando relacionadas à garantia de direitos de minorias étnicas e/ou identitárias. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), as Diretrizes da Educação Escolar Indígena (2012), os Referenciais para Implantação de programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino (2001), e legislações complementares asseguram o respeito e atendimento escolar que, dentre outros aspectos, fazem especial referência à inserção das línguas indígenas e valorização das mesmas, numa perspectiva de educação bilíngue. Contudo, a tarefa a ser realizada não é tão simples.

A complexidade das realidades que compõem os contextos da educação escolar indígena precisa, para um efetivo cumprimento dos objetivos de uma educação diferenciada e bilíngue, ser conhecidas. O cenário brasileiro atual – com seus movimentos interculturais – tem revelado diferentes realidades sociolinguísticas, nas quais as línguas ancestrais se configuram tanto como primeira quanto segunda língua, além dos contextos em que estão caindo em desuso por seus povos, com fortes indícios de conflitos diglóticos com a língua majoritária.

Neste contexto, atender a atual proposta da BNCC e das indicações das políticas públicas de educação em vigor hoje no Brasil, implica no reconhecimento do direito dos povos indígenas, como pessoas que usam uma língua diferente da língua majoritária, que têm valores/tradições/saberes singulares, e que têm o direito de serem educadas na sua língua, de terem sua identidade cultural incorporada aos conhecimentos e modos de funcionamento da escola, possibilitando a superação da compreensão de currículo como um compêndio, para pensá-lo em sua dimensão política, social e cultural, que se materializa no processo de ensino-aprendizagem.

Estes são alguns dos pontos cruciais a serem tratados por todos os educadores que atuam em Roraima. Há um caminho árduo a ser construído.

ETAPAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

3. EDUCAÇÃO INFANTIL

3.1 INTRODUÇÃO

O Estado de Roraima apresenta à comunidade educativa e à sociedade Roraimense o Documento Curricular da Educação Infantil – Primeira Etapa da Educação Básica, cujo objetivo é contribuir para a melhoria da aprendizagem das crianças de zero a cinco anos de idade, assim como subsidiar os profissionais envolvidos nesse processo que promove o desenvolvimento infantil.

O Estado possui 355 escolas de Educação Infantil distribuídas entre, creches e pré-escolas, atendendo a 17.966 alunos (INEP, 2017).

Roraima é um estado multiétnico, com muitas especificidades: educação do e no campo, educação indígena, escolas de fronteira, muitos imigrantes, população ribeirinha, de modo que é necessário que o currículo do território assegure os direitos de aprendizagem, assim como a oferta de espaços e propostas pedagógicas que atendam à criança na plenitude de seus direitos.

Nesse prisma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394/96, art.29 diz que: —Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nesse contexto, a prática na Educação Infantil deve ser exercida com intencionalidades pedagógicas valorizando e significando as experiências e os saberes das crianças, que de acordo com a LDBN são:

[...] práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2013, p. 88).

Este documento tem como Base o marco legal dos documentos que orientam as políticas curriculares e visam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino: Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010); documentos oficiais do Ministério da Educação, entre outros. Em consonância com BNCC (2017), documento normativo, instituído pela Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica e a organização curricular para a Educação Infantil por meio dos Direitos de Aprendizagens e Campos de experiências.

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RORAIMA

A Educação Infantil no Estado de Roraima foi implementada em todas as redes municipais, tanto pública como privada, está regulamentada pelas normativas e resoluções gerais dos Conselhos Estadual e Municipal de Educação.

A Resolução CEE/RR 05/09 estabelece as normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências, normatiza a organização da primeira etapa da Educação Básica que tem como objetivo central o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade, conforme estabelecido no art. 29 (LDBEN n. 9394/96).

O Conselho Estadual de Educação também orienta e assessora os Municípios em regime de colaboração as regulamentações conforme a DCNEI, art. 7º da Resolução CEE/CES/RR 051/03 e art. 9º da Lei n. 429/04.

A maioria dessas matrículas são na pré-escola, chegando a 2.399 alunos matriculados em 115 Escolas Indígenas, distribuídas em onze Etnias, 9 línguas e mais de 30 dialetos, sendo que em três municípios (Pacaraima, Normandia e Uiramutã) possuem 100% de escolas indígenas, considerando também que a Educação Infantil é Optativo/Facultativo nas comunidades (RESOLUÇÃO nº. 05/2009).

Em Escolas do/no Campo atualmente são 2.464 crianças matriculadas, distribuídas em 123 Escolas Rurais e em área urbana dos interiores, nas escolas de comunidades Ribeirinhos, Assentamentos Rurais e Vicinais Agrícolas, assim como nas escolas de fronteira entre Brasil e Guiana e Brasil e Venezuela.

Na capital, há o registro de 117 unidades que atendem à etapa da educação infantil: creches/casas mãe e pré-escolas, com 13.103 matrículas, assim como a 971 alunos em Salas de Recursos Multifuncional SRM/AEE.

Nesse contexto, vários são os desafios para atender ao estado multiétnico, em suas especificidades, assegurando os direitos de aprendizagem, assim como a oferta de espaços e propostas pedagógicas que atendam a criança na plenitude de seus direitos, com um direcionamento para formação aos profissionais da educação e investimento nas políticas públicas de ensino, além de um urgente delineamento da formação dos profissionais de modo a promover o respeito à criança enquanto cidadã de direitos.

3.1.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM

3.1.2 VISÃO DE CRIANÇA

As concepções de infância e educação infantil brasileira têm buscado avançar, mas sabe-se que ainda há muito que caminhar e aprender. Já se tem a nítida certeza de que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEIs tem buscado colocar a criança como protagonista de seu desenvolvimento, primando garantir o direito a todas de ingressar nas escolas de educação infantil que por sua vez tem evidenciado sua importância nessa etapa da educação para a vida norteando as práticas sociais nos princípios éticos, políticos e estéticos contribuindo para a formação de sujeitos mais preparados para o convívio em sociedade nos moldes da

democracia.

Para tanto, a criança deve ser o centro do planejamento curricular por se legitimar como sujeito histórico e de direitos que ampliam suas capacidades de desenvolvimento na interação e relação estabelecidas a partir do seu contexto de inserção, com pessoas de idades diferentes e culturas diversificadas e equivalentes.

Pode-se contextualizar que o período a que compreende a educação infantil marca incisivamente uma fase relevante de aprendizados elementares, de significados indispensáveis para seu pleno desenvolvimento pautados nos direitos de aprendizagem e nos eixos estruturantes interações e brincadeiras. É um processo único, onde ocorrem avanços e ganhos capazes de influenciar decididamente nas etapas de ensino posteriores.

3.1.3 DIREITOS DE APRENDIZAGEM

O currículo da Educação Infantil necessita articular a promoção de experiências e vivências em torno do conhecimento produzido pela criança, oportunizando o desenvolvimento de suas capacidades: como a memória, a percepção, a interação, a imaginação, o pensamento, a consciência, o autoconhecimento, a afetividade, o movimento, as diferentes linguagens.

Nesse sentido, o currículo Estadual de Roraima fundamenta-se com base no Artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIS (2009), revelando que o currículo da Educação Infantil deve promover experiências diversas que ampliem o contato entre a criança e as diferentes culturas, no qual é essencial ao seu desenvolvimento:

- **CONVIVER** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **BRINCAR** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- **PARTICIPAR** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **EXPLORAR** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **EXPRESSAR**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de

diferentes linguagens.

- **CONHECER-SE** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

3.2 AS COMPETÊNCIAS E OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS A LUZ DA BNCC.

O currículo territorial da Educação Infantil reitera a concepção que vincula **educar e cuidar**, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da familiar e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em sua proposta pedagógica, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, valorizando as especificidades da etapa e reiterando as DCNEI. O currículo do Estado de Roraima, propõe que uma organização curricular para a Educação Infantil deve ser constituída a partir de cinco aspectos:

- **Princípios da Educação Infantil** – Os três grandes princípios que devem guiar o projeto pedagógico da unidade de Educação Infantil: éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade, respeito ao bem-comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); políticos (direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática); estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais) (DCNEI, Art. 6º).
- **Cuidar e Educar** – A indissociabilidade do educar e cuidar, pressuposto da Educação Básica como um todo, é um compromisso com a integralidade da educação dos sujeitos de sensibilidade e responsabilidade com o futuro da humanidade e do planeta (DCNEI, Art. 8º).
- **Interações e Brincadeiras** – Tendo em vista a centralidade do brincar e dos relacionamentos na vida das crianças pequenas, esses dois eixos possibilitam as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização das crianças na Educação Infantil (DCNEI, Art.9º).
- **Seleção de práticas, saberes e conhecimentos** – A seleção de práticas sociais, saberes e conhecimentos significativos e contextualmente relevantes para as novas gerações é uma obrigação da escola em uma sociedade complexa. As experiências que emergem da vida cotidiana dão origem aos conhecimentos a serem compartilhados e reelaborados. As propostas curriculares, em seus discursos e na sua operacionalização, também constituem as subjetividades de crianças e dos adultos, pois a formação pessoal e social não está dissociada da formação do mundo físico, natural e social (DCNEI, Art. 8º e 9º).
- **Centralidade das crianças** – A atitude de acolhimento das singularidades dos bebês e das

crianças e a criação de espaço para a constituição de culturas infantis definem a centralidade da criança. As diversidades culturais, sociais, etárias, étnico-raciais, econômicas e políticas de suas famílias e comunidades, presentes em sua vida, precisam ser contempladas nos projetos educacionais (DCNEI, Art.4º).

Os aspectos anteriormente citados embasam as relações pedagógicas, os cuidados, assim como os temas, as metodologias e proposições que constituem o modo de gestão dos grupos de crianças e da instituição, além da programação dos ambientes no dia a dia da unidade de Educação Infantil, ou seja, o seu currículo (BRASIL, 2016, p. 58).

As concepções de que fomentam as competências e habilidades nos campos de experiências que visam:

- Acolher vivência e conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente familiar e contexto de sua comunidade;
- Articular a vivência e conhecimentos em suas propostas pedagógicas;
- Ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades; Diversificar e consolidar novas aprendizagens por meio da socialização, autonomia e comunicação;
- Atuar de maneira complementar a educação familiar (Bebês, Crianças bem pequenas e pequenas);
- Fomentar aprendizagens bem próximas aos contextos familiar e escolar.

3.3 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Em razão das especificidades e diferenças desses sujeitos, a aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil no currículo do Estado de Roraima conforme os preceitos da BNCC consideram singularidades que pautam a estrutura dos objetivos propostos, no quais, primeira relaciona-se ao fato das crianças, ao longo da Educação Infantil, serem muito dinâmicas, obedecendo a ritmos muito diversos, sendo impossível prever que um determinado objetivo seja alcançado pela maioria das crianças em um mesmo momento. (BRASIL, 2016)

Por esse motivo, na BNCC organizam-se os objetivos de aprendizagem, considerando-se três subgrupos etários:

Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)

Os bebês usam a linguagem da não palavra, mas comunicam muitos pensamentos, sensações, expressões, relações, desejos e emoções, dando sinais de extraordinária versatilidade e expressividade aos seus modos de dizer.

Por conta desse enfoque, entendemos que as propostas de cuidado e educação em espaços coletivos devem priorizar a potência de ação dos bebês e das crianças bem pequenas.

Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)

Bebês e crianças bem pequenas utilizam diferentes formas de comunicação e expressão, que adultos precisam observar e escutar com sensibilidade e inteligibilidade: são gestos, expressões faciais, lágrimas, risos, gritos, silêncios, movimentos, balbucios, entre outras formas de estabelecer relações e conexões com o mundo.

Crianças Pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)

A criança é capaz de pronunciar, de forma adequada, todos os fonemas. Os diálogos e histórias são contados com detalhes, com noção de tempo e espaço.

Assim, a criança é considerada em sua totalidade garantindo-lhe o respeito as suas necessidades, ao dar-lhe oportunidade de aprendizagem em diferentes situações no seu cotidiano escolar.

A segunda diz respeito a uma perspectiva com relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que não os circunscreve a um único campo disciplinar, mas inclui conhecimentos de naturezas distintas, relevantes para os bebês e as crianças pequenas, relativos às práticas sociais e às linguagens. Os objetivos propostos procuram fortalecer o compromisso da Educação Infantil, tanto com os direitos das crianças às aprendizagens, quanto com a vivência da infância pela criança nos distintos Campos de Experiências. (BRASIL, 2016)

3.4 OS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

As diversas experiências das quais as crianças podem participar na instituição de Educação Infantil são promovidas pelo convívio entre elas, pelos contextos e materiais organizados por elas e pelos adultos e por um conjunto de práticas coordenadas pelo/a professor/a que problematizam, instigam e articulam seus saberes e fazeres aos conhecimentos já sistematizados pela humanidade.

Conforme o parecer CNE n.º 20/2009 o currículo da Educação Infantil no Estado de Roraima está organizado em Campos de Experiências que se articulam com os objetivos e fomentam a aplicabilidade dos Direitos de Aprendizagem.

Os campos de experiências acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de nosso patrimônio cultural. (BRASIL, 2016).

Colocam, no centro do processo educativo, as interações e as brincadeiras, das quais emergem as significações, as observações, os questionamentos, as investigações, os posicionamentos e outras ações das crianças. As experiências, geralmente interdisciplinares, podem ser pensadas e propostas na interseção entre os campos de experiência.

Os **CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS** em que se organiza a BNCC são:

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e imagens;
- Escuta, fala, linguagem e pensamento;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

O modo de organização curricular por campos, parte da promoção da ação social das crianças e fundamenta importantes processos de aprendizagens que terão continuidade nas demais etapas da Educação Básica (BRASIL, 2016).

3.4.1 O EU, O OUTRO E NÓS

É na interação com outras crianças e adultos que as crianças vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar. Conforme vivem suas primeiras experiências de cuidado pessoal e outras práticas sociais recíprocas, na família, na instituição educacional ou na coletividade, constroem percepções e perguntas sobre si, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se com os demais. Nesse processo, as crianças aprendem a distinguir e a expressar sensações, percepções, emoções e pensamentos, o que lhes possibilita, posteriormente, considera o ponto de vista do outro, se oporem ou concordarem com seus pares, entendendo os sentimentos, os motivos, as ideias e o cotidiano dos parceiros.

Ao mesmo tempo em que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. Por sua vez, o contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas, amplia o modo de a criança perceber a si e ao outro, levando-a a não assumir preconceitos, garantindo o diálogo, a valorização de sua identidade e o reconhecimento e o respeito às diferenças que nos constituem como seres humanos.

Esse campo destaca experiências que possibilitem às crianças, na interação com outras crianças e adultos, viverem situações de atenção pessoal e outras práticas sociais, nas quais aprendem a se perceber como um EU, alguém que tem suas características, desejos, motivos, concepções, a considerar seus parceiros como o OUTRO, com seus desejos e interesses próprios, e a tomar consciência da existência de um NÓS, um grupo humano cada mais ampliado e diverso. Nesse processo, vão se constituindo como alguém com um modo próprio de agir, sentir e pensar.

A ênfase neste campo de experiências está ligada à constituição de atitudes nas relações vividas ao longo de toda a permanência da criança na unidade de Educação Infantil abrindo caminho para outras aprendizagens.

Com a intenção de garantir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo de experiências, o trabalho pedagógico ganha força ao considerar a organização de situações que contemplem experiências de relação com os companheiros de autoconhecimento e cuidado de si mesmo.

Ao mesmo tempo, podem-se favorecer interações positivas com as crianças enquanto realizam ações de cuidados individuais. Como as trocas de fraldas, banho, sono, alimentação, de modo comunicativo e atento, em um ambiente planejado, seguro, aconchegante e diversificado, apoiando-as e incentivando-as a terem maior autonomia em relação aos seus cuidados pessoais. É importante, ainda, construir com as crianças no decorrer das atividades cotidianas o entendimento de cuidar da saúde e bem-estar e criar com elas hábitos ligados à limpeza e preservação do ambiente, à coleta do lixo produzido nas atividades e à reciclagem de inservíveis.

3.4.2 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Na primeira infância, o corpo é o instrumento expressivo e comunicativo por excelência, que serve de suporte para o desenvolvimento emocional e mental, sendo essencial na construção de afetos e conhecimentos. Esse campo destaca experiências nas quais o CORPO, os GESTOS e os MOVIMENTOS constituem linguagens das quais as crianças, desde cedo, fazem uso, e que as orientam em relação ao mundo.

O corpo expressa e carrega consigo não somente características físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, etnia ou raça, classe, religião e a sexualidade. O corpo revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social.

Por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos - as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural.

Nesse contexto, as crianças brincam com seu corpo, se comunicam e se expressam, por meio das diferentes linguagens, como música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta, no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem.

Na Educação Infantil, o corpo das crianças e dos bebês ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade e não para a submissão.

As crianças conhecem e reconhecem com o corpo suas sensações, funções corporais e, nos seus gestos e movimentos, identificam as suas potencialidades e limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco. Também podem explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo – individualmente ou em pares – descobrindo variados modos de ocupação e uso do espaço, como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar se apoiando em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar, ações sempre norteadas pelas interações e brincadeiras.

O referido campo destaca experiências ricas e diversificadas, em que gestos, mímicas, posturas e movimentos expressivos constituem uma linguagem vital com a qual as crianças percebem e expressam emoções, reconhecem sensações, interagem, brincam, ocupam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo. Destaca-se também que a capacidade de nomear, identificar e ter consciência do próprio corpo, assim como a construção de uma autoimagem positiva, estão associadas às oportunidades oferecidas às crianças para expressão e conhecimento da cultura corporal da sociedade em que vivem.

A experiência que este campo propõe a criança vai além do que movimentar partes do corpo ou desloca-se no espaço, pois, assume um importante papel para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância proporcionando o conhecimento de si e do mundo.

3.4.3 TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. Com base nessas experiências, criam suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) co-relacionando das expressões com explorações de sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos, ampliando sua rede de significações e aprendizagens.

Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca. Segundo Bondía (2002), esse campo de experiência tem na observação um modo genuíno de conhecer e interpretar o mundo valorizando e incentivando a contemplação da vida.

Nesse sentido, busca-se desenvolver as sensibilidades, a criatividade, as diversas formas de expressão pessoal e cultural, apropriando-se e reconfigurando, permanentemente, a cultura. Ao abordar as experiências relacionadas aos sons, imagens, traços e formas é necessário qualificar e ampliar os repertórios imagéticos, artísticos e simbólicos das crianças e professores, promovendo a abertura ao novo e conhecendo outros modos de expressão e de se relacionar com os objetos de conhecimento.

As aprendizagens se tornam mais complexas à medida que a criança cresce, requerendo, assim, a organização dessas experiências em situações estruturadas de aprendizagem, objetivando propostas didáticas bem definidas.

O trabalho com —Traços, Sons, Cores e Formas‖ caminha lado a lado com o campo de

—Corpo, Gestos e Movimento‖. No primeiro, a parte cultural deve ser mais explorada com o objetivo de ampliar o repertório cultural das crianças.

É essencial destacar que as crianças da Educação Infantil estão aprendendo a lidar com seu corpo, assim, deve-se propor situações dirigidas de psicomotricidade e movimento, essas atividades fazem parte da aula e das aprendizagens na Educação Infantil e terão impacto nas aprendizagens futuras e atuais.

É fundamental lembrar que os pais precisam ser seus parceiros e compreender a importância das atividades em que os bebês e as crianças possam mexer com tintas, brincar e correr para desenvolver-se, sendo necessário oportunizar situações que os envolvam socialização e vínculos afetivos ao longo do cotidiano.

Portanto, a Educação Infantil precisa promover a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas.

3.4.4 ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas

com as pessoas com as quais interagem. As primeiras formas de interação do bebê são os movimentos do seu corpo, o olhar, a postura corporal, o sorriso, o choro e outros recursos vocais, que ganham sentido com a interpretação do outro. Progressivamente, as crianças vão ampliando e enriquecendo seu vocabulário e demais recursos de expressão e de compreensão, apropriando-se da língua materna que se torna, pouco a pouco, seu veículo privilegiado de interação. Por meio da linguagem, nos fazemos presentes, interagimos, aprendemos, inventamos, participamos, argumentamos, narramos.

A linguagem tem também papel fundamental na constituição do pensamento e, conseqüentemente, na formação das subjetividades, nos constituindo como seres humanos, participantes da cultura na qual estamos inseridos. Para Vygotsky (1996), a linguagem é matériaprima para o pensamento. Segundo ele, em suas origens, pensamento e linguagem possuem raízes diferenciadas e linhas diferentes de evolução. Num determinado momento do desenvolvimento humano, as linhas do pensamento e da linguagem se cruzam, possibilitando que a linguagem se torne intelectual e o pensamento verbal.

Na Educação Infantil, uma vez que a linguagem é mediadora das diversas interações ocorridas, quer seja entre adultos e crianças, quer entre as próprias crianças, é fundamental propiciar experiências ricas e significativas de fala e escuta, desde os bebês.

Desde cedo, a criança manifesta curiosidade com relação à cultura escrita: ao ouvir e acompanhar a leitura de textos, ao observar os muitos textos que circulam no contexto familiar, comunitário e escolar, ela vai construindo sua concepção de língua escrita, reconhecendo diferentes usos sociais da escrita, dos gêneros, suportes e portadores.

Na Educação Infantil, a imersão na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Na pequena infância a aquisição e o domínio da linguagem verbal estão vinculados à constituição do pensamento, à fruição literária também é um instrumento de apropriação dos demais conhecimentos. Nesse convívio com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua.

3.4.5 ESPAÇOS, TEMPO, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

As crianças são curiosas, observadoras e buscam compreender o ambiente em que vivem, suas características, qualidades, os usos e a procedência de diferentes elementos da natureza e da cultura com os quais entram em contato, explorando-os e criando explicações sobre o –como||, o –quando|| e o –porquê|| das coisas.

Desde bebês, elas podem perceber o próprio corpo, o espaço que ocupam, os tempos (nupular corda, nas brincadeiras e nas músicas ritmadas) e podem construir sua consciência corporal (sentir sua respiração, o pulsar e as batidas do coração, os sons e os ruídos do corpo e da natureza, as sensações de calor, frio, seco e molhado, as transformações e manifestações do seu corpo como as dores e as excreções).

As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito pequenas, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.).

Nesse contexto, o campo de experiências **ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES** considera que as crianças por meio da curiosidade sejam estimuladas a indagação, a experimentação e da formulação por meio da exploração de ambientes naturais ou cenários que fomentam a imaginação, a curiosidade, a descoberta por meio de histórias, narrativas, contextos imagéticos e lúdicos, proporcionando descobertas e desafiando-as a resolverem situações problemas do cotidiano, assim como formulem questões acerca do mundo e de si mesma.

Ao estabelecerem relações com conhecimentos que compõem o patrimônio científico, ambiental e tecnológico, além dos saberes tradicionais e locais, as crianças criam uma relação de apropriação e respeito com a sustentabilidade do planeta e de constituição de sua própria identidade.

Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; quais suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas etc.).

Além disso, nessas experiências e em muitas outras, as crianças também se deparam, frequentemente, com conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, relações entre quantidades, dimensões, medidas, comparação de pesos e de comprimentos, avaliação de distâncias, reconhecimento de formas geométricas, conhecimento e reconhecimento de numerais cardinais e ordinais etc.) que igualmente aguçam a curiosidade (BRASIL, 2017).

Por viverem em uma cultura rodeada por conhecimentos matemáticos básicos – dizer sua idade e o dia do mês, o número da casa e do telefone – e estabelecer relações entre maior, menor, igual, entre outros saberes, as crianças mostram-se igualmente interessadas em utilizá-los em situações em que determinados problemas são apresentados. Assim, à medida que lhes são oferecidas oportunidades em suas vivências cotidianas, elas aprendem a observar, a medir, a quantificar, a se situar no tempo e no espaço, a contar objetos e a estabelecer comparações entre eles, a criar explicações e registros numéricos.

As crianças também se motivam a conhecer os fenômenos da natureza - como os astronômicos (ação da luz, calor, som, força, movimento); os naturais (chuva, vento etc.); os físicos (refletir, ampliar, inverter imagens, transmitir e ampliar som, propriedades ferromagnéticas); os biológicos (crescimento de organismos vivos, suas características). Sua curiosidade, alimentada pelos parceiros mais experientes com os quais interage, permite-lhe aproximar-se desses conhecimentos pela indagação, experimentação e

formulação de noções intuitivas.

Temas como animais, plantas, sustentabilidade do ambiente, vida cotidiana, produção de bens e economia, nossa cidade e comunidade, organizações sociais entre outros e atividades que lidam com números, tem orientado o trabalho na Educação Infantil. Esses e outros temas, no entanto, quando se pretende motivar a criança a ter um olhar mais crítico e criativo do mundo, promovendo-lhes aprendizagens mais significativas.

Neste campo, destacam-se experiências nas quais as crianças falam, descrevem, narram, explicam e fazem relações, requisitos fundamentais para construção e ampliação de saberes. As vivências cotidianas delas na unidade movimentam-se por diferentes espaços com diversos desafios, fortalecendo sua autonomia, que fomenta ricas oportunidades para construção do raciocínio lógico, de noções de Espaço e Tempo, Quantidades e classificações, seriação entre outros, para percepção de relações e de transformações nas situações, objetos e materiais observados ou manuseados e para o desenvolvimento da sua imaginação.

Com a intenção de garantir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo de experiências, o trabalho pedagógico ganha força ao considerar a organização de situações que contemplem experiências em relação ao espaço, ao tempo, à medida e experiências quanto às relações e transformações.

3.5 ORGANIZADOR CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL –RR

O organizador curricular contempla os Campos de Experiências e visa assegurar e garantir que os Direitos de Aprendizagem e os Objetivos de Aprendizagem e desenvolvimentos sejam realizados conforme a gradação existentes por faixa etária.

Como é possível observar no exemplo apresentado, cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é identificado por um código alfanumérico cuja composição é explicada a seguir:



Segundo³ esse critério, o código EI02TS01 refere-se ao primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento proposto no campo de experiências –Traços, sons, cores e formas para as crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses). Cumpre destacar que a numeração sequencial dos códigos alfanuméricos não sugere ordem ou hierarquia entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

3.6 PRÁTICAS E RECURSOS METODOLÓGICOS

3.6.1 O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O desenvolvimento integral da criança permite que vivencie o mundo, construa conhecimentos, expresse-se, interaja e manifeste seus desejos e curiosidades de modo que lhe são bastante peculiares.

Ao considerar tais aspectos, a prática pedagógica deve estar em consonância com o planejamento que ultrapassa o simples fato de estabelecer objetivos e caminhos a percorrer, como também, implica no conhecimento que temos sobre valores e concepções da educação atual. Deste modo, o art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil diz que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja aprender, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Na observância das DCNEI, a criança é tida como centro do planejamento pedagógico, considerando todos os seus anseios e expectativas de aprendizagem, levando-se em conta a habilidade do professor em perceber atentamente os interesses e desejos a partir da observação do cotidiano escolar. Desse modo, o planejamento permite ao professor refletir sobre a ação embasada no conhecimento, sobre o desenvolvimento infantil e as aprendizagens significativas elaboradas pelas crianças. Deve ser visto como um documento metodológico orientador a prática pedagógica, tendo como característica a integração das ações, permitindo ao professor a organização do tempo e espaço, viabilizando a criação de recursos e meios de construção de conhecimentos.

O artigo 9º, da Resolução de nº 5/2009, contempla a integração das experiências geradoras das aprendizagens das crianças voltadas para a educação e cuidado, devendo ser garantidas por meio de práticas pedagógicas realizadas pelo professor, respeitando assim, os princípios éticos, políticos e estéticos, além das interações e brincadeiras.

Vale ressaltar as principais orientações relacionadas abaixo para a prática pedagógica do professor conforme a DCNEI, levando em consideração os eixos estruturantes de aprendizagem da criança:

- ✓ Planejar considerando a articulação entre os Campos de Integração das Experiências;

- ✓ Considerar que uma experiência perpassa outra;
- ✓ Assegurar os princípios éticos, políticos e estéticos;
- ✓ Garantir os eixos norteadores das práticas pedagógicas - as interações e as brincadeiras;
- ✓ Considerar a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico e de direitos;
- ✓ Considerar os ritmos de aprendizagens das crianças; Organizar o planejamento tendo em vista os aspectos do desenvolvimento (afetivo, social, psicomotor, cognitivo) de modo a favorecer o desenvolvimento integral da criança;
- ✓ Planejar considerando que os conhecimentos do patrimônio da humanidade se entrelaçam e deve articular-se com os saberes ou experiências prévias das crianças;
- ✓ Compreender que os Campos de Integração das Experiências consideram os agrupamentos, ou seja, a faixa etária das crianças;
- ✓ Promover a continuidade dos conhecimentos propostos com vistas à ampliação e ao aprofundamento dos saberes das crianças;

3.6.2 EXPERIÊNCIAS RELACIONAIS E SOCIAIS

À Luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, sabe-se que a criança aprende por meio das relações interpessoais e por meio das brincadeiras com outras crianças e até mesmo com os adultos e dessa maneira é que a criança constrói sua identidade, pois são as interações que promovem as aprendizagens.

Neste sentido, a concepção de criança deve ser entendida como ser pertencente a um determinado contexto social e, portanto, trás consigo uma gama de aprendizagem que fora adquirido nessa relação que se estabelece sem qualquer normativa, mas que deve ser prestigiada por estas que de fato caracteriza um saber que fora construído com base na vivência familiar e social estabelecida a partir do vínculo sócio afetivo e deve ser incorporado como parte de construção de saberes. De acordo Oliveira (2012, página 36) diz que:

A concepção de criança sustentada nas DCNEI coloca-a como sujeito de direitos e que se desenvolve nas múltiplas interações que ela vai experimentando do mundo social. Sua entrada no ambiente

coletivo de educação pode propiciar um conjunto de interações diversificadas e complementares em relação ao ambiente familiar, que lhe possibilitam aprendizagens amplas e diversas. –Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultural Parecer CNE/CEB nº 20/09).

Por saber que a criança é um sujeito produtor de cultura que constrói sentido sobre o mundo e sua identidade pessoal, faz-se necessário que o professor se perceba como mediador na construção do desenvolvimento infantil e de suas potencialidades oferecendo um ambiente de aprendizagem significativa considerando aquilo que a criança precisa aprender por meio das experiências embasadas nos princípios éticos, estéticos e políticos tal como dispõe o artigo 6º das DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 05/09).

Princípios Éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Princípios Estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Princípios Políticos dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Neste sentido, o desenvolvimento integral da criança na primeira infância deve ocorrer em parceria com outros seres humanos e acontece em variados contextos sociais ao longo das experiências nas práticas culturais de sua comunidade e nas instituições educacionais, pois as diversas relações determinadas no dia a dia da Educação Infantil são fundamentais, haja vista que permite experimentar condições que se aproximam da vida em sociedade, assim como, entender os mecanismos sociais que organizam a vida em grupo.

3.6.3 AS DIFERENTES LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação escolar apresenta-se como fomentadora de outras competências inerentes a capacidade humana e como tal propicia a criança experiências significativas que desperte a **curiosidade e, conseqüentemente, a aprendizagem sistemática de novas linguagens, signos** e convenções formais sistêmicas. Neste contexto as diferentes linguagens serão favorecidas pela mediação do professor através de elementos distintos, como estímulos sensoriais, fala, movimento, vínculo afetivo, relações desencadeadas com outras culturas distintas do seio familiar e entre outros elementos que sem dúvida contribui para proporcionar a efetivação das diferentes linguagens no contexto escolar e social, linguagens estas que serão evidenciadas com a ampliação das potencialidades da aprendizagem direcionadas com objetivos a serem alcançados.

Nesse cenário, o professor aparece como facilitador dessa ancoragem e acomodação desses estímulos, momento que promove a conversa informal como meio autônomo da criança expressar seus desejos e/ou necessidades, assim como reconhecer o diálogo meio eficaz de solução das mais variadas condutas humana de forma autêntica e espontânea nas relações interpessoais, o que favorecerá a ambientação e iniciação da linguagem em contexto letrado, visto que, é mais um desafio no desenvolvimento das potencialidades formativas do

conhecimento sistematizado que se traduz na disponibilidade da familiarização com livros, revistas, filmes, músicas e desenhos, o que facilita a expressão artística, capacidade de raciocínio lógico sequencial, além de favorecer o mergulho no mundo letrado, proporcionando acriação e a recriação de sua própria história, contação e recontação de histórias, criação de novas brincadeiras e/ou adaptação de elementos vinculados nas variadas plataformas midiáticos.

3.6.4 AS ATIVIDADES PROFISSIONAIS NA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A instituição de Educação Infantil deve ser considerada como um ambiente familiar, afetuoso contendo suas normas de funcionamento conforme o entendimento de sua comunidade para melhor atender as crianças oferecendo o bem-estar propiciando um lugar seguro com ações que contribuam para a qualidade do atendimento oportunizando-as experiências, aprendizagem que brinquem e convivam com a diversidade humana, cultural e social.

Para que se tenham as diversidades fortalecidas, enriquecidas, faz-se necessário que as famílias acompanhem as vivências e as produções das crianças, pois, a parceria estabelecida entre escola e família é primordial para um trabalho eficaz nas instituições de Educação Infantil. Essa participação da família na escola permite a proximidade com os profissionais e, conseqüentemente, troca de conhecimentos promovendo melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências e assim se apropriarão ainda mais de suas potencialidades, seus gostos e dificuldades, isto, contribuirá no processo do cuidar e educar.

As crianças possuem diferenças de temperamento, atitudes, credo, gênero, etnia, características físicas, habilidades e de conhecimentos, por isso, deve-se criar situações de aprendizagem em que a questão da diversidade seja abordada nessas instituições (BRASIL, 1998).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução de nº 09/2009, as práticas pedagógicas da Educação Infantil por meio dos eixos estruturantes **interações e brincadeiras** devem garantir as experiências que:

- ✓ Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- ✓ Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- ✓ Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

- ✓ Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ✓ Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- ✓ Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- ✓ Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- ✓ Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- ✓ Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- ✓ Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- ✓ Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

O profissional que está na Educação Infantil tem a responsabilidade de garantir os direitos de aprendizagem das crianças assegurados nos eixos estruturantes, pois, deve proporcionar as experiências que contribuam no desenvolvimento das capacidades cognitivas, como atenção, memória raciocínio e o bem-estar em ambiente cheio de pluralidade. Para isso, a organização da prática pedagógica nas unidades de Educação Infantil deve favorecer o interesse da criança. É importante destacar que,

[...] práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão do mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no

conhecimento que constrói na relação intrínseca entre a razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual. As práticas envolvidas nos atos de alimentar-se, tomar banho, trocar fraldas e controlar os esfíncteres, na escolha do que vestir, na atenção aos riscos de adoecimento mais fácil nessa faixa etária, no âmbito da Educação Infantil não são apenas práticas que respeitam o direito da criança de ser bem atendida nesses aspectos, como cumprimento do respeito a sua dignidade como pessoa humana. Elas são também práticas que respeitam e atendem ao direito da criança de apropriar-se por meio de experiências corporais, dos modos estabelecidos culturalmente de alimentação e promoção de saúde, de relação com o próprio corpo e consigo mesma, mediada pelas professoras e professores que intencionalmente planejam e cuidam da organização dessas práticas (DCNEI's 2009, p.9 - 10).

Nesse prisma, toda ação do trabalho pedagógico nas instituições de ensino de educação infantil deve ser pensada no interesse da criança, propiciando a integração dos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais, integrando o cuidar, o educar e o brincar.

3.7 O AMBIENTE EDUCATIVO E AS ATIVIDADES DO COTIDIANO

O currículo, à luz da BNCC, fomenta a reflexão sobre a organização dos espaços, sobre as posições teóricas que alicerçam o trabalho educativo e, a partir das experiências vividas neste espaço, avaliar e planejar as ações e atividades próprias ao desenvolvimento social, cognitivo, emocional e motor das crianças.

Nesse contexto, a organização do espaço para bebês e crianças bem pequenas deve ser preparada para atender o ritmo próprio da criança que necessita engatinhar, rolar, preparar-se para os primeiros passos, explorar diversos tipos de materiais, observar, brincar, ter sensibilidade ao toque do outro, alimentar-se, fazer sua higiene pessoal, descansar e dormir, realizando assim suas necessidades básicas e sociais, favorecendo as relações intra e interpessoais, além de estabelecer uma melhor compreensão da localização de cada ambiente.

A instituição deve explorar o ambiente externo, que servirá como uma forma de aprendizagem, construção das primeiras noções de cuidado com o meio ambiente, a interação com adultos e crianças de diferentes idades, brincadeiras diversas e o contato com a natureza.

As atividades em ambientes externos devem contar ainda, com espaços ensolarados e com áreas verdes proporcionando à criança um aprendizado integral. O espaço deve ser organizado para que as crianças brinquem espontaneamente e sem cobranças, aumentando as possibilidades de descobrir sua própria maneira de ser e construir sua afetividade.

As atividades desenvolvidas no ambiente educativo devem ser planejadas para o desenvolvimento das crianças. Conhecer os aspectos que marcam as características de cada grupo etário é importante para orientar o trabalho desenvolvido e estimular as

potencialidades da criança. Desta forma, algumas sugestões de atividades com materiais diversos devem ser observadas, como ponto de partida para ampliação do trabalho na Educação Infantil.

Atividades manuais finas: Essas atividades fazem parte do dia a dia das crianças da Educação Infantil, dando a autonomia para que elas possam tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecendo a si próprios e os outros.

Deve-se permitir que as crianças manipulem livremente ou direcionar tais materiais, objetivando prazer e possibilitando o desenvolvimento de habilidades motoras finas, situações imaginárias e de construção do conhecimento.

Atividades de Movimento: As brincadeiras de movimento contemplam a multiplicidade e complexidade do ato motor na Educação Infantil. Compreendidas como atividades psicomotoras ou sociopsicomotoras, promovem o desenvolvimento infantil do ponto de vista da motricidade.

Atividades musicais: As atividades devem tratar a música como um instrumento do desenvolvimento perceptivo, criativo, estético, emocional e social da criança. Cantar em momentos específicos da rotina infantil possibilita entrosamento, aumento da autoestima, melhora a comunicação, desenvolve a aprendizagem de ritmos, entre outros ganhos.

O Repouso e/ou Sono: O descanso é imprescindível para o desenvolvimento físico e mental da criança, para isso há exigências de cuidados na preparação deste ambiente. O espaço deverá garantir aconchego, conforto térmico, visual, olfativo, qualidade do ar, higiene e limpeza de objetos como colchonetes, almofadas, lençóis e qualidade sanitária, proporcionando assim, um ambiente tranquilo, saudável e que zela pela saúde e bem-estar da criança.

As atividades de rotina na Educação Infantil necessitam ter um planejamento flexível às necessidades dos pequenos. É importante lembrar que o fato de se estabelecer uma rotina, não significa que a mesma deverá ser executada de maneira rígida, considerando que o termo rotina está ligado a uma sucessão de ações de forma organizada.

Vivenciar com as crianças sucessões de acontecimentos em que elas possam perceber situações que permitam identificar o que aconteceu primeiro o que está acontecendo e o que acontecerá depois, fará com que se tornem mais independentes em relação aos adultos. Diante desta afirmação, pode-se dizer que o compromisso por parte do professor em definir previamente as atividades que irá realizar a cada dia contribuirá diretamente no desenvolvimento das crianças.

Cabe salientar a necessidade de abertura para que as atividades sejam planejadas com as crianças, permitindo que sua curiosidade e seus interesses sejam contemplados. Para se pensar em uma rotina que atenda às características das crianças, precisamos considerar aspectos bem distintos, respeitando o ritmo de cada uma delas de acordo com sua faixa etária no que se refere ao tempo de concentração nas atividades e aos espaços existentes, tanto nas salas de referência quanto fora delas (área externa), sem esquecer que, nas instituições que funcionam em tempo integral, ocorre uma distribuição diferenciada de horário.

É fundamental que a equipe pedagógica, juntamente com os professores, estabeleça acordos na distribuição de períodos e dias da semana para o uso dos espaços existentes na unidade de ensino, além dos horários das refeições, atividades coletivas, sono ou descanso, troca de fraldas, mamadas e auxiliar no processo de desfralde, também, atividades ou

programações que contemplem a participação dos familiares das crianças.

A organização do espaço reflete a relação pedagógica estabelecida entre crianças e professor. O estabelecimento das regras para crianças na Educação Infantil tem grande significado. As crianças seguem o que é proposto pelos adultos não somente porque estes solicitam, mas porque há uma necessidade interior de analisar sua atitude consoante às regras e também a atitude de seus colegas, visto que eles desejam a existência de uma regra para todos, e acabam se tornando responsáveis por si mesmo e pelo outro, contribuindo para o cumprimento daquelas que são estabelecidas no coletivo, seja em casa ou na unidade de ensino.

O professor precisa ser coerente ao estabelecer as regras na sala e justo em cobrar seu cumprimento para todos. As regras devem ser acordadas com a participação das crianças. A proposta de reformulações planejadas das rotinas deve ser considerada, pois enriquece as experiências de aprendizagens.

A rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático. Estas estruturas didáticas contêm múltiplas estratégias que são organizadas em função das intenções educativas, podendo ser agrupadas em três grandes modalidades de organização do tempo. São elas: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.

- Atividades Permanentes: são aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidados, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. Consideram-se atividades permanentes, entre outras: Brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história e de conversa; ateliês, oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, entre outras.

- Atividades diversificadas - Cuidados com o corpo/Sequência de atividades: são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições.

- Projetos de trabalho: Os projetos são um conjunto de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desejo e o interesse das crianças pelo assunto tratado.

- Atividade de livre escolha: são várias opções de atividades para que a mesma tenha oportunidade de escolher e executar trabalhos mais individualizados. Já as atividades direcionadas são atividades orientadas pelo professor para todo grupo, visando desenvolver a atenção, concentração e integração.

As atividades psicomotoras e/ou de cuidados pessoais estão relacionadas aos cuidados básicos que a criança precisa para desenvolver sua autonomia sendo fundamental que haja margem para o movimento que deve contar com a participação das crianças em sua construção.

3.8 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS MÚLTIPLAS ESPECIFICIDADES

3.8.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por ser uma fase de constantes transformações, quer seja dos vínculos afetivos quer de ampliação das interações em ambientes diversos, a escola de educação infantil tem a função de mediar o processo de integração entre contextos familiar e socioescolar. Nesse contexto, a educação física contribui nesse processo, por meio de práticas de experiências motoras de acordo com as necessidades de cada criança.

Essa premissa norteia a Educação Física como um componente curricular de grande relevância na educação infantil e está integrada ao campo de experiência Gestos, Corpo e Movimento, pois pode proporcionar as crianças momentos de novas experiências, contatos com outras pessoas que não sejam as do seu ambiente familiar, descobertas, percepções sobre seu próprio corpo a partir da realização de uma diversidade de movimentos. Deste modo, a Educação Física atrelada à Educação infantil estará contribuindo para o desenvolvimento integral das crianças.

A orientação curricular da Educação Física na Educação Infantil objetiva a promoção do lúdico, fomentando um programa de atividades psicomotoras, em que nesta primeira etapa, a construção do conhecimento está integrada à ação corporal e à ação cognitiva, uma vez que o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social da criança é intenso e dinâmico nesta fase.

Na pequena infância, as práticas corporais se organizam em jogos e brincadeiras que expressam o conhecimento a ser apropriado e construído pela criança sobre o seu movimento (ROCHA, 2010). Para tanto, é imprescindível fomentar atividades motoras, uma vez que estas promovem a autonomia, a criatividade, a responsabilidade, a estruturação, a consciência corporal, a noção espaço-temporal na relação consigo, com o outro e com seu meio.

Nesse sentido, a Educação Física na Educação Infantil proposta no Currículo Territorial está voltada para a promoção da criança e o seu desenvolvimento da motricidade, através de atividades lúdicas, promovendo a consciência corporal e espaço-temporal. Além disso, o estado de Roraima reconhece que o processo de desenvolvimento dos indivíduos tem relação direta com o seu ambiente sociocultural e eles não se desenvolveriam plenamente sem o suporte de outros indivíduos da mesma espécie.

Assim, cada fase de desenvolvimento infantil tem suas próprias características, portanto, exigem estudos aprofundados sobre os métodos pedagógicos, as qualidades dos estímulos fornecidos e a atuação intencional do profissional na aula de educação física.

Por fim, o professor deve levar em conta a peculiaridade de cada fase pela qual a criança passa as particularidades de cada jogo, brincadeira ou esporte que possam auxiliar o educando no seu desenvolvimento integral.

3.9 EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A garantia de acesso ao Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil no documento curricular em tela se pauta na Resolução CNE/CEB n. 02/01, que diz em seu Art. 1º, Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidenciem, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

Nesse contexto, o currículo Territorial voltado à Educação Infantil na Perspectiva da Educação Especial busca a identificação e a eliminação das barreiras, principalmente as de acesso aos conhecimentos, em todos os níveis, etapas e modalidades, visando à autonomia e à independência das crianças.

No Art.4º da Resolução CNE/CEB n. 02/01 destaca-se que a educação especial deve considerar situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

- I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;
- II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;
- III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos –educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades/superdotação, por meio do ensino do uso de equipamentos, recursos de tecnologia e materiais pedagógicos acessíveis, da oferta de tradução e interpretação da Libras, entre outros (BRASIL, 2016).

Com o intuito de desenvolver uma prática educacional inovadora, o documento ~~em~~ ~~tele~~ objetiva repensar sobre o currículo da Educação Infantil a Luz da BNCC frente ao desafio de desenvolver um projeto educacional vivo, dinâmico e comprometido com a diversidade e com o compromisso de acolher, verdadeiramente, a todos, dando-lhes efetivas oportunidades de aprendizagem.

Na perspectiva inclusiva, a concepção curricular contempla o reconhecimento e valorização da necessidade dos estímulos desde os bebês até o final a primeira infância, promovendo a eliminação de barreiras, deslocando o foco da condição de deficiência para a organização do ambiente. Para tanto, é preciso compreender os mecanismos de promoção da acessibilidade, da autonomia e independência que as crianças na etapa da Educação Infantil desenvolvam-se

O documento curricular propõe a política de educação inclusiva, tendo como pressupostos filosóficos a compreensão e a construção de uma escola aberta para todos, que respeita e valoriza a diversidade, assumindo o reconhecimento da diversidade e do direito à diferença como enriquecimento educativo e social, impulsionando mudanças paradigmáticas nas pessoas a conviverem com uma concepção de aprendizagem, sem restrições de qualquer ordem.

Considerando que a educação especial é transversal a cada etapa, modalidade e segmento da Educação Básica deve integrar o currículo responsável pela organização e oferta de serviços e recursos de acessibilidade. Dentre os serviços destinados à garantia do acesso ao currículo nas etapas da Educação Infantil, vinculados à atuação de profissional específico, destacam-se:

Atendimento Educacional Especializado – AEE, Estudo de caso,

Plano de AEE, Ensino do Sistema Braille, Ensino do uso do Soroban, Estratégias para autonomia no ambiente escolar, Orientação e mobilidade, Ensino do uso de recursos de Tecnologia Assistiva, Ensino do uso da comunicação alternativa aumentativa – CAA, Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos, Estratégias para enriquecimento curricular, Profissional de apoio, Tradutor/intérprete da língua brasileira de sinais/língua portuguesa e Guia intérprete

Quanto aos processos avaliativos é importante ressaltar que sempre será a própria criança como ponto de referência, sendo imprescindível o diálogo necessário para uma prática que considere as diferenças deve fazer parte da discussão de todos aqueles envolvidos.

Para tanto, é preciso que o professor conheça o universo das crianças, assim como a escola para promoção da interlocução junto aos pais, apoiando-os e orientando-os sobre a melhor maneira de conduzir a aprendizagem da criança, apontando a necessidade de estimulação em alguma área, os meios mais eficazes de ensinar, os atendimentos complementares indicados e a rede de apoio existente na comunidade para o seu caso.

3.10 EDUCAÇÃO INFANTIL E AS DIVERSIDADES

A diversidade é uma temática que vem sendo discutida em diversos âmbitos, incluindo educacional e refletir sobre diversidade na educação infantil e suscitar, desde cedo, sensibilidade, equilíbrio e tolerância pelo diferente. Nesse contexto, O Estado de Roraima possui uma gama cultural em seus múltiplos contextos, considera e reconhece a importância da diversidade em suas variadas especificidades no currículo escolar. Para tanto, se fundamenta na LDB 9.394/96 e DCNEIS para garantir em seu currículo as relações entre pares, respeitando suas diversidades culturais e acesso ao conhecimento histórico, identitário e suas relações étnico-raciais, de gênero, regional e linguístico desde pequenos.

O art. 26A da Lei nº 9.394/1996 (LDB) objetiva a ampliação de conhecimentos acerca da educação para as relações étnico-raciais e, conseqüentemente, para a eliminação do racismo e do etnocentrismo no ambiente escolar e na sociedade brasileira. O estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008) é ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira, em todas as etapas da Educação Básica, compreendendo a história e a cultura que caracterizam a formação da população brasileira (BRASIL, 2016).

Neste sentido, é importante destacar que a compreensão da formação da sociedade brasileira, em seus diferentes aspectos: sociais, étnico-raciais e culturais, passa por uma leitura crítica e interpretativa dos processos que envolvem a História do Brasil e dos atores envolvidos.

A Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

Para tanto, os docentes necessitam propiciar e desenvolver atitudes éticas no contexto escolar, dirimindo práticas e atitudes preconceituosas, reproduzidas em muitos casos no

espaço educativo-escolar, na família ou na comunidade.

A criança necessita ser familiarizada, em diferentes situações do cotidiano escolar, integrando-se à prática pedagógica com as temáticas que tratam da diversidade desde pequenos.

Inserir o respeito à diversidade, comportamentos e atitudes para uma convivência sadia e harmoniosa em práticas diárias, em ações coletivas, a partir de histórias infantis, filmes, músicas, brinquedos e brincadeiras, de forma lúdica e esclarecida, trata-se de estratégias que envolver as crianças à consciência da diversidade cultural existente no contexto plural do Estado de Roraima, assim como em todo contexto Amazônico.

Segundo Vidal Didonet (2004), a educação infantil é, talvez, o nível da educação mais propício para respeitar a diversidade e promover as características diferenciais das crianças. Ainda para este, isso só é possível por que a educação infantil é guiada pelos seguintes princípios:

(a) A valorização da criança como pessoa, única e singular. Cada uma é conhecida pelo nome, procura-se conhecer sua família e envolvê-la de alguma forma na instituição de educação infantil.

(b) O respeito à individualidade, aos gostos e interesses das crianças, permitindo fazer alguma coisa diferente do que está sendo desenvolvido pelo grupo.

(c) A liberdade de iniciativa das crianças.

(d) A construção da autonomia como objetivo da educação infantil que orienta a ação mediadora do profissional para apoiar a criança no seu esforço por fazer as coisas por conta própria, de pensar e ter consciência de suas ações e assumir a responsabilidade por suas decisões.

(e) A elaboração conjunta do planejamento dos projetos e das atividades diárias, ocasião em que as crianças expõem suas ideias, intuições, desejos e vontades na programação das atividades.

(f) O trabalho individual e em pequenos grupos, que dá oportunidade a cada criança de fazer o que gosta e da forma como consegue, de cooperar com os companheiros e de compreender os outros como iguais e diferentes de si mesma

Diante das pistas e estratégias apontadas por Vidal Didonet, podemos reafirmar que as trocas de experiências, atividades coletivas e de interação promovidas pelos professores são essenciais tanto para a vivência harmônica e respeitosa entre as crianças quanto para o processo contínuo de avaliação e aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores no ambiente escolar.

No que concerne às práticas pedagógicas, brincadeiras, dinâmicas, leituras, músicas, entre outras, são excelentes ferramentas de trabalho do professor de Educação Infantil. Quase todas as brincadeiras podem ser adaptadas à realidade e/ou necessidade do professor e é através delas a criança aprende a lidar com a diversidade, a conviver com o outro sem qualquer forma de discriminação. Assim, é possível explorar estas situações que envolvem a diversidade e estimular a convivência com a diferença de forma lúdica e divertida. Trabalhar valores como o respeito, a amizade, a honestidade, o amor ao próximo, levam a discussão da diversidade social e à construção de sua identidade, necessária a sua inclusão e valorização. Receber as famílias e compartilhar saberes com a comunidade também são formas de ampliar o conhecimento e o respeito à diversidade.

Por fim, o documento curricular do território de Roraima para a Educação Infantil considera a primeira infância como centro do desenvolvimento do sujeito e vê como imprescindível estabelecer no currículo a formação integral do sujeito e a infância como tempo ideal para tratar da diversidade.

3.11 A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/NO CAMPO

O acesso e seguridade da Educação do Campo na Etapa da Educação Infantil são garantidos pelos art. 2º, 5º e 6º da Resolução n.01/02 - Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Art. 28 da LDB 9394/96, pelo art. 1º e §2º do art. 2º da Resolução n. 02/08, pelo art. 4 - inciso I do Decreto n. 7.352/2010, também na Resolução CEE/RR nº 17/00, Art. 2º A Escola Ativa é uma estratégia metodológica voltada para as classes multisseriadas, das unidades escolares da Zona Rural, através de uma gestão democrática e aprendizagem centrada no aluno, tendo como objetivo:

- I – promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos;
- II – oportunizar ao aluno a construção do conhecimento a partir da sua experiência de vida;
- III – propiciar vivência de processos democráticos;
- IV – favorecer maior articulação entre a escola e a comunidade.

A Resolução CNE/CEB 01/02 nos respectivos artigos: 2º - Parágrafo Único, art. 5º - Parágrafo Único e 6º, mas contempla adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo componentes curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos educandos, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características do trabalho do campo, retratando as lutas e a resistência dos povos do campo pelo acesso e a permanência na terra.

Com base nas normativas que asseguram a Educação Infantil do Campo existem, peculiaridades que devem ser usadas como caminhos do aprendizado significativo para a criança pequena.

Diante das diversas particularidades do campo, o processo educativo infantil deve ser encaminhado intencionalmente através do qual criança é instigada a desenvolver seu interesse pelo que está sendo descoberto dentro do espaço onde está inserida. O campo ou zona rural apresenta um espaço diversificado de ações e criações, natural ou humanizado, podendo ser explorado em todo seu contexto, valorizando a cultura e a identidade da criança pequena, moradora desse ambiente rurícola.

Explorar o espaço do campo, dentro do processo de aprendizagem infantil, conduzirá a criança a novas indagações, curiosidades que a levará a descobertas inéditas, voltadas a contextualização do seu modo de vida campestre, posteriormente abrindo caminhos para que a mesma esteja situada não somente no local onde mora, mas também no planeta em que vive.

Desta maneira, o aprendizado passa a ter significado à medida que o próprio professor oportuniza vias de conhecimento dentro dos mais diversos espaços rurícolas. É importante reafirmar que, como toda criança, aquela que vive no campo deve ter seu contexto valorizado e, sobretudo, ampliado pelo contato com as diferentes culturas produzidas socialmente.

3.12 EDUCAÇÃO INFANTIL EM CONTEXTO INDÍGENA

O Estado de Roraima é um dos estados da Federação com maior quantitativo de escolas indígenas. Essas escolas oferecem uma educação escolar específica, assegurada pela Constituição Federal de 1988 e outros documentos nacionais e internacionais, observados nos princípios legais que orientam a Educação Básica brasileira.

A educação escolar indígena, organizada em territórios etnoeducacionais, oferecida em instituições próprias e pautada nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, permite uma pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade. (BRASIL, 2016)

O documento curricular busca a garantia de qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas das crianças indígenas na primeira infância, possibilitando que seus direitos de aprendizagem sejam garantidos através dos campos de experiências a sua aplicabilidade de modo flexível aos contextos identitários e culturais de sua comunidade, aplicados a partir dos valores e interesses etnopolíticos em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, ancorados nas etapas da Educação Infantil a estratégias de aprendizagem, materiais didáticos específicos, escritos na línguas indígenas e portuguesa.

Assegurando esses preceitos, a proposição curricular da Educação Infantil do Estado de Roraima, se pauta no art. 1º da Resolução CEB Nº 03/99, que estabelece, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

No Art. 5º versa sobre a formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena e destaca esta, terá por base:

[...]

I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica;

II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;

III – as realidades sociolinguística, em cada situação;

IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena;

Art. 13 A educação infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada.

A Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional define como um dos princípios norteadores do ensino nacional, o

[...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngue. O § 3º do artigo 32, "assegura às comunidades indígenas utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". O artigo 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, visando a reafirmação de suas identidades

étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional". O artigo 79 prevê a elaboração de objetivos direcionados a fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna [...], desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades [...], elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado" (CNE/CEB Nº 14/99).

O currículo da Educação Infantil do Estado de Roraima tem como premissa o art. 26 da LDB 9394/96, que assegura nos Campos de Experiências habilidades que fomentem o protagonismo da primeira infância das crianças indígenas frente às características regionais e locais da comunidade, sociedade e cultura do seu povo, acolhendo em modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração dos currículos entendidos como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última.

O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas poderão constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, as suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas (CNE/CEB Nº 14/99).

Tais conhecimentos são adquiridos através da manutenção dos saberes tradicionais e por meio da convivência com outras crianças e são repassados pelos pais e demais membros da comunidade, haja vista que a responsabilidade pela educação das crianças indígenas é coletiva.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) garantem o direito à autonomia dos povos indígenas na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade, embasadas em propostas pedagógicas que reafirmem a identidade sociocultural, a interculturalidade entre os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias da etnia; a reafirmação da identidade étnica e da língua materna como elementos de constituição das crianças; a continuidade à educação tradicional oferecida na família articulada às práticas socioculturais de educação e cuidado da comunidade; o respeito aos agrupamentos etários e à organização de tempos, atividades e ambientes de aprendizagem.

Enfatiza-se também a necessidade de uma construção curricular pautada nos Direitos de Aprendizagem e Campos de Experiências que oportuniza a construção da aprendizagem nas experiências educativas vividas pelas crianças e professores. São aspectos fundamentais para as escolas indígenas: a natureza dos campos de experiências e desenvolvimento das habilidades, o respeito às etapas da Educação Infantil e a flexibilização curricular, em função da realidade comunitária e micro-social, em relação à turma e à escola, respeitando as diferenças individuais, que determinam ritmos variáveis de aprendizagem entre educandos, em um mesmo grupo, fazendo-se necessário organizar o trato com o conhecimento e as formas de comunicação em níveis de complexidade diferentes, sendo esses princípios pautados no Referencial Curricular para a Educação Indígena (RCNEI, 1998)

Para tanto, Educação Infantil oferecida às crianças indígenas deverá se preocupar em compreender a cosmovisão, a socialização primária, cujo contexto é de bricolagem, um

espaço de organização sócio temporal diferente: outra lógica, outro *locus* de saber, a fim de que se possa garantir a sobrevivência de tradições de uma determinada cultura ao longo do processo de construção de identidades. Assim como, buscar o entendimento do que vem a ser criança para a etnia atendida, considerar que por meio da oralidade é possível a preservação do vivido, das experiências coletivas e/ou individuais, da cultura de um povo, destacando a relevância da presença da mulher e dos anciãos, por serem os transmissores do conhecimento tradicional e responsáveis pela sua difusão de geração em geração (SEMEC/AM– 2016).

Nesse contexto, o professor deverá [...] oferecer condições para o desenvolvimento de propostas de grupo, orientar e acompanhar a pesquisa de materiais próprios da cultura e ações necessárias para a continuidade das práticas tradicionais do povo. A socialização promove um diálogo intercultural que a criança ainda não está preparada para enfrentar, pois a escola é um espaço de fronteira onde as crianças sofrem um deslocamento em vários níveis, como, no aspecto geográfico (um outro espaço e limitado), no social (as relações interpessoais com a família é marcada por regras diferentemente daquele espaço) e no simbólico (a escola, de início, representa uma ruptura com a cosmovisão da criança por estar fora do imaginário e cotidiano dela) (SEMEC/AM – 2016).

O aprendizado da criança indígena acontece com as brincadeiras e experiências de trabalho que se constituem como uma preparação para a vida adulta. São exemplos de atividades desenvolvidas por crianças indígenas: pequenos afazeres domésticos; atividades da roça, da pesca, da caça, da limpeza do terreiro, ajuda no cuidado com os irmãos menores, bem como de outras crianças; ajuda para buscar água, lavar utensílios, carregar lenha, fazer o fogo e cozinhar.

O ambiente informal (fora da escola) é o local onde as experiências e atividades, ocorrem com maior frequência. Incluem-se atividades nos arredores da escola, como brincar na terra, subir em árvores, separar o lixo em orgânico e reciclável, assim como usar recursos das novas tecnologias de informação, bem como ter acesso a brinquedos pedagógicos. Outro elemento importante é a horta ou roça comunitária (escolar), pois é uma maneira de as crianças não perderem o contato com a natureza e o prazer do lidar com a terra, além de fazer com que elas provem sabores próprios do povo, revitalizando e fortalecendo a cultura alimentar indígena (SEMEC/AM – 2016).

3.13 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

3.13.1 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação precisa considerar o percurso trilhado pelos pequenos, sem julgamentos, notas ou rótulos e fornecer elementos para a equipe repensar as práticas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) determinam, desde 2009, que as instituições que atuam nessa etapa de ensino criem procedimentos para a avaliação do desenvolvimento das crianças. Esse processo não deve ter como objetivo a seleção, a promoção ou a classificação dos pequenos e precisa considerar "a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano". Múltiplos registros apontam que as crianças não se desenvolvem da mesma maneira e sofrem a influência da realidade cultural e social em que estão inseridas. Neste sentido, –A criança

não pode se sentir integrada a uma escola que lhe proporciona uma situação constante de prova, de teste, onde a tensão se mantém e onde ela e sua família são prejudicadas e responsabilizadas pelo fracasso", alerta Jussara Hoffmann, mestre em avaliação educacional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no livro *Avaliação e Educação Infantil – Um Olhar Sensível e Reflexivo sobre a Criança*.

A avaliação tem papel fundamental, permitindo que o professor **conheça cada vez mais as crianças e a partir daí, pense em alternativas e caminhos possíveis do trabalho pedagógico**.

Na Educação Infantil do Território de Roraima, a avaliação deve assumir um caráter processual, uma vez que o objetivo é o desenvolvimento infantil e sabe-se que ele acontece de forma e em ritmos diferentes, considerando as singularidades e desenvolvimento de cada criança, sem criar comparações entre elas e respeitando as suas peculiaridades.

Para tanto, é necessário lançarmos mão de –instrumentos|| que fazem parte do –processo de acompanhamento|| das crianças, tais como: pareceres descritivos, fichas, relatórios, dossiês, portfólios, registros e anotações. Lembrando que tais instrumentos integram o processo, mas não pode ser denominada de –avaliação|| (HOFFMANN,2012).

Portanto, não podemos esquecer que o desenvolvimento da criança está relacionado às experiências que oportunizamos no espaço escolar e que implica diretamente no resultado. Desse modo, a avaliação não é julgamento, mas uma maneira de acompanhar as etapas vividas pelas crianças sem deixar de valorizar as múltiplas transformações que permeiam o seu pleno desenvolvimento.

3.14 TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica que educa e cuida de crianças de 0 a 5 anos de idade e passa por diferentes momentos de transição. Nesse contexto, o primeiro processo de transição acontece de casa para a instituição de Educação Infantil e posteriormente transição da creche para a pré-escola e, posteriormente, da Pré-escola ao Ensino Fundamental.

Diante disso, é necessário que a escola busque a participação da família desde cedo para que aconteça, nesses processos de transição, o desenvolvimento integral nos aspectos éticos, políticos e estéticos como trata as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil na Resolução nº5 de dezembro de 2009.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação

Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências.

Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental.

SÍNTESE DE APRENDIZAGENS	
O EU, O OUTRO E ONÓS	<p>Respeitar e expressar sentimentos e emoções.</p> <p>Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.</p> <p>Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.</p>
CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	<p>Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.</p> <p>Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem estar, valorizando o próprio corpo.</p> <p>Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e como meio.</p> <p>Coordenar suas habilidades manuais.</p>

<p>TRAÇOS, SONS E FORMAS</p>	<p>Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.</p> <p>Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.</p> <p>Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.</p>
<p>ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO</p>	<p>Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.</p> <p>Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.</p>
<p>ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES</p>	<p>Identificar, nomear, adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.</p> <p>Interagir, com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.</p> <p>Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.</p> <p>Utilizar unidades de medida (dia e noite: dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro, antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.</p> <p>Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escritas de números, organização de gráficos básicos etc.).</p>

3.15 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que as fases de construção deste documento oportunizaram aos educadores da Educação Infantil, sistemas municipais de ensino e à própria sociedade a

oportunidade para refletirem sobre a elaboração e construção do currículo para Educação Infantil no Estado de Roraima.

As proposições, aqui expostas, fundamentam-se nas DCNEIs e BNCC (2017), assegurando que os direitos de aprendizagem desenvolvidos nos campos de experiências fomentam um novo olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem das nossas crianças, respeitando seus aspectos sociais, culturais e etapas de desenvolvimento cognitivo.

Enfatiza-se também as orientações para atendimento às especificidades nas modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação Especial, Educação do/no Campo e Escolas de fronteiras de modo que os direitos de aprendizagem sejam fomentados nas práticas docentes que atuam com os bebês, crianças bem pequenas e das crianças pequenas.

Nesse contexto, esperamos que as proposições apresentadas estimulem reflexões e discussões para enriquecimento do currículo, assim como o aprofundamento com sugestões acerca de práticas que promovam qualitativamente a aprendizagem das nossas crianças.

5 ORIENTAÇÃO METODOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

5.1 A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO NAS ESCOLAS DO TERRITÓRIO DE RORAIMA

A concepção de espaço e tempo é algo inerente ao ser humano, visto que todas as nossas ações e vivências estão relativamente ligadas a esses fatores, um lugar e um determinado momento. No percurso de formação e desenvolvimento humano, vários espaços e tempos se constituem, entre estes o espaço e o tempo na educação; os mesmos são estruturantes do trabalho dentro da escola, pois suas ações ocorrem num espaço (sala de aula, recreio, quadra, laboratório, biblioteca, pátio, refeitório, sala dos professores, etc...) e num tempo (ano letivo, uma semana, uma aula de 50 minutos, uma atividade de 20 minutos, etc).

Neste sentido, é salutar perceber a escola como uma instituição que ao longo dos anos foi quebrando determinados paradigmas. No que concerne à concepção de escola tradicional agregou novos valores e práticas a partir das exigências da sociedade contemporânea. Cabe salientar que tais mudanças implementadas resultam numa nova maneira de ensinar e, conseqüentemente, um novo jeito de aprender.

Pensar a escola a partir das necessidades da comunidade escolar, principalmente com o foco no aluno e suas aprendizagens, é também uma maneira de contribuir para a função social que a escola deve exercer na sociedade, enquanto instituição responsável pela formação de cidadãos críticos e, sobretudo, preparados para a vida e os desafios que ela impõe.

Por esse prisma, é cabível refletir sobre a escola e seus espaços (físico, social, cultural) e as temporalidades inerentes (calendário, atividades culturais e outros eventos), tendo em vista a relevância que cada um ocupa no processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, Assman (2007, p. 234) acrescenta que —o bom uso pedagógico do tempo consiste na transformação dos tempos cronológicos, mesmo com a ajuda da compactação desses tempos pela mídia eletrônica, em tempos vivos da experiência do conhecimento.

Em outras palavras, as atividades de cunho pedagógico mesmo estando sob controle de um tempo cronológico tem significação muito peculiar, uma vez que são ressignificadas pelas experiências vividas, troca de conhecimento e aprendizado.

Conforme observado por Gallego e Silva (2011) os tempos e espaços não são neutros, com isso eles passam a ter uma função educativa muito importante. Desse modo, é relevante refletir sobre os efeitos desses dois aspectos, tempo e espaço, e as marcas deixadas na formação dos alunos e conseqüentemente no trabalho realizado pelo professor.

Outra discussão bastante pertinente, na revisão dos usos que fazemos dos espaços e tempos escolares, diz respeito ao processo avaliativo. Gallego e Silva (2011) sugerem essa revisão a partir de um modelo de avaliação com Progressão Continuada. Nesse sentido Gallego e Silva (2011, p. 4) argumentam que: —se o foco de nossas preocupações são as aprendizagens, precisamos de um outro tipo de avaliação, mais qualitativa, mais formativa e processual, no sentido de indicar não só os conceitos finais...|| Em outras palavras, a avaliação precisa ser também um indicativo dos avanços e, sobretudo, buscar soluções para os entraves da

aprendizagem e alternativas para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos alunos.

Diante desse contexto, inserimos o Território de Roraima, que possui marcas e características próprias tanto nos aspectos físicos e naturais da região, quanto na questão sociocultural. Pensar a educação no território de Roraima a partir de outras experiências, sem perder de vista suas peculiaridades, é muito enriquecedor e sugere aprimoramento e até mudanças substanciais no modo de conceber a educação e subsidiá-la com práticas inovadoras.

Vale ressaltar, que a questão cultural em Roraima é um marco e também uma referência para o Brasil, considerando que Roraima é um dos estados que ainda possui maior número de comunidades indígenas, além das diferentes culturas que aqui se encontram: seja o nordestino que saiu de sua terra, seja o rio-grandense que saiu do outro extremo do Brasil em busca de oportunidades e melhoria de vida e, mais recentemente, a vinda em massa de imigrantes oriundos da Venezuela, também Guyana e Haiti.

As questões mencionadas acima são indispensáveis na análise aqui proposta visando conceituar e refletir sobre o tripé: tempo, espaços escolares e aprendizagem. Haja vista que as diferentes demandas necessitam de um olhar atento e diferenciado do poder público, que deve adequar todo o sistema de ensino, respeitando a questão cultural, étnica com o intuito maior de atender as demandas com ensino gratuito e de qualidade.

A partir dessas reflexões pode-se inferir que no Território de Roraima, a sua rica diversidade cultural influencia diretamente no calendário escolar, embora saibamos que existem normas e diretrizes que norteiam a organização temporal e espacial das escolas brasileiras, Roraima possui diferenciais quanto sua organização, especificamente nas escolas indígenas e da zona rural.

Como exemplo, temos as manifestações das comunidades indígenas, algo bem específico da cultura local; as comemorações de datas ligadas ao folclore, bem como as Assembleias dos Tuxauas e reuniões que ocorrem na própria comunidade e outros eventos de cunho cultural local. As especificidades de cada lugar promovem uma ressignificação do calendário escolar e do espaço também. A este respeito GALLEGO e SILVA(2011, p.6) afirmam que —o tempo estrutura a vida social, as instituições e a identidade dos indivíduos , dessa maneira, o tempo consiste num produto de cada sociedade.

Destarte, o tempo escolar está diretamente ligado à discussão de cunho administrativo organizacional referente ao calendário escolar... (dias letivos, feriados, férias etc..), ou seja, um tempo programado para ser executado.

Tal reflexão é oportuna em virtude de questões culturais específicas presente não só no Território de Roraima, mas em outras regiões do país. A quebra de paradigma provocada por aspectos culturais, por exemplo, sugere uma nova atitude no tratamento com as situações apresentadas e uma delas seria a construção de um Projeto Político Pedagógico efetivado com os membros da comunidade local, promovendo assim, a verdadeira inclusão e valorizando a cultura e as aprendizagens.

No contexto da Educação Especial é necessário abordar que a constituição do espaço e do tempo é também de suma importância. Os sistemas de ensino devem estar organizados de tal modo, que seus espaços físicos proporcionem acesso aos recursos pedagógicos e de

comunicação, eliminando barreiras arquitetônicas e urbanísticas em sua edificação. O tempo deve respeitar também limites e possibilidades dos alunos inseridos, ao passo que, estes dois aspectos promovam a aprendizagem, valorizando as diferenças e, atendendo assim, as necessidades educacionais de todos os alunos.

Quanto às leis que embasam a educação especial temos a LDB 9394/96, que aponta suportes e equipamentos necessários para atender as necessidades dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superlotação nas escolas do ensino regular e a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Artigos 10, 11, 12 e 13) também apresentam, orientações de como as escolas de ensino regular devem ofertar e se organizar, de modo que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. Para tanto, ao se pensar no tempo e espaço escolar precisa se levar em consideração a diversidade que envolve as crianças com necessidades especiais.

É importante reafirmar que os espaços da escola podem ser transformados em ambientes pedagógicos e, portanto, podem ser um suporte metodológico para o professor, propiciando a todos os alunos várias possibilidades de aquisição do conhecimento e maior gosto pela escola.

Vale salientar que a reflexão sobre os espaços que, às vezes passam despercebidos aos nossos olhos, mas que podem ser locais de produção e socialização do conhecimento: a quadra de esportes, a biblioteca e o acervo disponível nela, o pátio escolar, o corredor com murais de exposições ou ainda se a escola dispuser de árvores onde pode-se trabalhar roda de leitura ou algum conteúdo voltado para educação ambiental, entre outras atividades.

Por essa ótica a concepção de tempo e espaço no âmbito escolar admite diferentes formas de se conceber essas duas categorias que são atribuições no processo formativo dos discentes. Para tanto, o Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação corrobora afirmando que:

A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar (Resolução nº 4, cap. 3º de 13 de julho de 2010).

Sobre as garantias e a diversificação do uso do tempo e espaço escolar o mesmo documento destaca:

Concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem,, incluindo espaços, ambientes e equipamentos que não apenas as salas de aula da escola, mas, igualmente, os espaços de outras escolas e os socioculturais e esportivo- recreativos do entorno, da cidade e mesmo da região (Resolução nº4, cap. 3º, parágrafo I de 13 de julho de 2010).

Outrossim, o conhecimento produzido e compartilhado nos espaços disponíveis da escola pode assumir um caráter interdisciplinar tornando mais enriquecedor a aprendizagem. Nesse aspecto, a Resolução nº 4, Cap. 3º parágrafo V também assegura:

Organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embasa a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes) passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento.

Vale ressaltar que a abordagem interdisciplinar já é um esforço visível nas escolas e busca integrar cada vez mais as diferentes áreas do conhecimento como, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Educação Física e outras disciplinas que fazem parte do currículo. Sendo assim, a consolidação do conhecimento passa a ser uma realidade no cotidiano dos alunos, instigando-os a prosseguirem na busca pelo mesmo e dando maior eficácia ao trabalho dos professores.

Dessa maneira, pode-se dizer que tempo e espaço escolar, enquanto componentes organizacionais das instituições constituem faces da mesma realidade, contudo, a discussão da temática não se esgota nessa análise necessitando de um olhar crítico e de ações concretas voltadas para dentro da escola e que dinamize a transmissão do conhecimento, onde o abstrato eo empírico suscite nos alunos o desejo de conhecer, criticar, pensar e por fim promover as mudanças que a sociedade tanto precisa nos dias atuais. Superar os antagonismos que rondam a escola e coloca em risco a nobre missão dos educadores, é uma urgência, considerando que a teoria não pode está dissociada da prática do dia a dia.

Tais reflexões convergem para a superação de muitos fatores que ainda são considerados entraves para o êxito escolar: reprovações, evasão escolar, desinteresse dos alunos pela escola e pelo conhecimento e falta de participação efetiva da família no processo ensino- aprendizagem dos filhos.

Por fim, não poderemos esquecer-nos da formação continuada dos professores que deve ser oferecida, sendo esta, indispensável para que a administração do tempo e a valorização dos espaços, enquanto ambientes pedagógicos deem sentido ao aprendizado dos alunos e também reconhecimento ao trabalho realizado.

5.2 METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS

O Documento Curricular de Roraima - DCR, construído em regime de colaboração entre estado e municípios, traz a responsabilidade de representar o território em sua diversidade de saberes e vivências culturais. Na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, as competências são definidas como conjunto de conceitos e procedimentos, desdobradas em práticas cognitivas e socioemocionais, no tratamento didático proposto para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, da Educação Básica. Cumpre destacar que as discussões acerca do desenvolvimento educacional dos alunos do estado requerem atenção criteriosa quanto às metas, estratégias e ações traçadas junto aos sistemas de ensino, as equipes pedagógicas e professores, quanto aos pressupostos didáticos e metodológicos inerentes a prática docente no contexto da

sala de aula.

Dessa forma, refletir a prática pedagógica na perspectiva do DCR, requer estudos e discussões das diretrizes institucionais e Projetos Políticos Pedagógicos-PPP de todas as redes de ensino, a partir do alinhamento e coerência com os objetivos de aprendizagem e das habilidades, por meio das Competências Gerais e Específicas da BNCC. Estas mudanças ampliam as perspectivas de pensar a formação continuada dos professores, fundamentada nos processos e procedimentos inerentes a realidade local e ao papel docente na sala de aula.

Ao pensar os princípios norteadores da ação docente, precisamos buscar e discutir meios de desenvolvimento de esforços pedagógicos comuns, provocando situações que promovam sujeitos aprendizes em sua atividade cotidiana, a partir de metodologias adequadas às necessidades e interesse dos alunos, rediscutindo a identidade e diversidade sociocultural da população escolar, organizadas nas práticas didáticas dos currículos escolares.

Neste contexto, apesar de vários documentos anteriores a BNCC, como por exemplo, as DCNs, chamarem a atenção para necessidade de superarmos no trabalho escolar as ideias de disciplinaridade, por meio de um trabalho mais **integrado, contextualizado e interdisciplinar**, a prática da escola, tem se modificado de forma muito lenta. Segundo Ocampo, Santos e Fomer (2016, p.) —A interdisciplinaridade possibilita não apenas a interação de conteúdo, mas também a interação entre pessoas, já que essa perspectiva tem potencial para motivar outros professores que compõem o corpo docente. Neste sentido exige que os participantes partilhem conhecimentos e experiências, adotando um comportamento de diálogo e respeito. Esse partilhamento é essencial e central na ideia de **protagonismo** do aluno e professor, como também da **empatia**, destacado como uma das competências gerais da BNCC.

Ainda ressaltando a importância e a inserção da interdisciplinaridade no trabalho educacional, Moraes et al. (2014) afirmam que essa perspectiva está relacionada —a uma mudança de paradigma no âmbito do currículo que vem incorporando temas como caos, complexidade, multiculturalismo, dialogicidade, intersubjetividade. Como também contrapõe a linearidade e fragmentação características de uma visão tradicional que vêm cedendo espaço à integração, contextualização e busca da totalidade no conhecimento. Fomentar essa totalidade do conhecimento é cada vez mais necessário no mundo de mudanças, em que as respostas simples e disciplinares não dão conta de responder e explicar adequadamente a realidade atual.

Os autores citados, destacam também que a interdisciplinaridade é —[...] ao mesmo tempo uma abordagem epistemológica e metodológica desde que não só desafia as fronteiras disciplinares como também acrescenta novas análises da realidade (MORAES et. al, 2014). Precisamos então, buscar caminhos para reestruturar a forma de trabalho da escola, privilegiando um trabalho mais coletivo e menos individual. É fundamental buscar metodologias que agucem seus diversos atores a uma participação mais ativa e compartilhada, superando a especialização que impregna o trabalho escolar. Dentre essas metodologias poderíamos citar: os projetos educativos e o estudo por problemáticas. Porém, não temos o intuito de direcionar ou limitar os procedimentos que devam ser usados pelo professor e pela escola. O mais importante é que essas decisões metodológicas sejam feitas no coletivo que

encontrará a melhor forma de desenvolver seu trabalho, de acordo com sua realidade, e que contemple essas reflexões nos PPPs das escolas, e conseqüentemente na formação continuada dos professores.

Essas decisões deverão ter como base as competências gerais da BNCC, como por exemplo, a de:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria da ciência, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos de diferentes áreas (BRASIL, 2013, p. 9).

Corroborando com essa ideia, Vieira et all (2018) ressaltam que a atuação do professor como pesquisador, tanto colabora para sua auto formação como contribui para sua prática docente. Além disso, essa forma de trabalho é propícia para aproveitar a capacidade de aprendizagem dos alunos, como também despertar o interesse destes pelos objetos de conhecimentos.

Considerando que as escolas se constituem em ambientes repletos de vivências específicas, decorrentes da diversidade sociocultural que circula nesse espaço, torna-se fundamental que na educação escolar sejam elaborados PPPs viáveis, com enfoques alternativos, considerando a realidade de quem ensina e de quem aprende, estruturando-se nos cenários onde se contextualizam saberes e vivências específicas, se distanciando do ensino e aprendizagem tradicionalmente instituídos nos currículos e difundidos no dia a dia da sala de aula.

Nesse sentido, a educação escolar deve se preocupar em oportunizar a igualdade educacional, respeitar a diversidade e promover a equidade, e para que isso ocorra, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2013), orientam que nas instituições escolares aconteçam a inclusão social, garantindo que a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos seja respeitada.

Trata-se de observar:

as questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 16).

Desse modo, é fundamental que as propostas educacionais desenvolvidas garantam a aprendizagem de conhecimentos e competências necessárias para que os estudantes se posicionem com sensatez frente às situações do cotidiano. Assim, as aprendizagens devem assegurar o domínio nas diferentes áreas do conhecimento e também a formação humana integral, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Nessa perspectiva, torna-se importante estimular o protagonismo dos alunos no seu

processo de ensino e aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades, no intuito de que possa relacionar o saber construído com o conhecimento posto em uso, indo além das abstrações desconexas. Neste sentido, é fundamental romper com a tradição formalista dos procedimentos de ensino, isso não significa que os conhecimentos formais devam ser ignorados, mas é importante buscar outros meios de ensino, dando voz ao estudante.

Assim sendo, o PPP deve considerar o atendimento às singularidades dos estudantes, considerando as suas especificidades tanto históricas como familiar, reconhecendo que as suas necessidades são diferentes. Por conseguinte, para atender as necessidades educacionais de uma sociedade diversa é necessário refletir sobre os aspectos que envolvem a vida do estudante: seu povo, sua história, cultura, tradições, saberes, bem como expectativas e necessidades locais.

Nesse contexto, as ações educacionais desenvolvidas nas escolas devem considerar —[...] as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017, p. 15). Em vista disso, a dinâmica social e cultural existente no estado de Roraima exige que as metodologias e estratégias didático-pedagógicas sejam diversificadas, como forma de garantir a valorização da diversidade que permeia a nossa sociedade, uma vez que ambas, sociedade e escola, convivem com culturas locais, regionais, nacionais e internacionais.

Portanto, é relevante que nas intervenções educacionais sejam desenvolvidas estratégias e procedimentos de ensino diferenciados, os quais valorizem a diversidade sociocultural dos estudantes e promovam a sua autonomia, para que possam ser motivados e engajados no fortalecimento das suas aprendizagens.

Entre as ações de intervenção que poderão emergir desse processo, considera-se a organização e implementação de projetos, pesquisas e sequências didáticas que possam orientar o trabalho docente, considerando a possibilidade de aliar teoria e prática, valorizar os conhecimentos e a diversidade sociocultural e dar significado aos objetos de conhecimentos organizados no currículo escolar da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica do estado.

5.3 DISTORÇÃO IDADE ESCOLAR NO CONTEXTO DAS REDES DE ENSINO

A distorção idade escolar é a defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo. E de acordo com a legislação brasileira, a Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, 9394/96 e outras leis, é considerado distorção quando a diferença entre idade do aluno e a idade prevista para o ano que o aluno deveria estudar é de dois anos ou mais.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, o Estado de Roraima atendeu em 2017 um quantitativo de 91.845 alunos matriculados no ensino fundamental anos iniciais e finais das redes públicas e privadas nas áreas urbanas e rurais. Desse total, 45.444 alunos estão com defasagem escolar, totalizando uma demanda de 41,8% dos alunos regulamente matriculados, distribuídos em 830 (oitocentas e trinta) escolas das redes públicas e

privadas.

No período de 2015 à 2017 os problemas relacionados à distorção idade escolar são mais visíveis no ensino fundamental dos anos finais. Mesmo assim, ainda existem casos em que se evidenciam alunos fora da faixa etária do 1º ao 5º ano. Os dados da Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista, mostram que nos últimos três anos aumentaram a demanda de alunos com distorção idade escolar, em virtude da questão migratória em todo território roraimense.

Os imigrantes ao procurarem as escolas na maioria das vezes não apresentam documentação que comprovem sua escolarização, sendo necessário passar por um processo de classificação, conforme prevê a LDB 9394/96. Não conseguindo atingir a média prevista para aprovação no ano conforme a idade escolar, estes ficam retidos no ano escolar diferente da sua faixa etária, aumentando assim o índice de distorção.

Para tanto, reverter esse quadro é necessário e urgente. É uma questão complexa, mas para seu enfrentamento passa sobre tudo por um esforço coletivo de todos os envolvidos direta e indiretamente na educação territorial. Passa também por um conjunto de apoio aos gestores das escolas e aos professores que se proponham ao desafio de enfrentar o fracasso escolar e promover trajetórias de sucesso a esses alunos.

No contexto de Roraima, esta problemática é recorrente e afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem, onde diversos fatores contribuem para tal: problemas familiares, a forma de condução do ensino e das avaliações que causam sucessivas ou intercaladas reprovações e ainda, os que abandonam a escola por um tempo e depois retornam, são as principais razões para que haja distorção.

Ainda, entre os fatores relacionados a esta complexa problemática educacional, mesmo que não determinante, está a situação socioeconômica e cultural. Um exemplo, é a necessidade desses alunos ingressarem no mercado de trabalho de modo prematuro e precário para auxiliarem no sustento da família, que tem atingido principalmente crianças e adolescentes das camadas sociais mais vulneráveis, ocasionando sério risco de exclusão. Certamente, evidenciam-se outros problemas como falhas no sistema educacional, que contribuem para aumentar o índice de alunos em situação de distorção idade escolar, tais como: oferta de uma escola pouco atrativa, falta de proficiência dos professores, fazendo com que muitos alunos não demonstrem interesse em estudar. Consequentemente há baixo desempenho na aprendizagem dos alunos em distorção em relação aos que estão em idade compatível com o ano escolar, sendo evidenciado pelos resultados inferiores aos esperados nas avaliações nacionais e internas do ensino fundamental anos iniciais e finais.

Haja vista, as dificuldades apresentadas, é de fundamental importância que as redes de ensino e gestão escolar acompanhem esses alunos de forma adequada, para em seguida traçar estratégias e adequações metodológicas específicas que atenda às necessidades dos alunos para que se desenvolvam de maneira integral.

Como forma de amenizar essa situação o Ministério da Educação/MEC por meio do INEP, monitora os sistemas de ensino a partir de indicadores educacionais que atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas, contribuindo para a

criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

Ainda no que tange a defasagem escolar, o art. 205 da Constituição Federal garante a educação como: "[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Esse direito também é garantido pela LDB, Lei nº 9394/96, nos artigos: 32, 23, 24-V, b), que diz:

O artigo 32 –O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão[...]. A lei garante que a criança deve ingressar aos 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental, permanecendo até o 9º ano, com a perspectiva que conclua os anos finais aos 14 anos de idade, caso contrário esses alunos ficam impossibilitados de progredir nos estudos, sendo considerados alunos com defasagem idade escolar.

Os artigos 23 e 24, tratam da educação básica e sua organização em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, [...] e ainda no Art. 24, alínea b) inciso V, enfatiza a: possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Esse direito ainda é reservado no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13005/2014 meta 02, que estabelece —universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada[...]. Nesse contexto o que se percebe de acordo com estudos e análises do Instituto Anísio Teixeira – INEP, intitulado PNE em Movimento existem curvas nessas metas que precisam ser equilibradas para que sejam alcançadas.

Conforme disposto no Plano Estadual de Educação de Roraima - PEE/RR, aprovado pela Lei nº 1008 de 3 de setembro de 2015, a estratégia 27 da meta 05, visa —garantir a permanência e o sucesso escolar por meio de práticas inovadoras, que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e aprendizagem dos alunos. A Resolução do CNE nº 04/2010, define as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica, no capítulo II, seção II, art. 48 e 49 trata da promoção, aceleração de estudos e classificação, garantindo aos estudantes com atraso escolar que por algum motivo, encontram-se em descompasso de idade por razões como ingresso tardio, retenção, dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

O Conselho Estadual de Educação de Roraima – CEE/RR, normatizou e orientou a implantação do Programa Estadual de Correção de Fluxo Idade e Série no Sistema Estadual de Educação de Roraima, por meio da Resolução CEE/RR nº 05/04 para corrigir a distorção entre idade escolar, oferecendo aos alunos oportunidades de aprendizagem através de uma estrutura didático pedagógica flexibilizada em termos de organização curricular inserida na proposta pedagógica das escolas, com vistas a possibilitar a inclusão do aluno na trajetória do ensino fundamental regular.

Em 2010 foi implantado no Estado de Roraima, uma proposta de ensino para a rede pública objetivando atender os adolescentes de 15 a 17 anos com defasagem escolar, a referida proposta é uma ação do MEC em parceria com as Secretarias de Educação, visando romper os descompassos entre a escolarização ofertada e os alunos, valorizando os tempos, culturas, valores e necessidades conforme a idade, ampliando assim suas possibilidades de aprendizagem.

Em 2016 a proposta foi reformulada visando o acesso, a permanência e continuidade dos estudos desses alunos, bem como a diminuição dos índices de reprovação, evasão e repetência. Ainda no mesmo ano a rede estadual de ensino ampliou a proposta de correção de fluxo denominando-a de -Projeto Avançar III DEB/SEED/RR ampliando o atendimento de alunos de 13 a 17 anos, do ensino fundamental, para os anos de 2016, 2017 e 2018.

Outro documento que normativa esse direito, é a Resolução nº 07/2001 art. 2º alíneas c) e d) do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, que fixa normas para o processo de avaliação, promoção e recuperação no Sistema Municipal de Educação. Esse artigo dar aos estudantes: —Possibilidade de aceleração de estudos com alunos em atraso escolar; e [...] de avanço nos cursos e nas séries, mediante verificação do aprendizagemol.

De acordo com a trajetória e o contexto da legislação apresentada fica estabelecido que as escolas do território de Roraima, garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos alunos em suas propostas pedagógicas, proporcionando a estes um ensino de qualidade.

Para demonstrar a distorção idade escolar no contexto educacional de Roraima a tabela abaixo apresenta os dados de matrículas dos alunos do ensino fundamental atendidos nas redes federal, estadual, municipal no período de 2015 à 2017.

ANOS LETIVO	REDES							
	PÚBLICAS						PRIVADA	
	FEDERAL		ESTADUAL		MUNICIPAL		PARTICULAR	
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2015	121	191	8.724	34.307	38.229	1.618	4.528	1.377
2016	123	191	8.193	33.729	39.625	1.598	4.876	2.577
2017	120	190	7.719	34.534	40.331	1.419	4.979	2.553
Total por Etapas	364	572	24.636	102.570	118.185	4.635	14.383	6.507
Total Geral	271.852							

Tabela: 01- Matrículas Ensino fundamental no período de 2015 à 2017.

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Com base nos resultados da tabela acima, as redes públicas e privadas de educação do estado de Roraima atenderam 936 alunos na rede federal, 127.206 na estadual, 122.820 na

municipal e 21.345 na rede privada, totalizando 271.852 alunos matriculados no Ensino fundamental dos anos iniciais e finais no período de 2015 à 2017. Dessa forma, a tabela a seguir apresenta os dados em percentual por rede de alunos com distorção idade escolar, de acordo com os dados do Censo Escolar/INEP nas áreas urbanas e rurais.

De acordo com os dados, registrados no site do INEP/2017, organizado por QEdU/2017, a rede federal e a rede privada apresentam um percentual de alunos com distorção idade escolar pouco expressivo, porém na rede pública, tanto na estadual quanto na municipal os dados são bastante elevados, ou seja mais de 50% dos alunos matriculados, no ensino fundamental dos anos finais, estão com defasagem escolar. É importante ressaltar que na rede estadual a maioria dos alunos são oriundos de matriculas nas escolas localizadas na área rural.

Ainda a nível de território, é importante, conhecermos a realidade dos municípios.

Dessa forma a tabela a seguir apresenta a realidade da distorção idade escolar por município.

Tabela: 02 - Taxa de Distorção Idade Escolar por Município.

MUNICÍPIOS	FEDERAL			ESTADUAL			MUNICIPAL			PRIVADAS		
	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017	2015	2016	2017
Alto Alegre	-	-	-	34%	41%	44%	16%	17%	16%	-	-	-
Amajari	-	-	-	26%	33%	31%	19%	20%	19%	-	-	-
Boa Vista	4%	7%	9%	17%	19%	39%	10%	11%	10%	1%	2%	2%
Bonfim	-	-	-	24%	24%	23%	20%	20%	21%	-	-	-
Cantá	-	-	-	12%	11%	9%	15%	16%	16%	-	-	-
Caracaraí	-	-	-	48%	56%	55%	22%	22%	23%	-	-	-
Caroebe	-	-	-	25%	28%	23%	16%	17%	18%	-	-	-
Iracema	-	-	-	88%	83%	82%	21%	20%	21%	-	-	-
Mucajá	-	-	-	26%	61%	75%	12%	12%	12%	-	-	-
Normandia	-	-	-	18%	17%	14%	19%	18%	20%	-	-	-
Pacaraima	-	-	-	11%	11%	12%	16%	14%	14%	-	-	-
Rorainópolis	-	-	-	52%	55%	56%	23%	21%	22%	5%	5%	4%
São J. Baliza	-	-	-	26%	23%	14%	16%	13%	15%	-	-	-
São L. Anauá	-	-	-	17%	0%	0%	13%	13%	18%	-	-	-
Uiramutã	-	-	-	26%	26%	26%	15%	15%	16%	-	-	-

Fonte: Inep 2017, Organizado por QEdU, 2017.

Pelo que demonstra a tabela acima nos anos de 2015 à 2017 todos os municípios apresentam uma demanda bastante expressiva de alunos com distorção idade escolar. Na rede estadual os municípios com maior índice de alunos nessa situação são: Iracema, Rorainópolis,

Mucajaí, Caracará e Alto Alegre. Na rede municipal temos como destaque os municípios Caracará, Rorainópolis, Iracema, Bonfim e Amajarí.

Mediante os resultados fica evidente a necessidade do cumprimento, acompanhamento e avaliação, estabelecidas nos planos Estadual e Municipais de educação enquanto políticas públicas, levando em consideração principalmente a meta 2 que trata: —da universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda população de seis aos 14 (quatorze) anos, garantir que 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada até o último ano de vigência dos planos (PEE-2014/2024). Segundo dados do INEP no Estado de Roraima nos anos de 2015 até 2017 nos anos iniciais do ensino fundamental de cada 100 alunos, aproximadamente 14% estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais e nos anos finais, aproximadamente 28% apresentavam atraso escolar.

Diante desse cenário cabe a todas as instituições repensarem o seu ensino, considerando em seus ppp ações conjuntas e coerentes que despertem nos alunos uma aprendizagem significativa através de metodologias inovadoras e processos de avaliações dinâmicos que considere o aluno como ser social e integral.

E como forma de discutir o processo de avaliação no contexto escolar principalmente quando se trata de alunos com defasagem idade/ano escolar é importante analisar e refletir que avaliar é um processo que deve ser planejado e desenvolvido com compromisso e responsabilidade social tendo em vista que poderá ser determinante para o sucesso ou o fracasso escolar dos estudantes, pois estes necessitam de incentivo e motivação para permanecer na escola e obter sucesso escolar.

A partir dessa reflexão é importante pensar a avaliação da aprendizagem levando em consideração a concepção de Sanmarti (2009). Na sua teoria ela define três etapas de avaliação, na qual suas características são consideradas essenciais para os alunos com distorção escolar, são elas: avaliação diagnóstica, formativa e avaliação final.

Para ela a avaliação diagnóstica, tem como objetivo analisar e identificar a situação individual de cada aluno, antes de qualquer situação de ensino. Nela o professor busca adaptar os pontos de partida às necessidades detectadas, respeitando representações espontâneas e capacidades cognitivas dos alunos. A avaliação formativa, ocorre ao longo do processo de ensino, e é considerada a mais importante. Nessa etapa, além da qualidade dos conhecimentos adquiridos, considera-se também a qualidade do trabalho do professor. Nesse momento, vai-se perceber se a proposta de ensino está ajudando os alunos a superarem seus limites ou se ela precisa ser redirecionada.

Na avaliação final, é quando encerra um período de tempo onde foi aplicado o ensino de determinado conteúdo. Nessa etapa, busca-se saber o que o aluno não conseguiu alcançar equais os obstáculos que irão impedir conhecimentos futuros. Nela são propostas tarefas com o objetivo de ajudar os alunos a revisarem aspectos do conhecimento que precisa ser melhorado, para que eles percebam as diferenças entre os conhecimentos prévios e as novas informações adquiridas, tendo em vista que novos temas serão ensinados a partir dos resultados já adquiridos.

Assim, para os alunos que estão foram de faixa etária com dois anos ou mais anos de

defasagem escolar, o processo de avaliação, da rede estadual de ensino utiliza-se das orientações estabelecidas na Resolução N° 05/04 - CEE/RR, que dispõe sobre: *o Programa Estadual de Correção de Fluxo Idade e Série no Sistema Estadual de Educação de Roraima e dá outras providências.*

No seu art. 5° diz que: A avaliação do aproveitamento deverá resultar da análise do processo de desenvolvimento do aluno e terá como objetivos:

- I - detectar as defasagens e necessidades do processo de aprendizagem;
- II - indicar onde e como intervir no processo de aprendizagem.

§ 1° O processo de avaliação do aluno deverá ser objeto de registro sistemático por partedo professor.

I – mensalmente, pela síntese do desempenho escolar de cada aluno, conforme fichas dedesempenho;

II – no final do ano letivo, como elemento para emissão de parecer sobre a continuidadede estudos.

§ 2° Na apuração final será exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total da carga horária anual e nota igual ou superior a cinquenta pontos, sendo registradas no respectivo diário de classe, ficha individual e histórico escolar do aluno

E no Art. 11 da mesma resolução diz que: Os registros de frequência, conteúdos programáticos e avaliação dos alunos das classes de aceleração da aprendizagem devem ser feitas em instrumentos específicos, aprovados pelo Parecer CEE/RR n° 28/04, de forma a garantir o acompanhamento da vida escolar dos alunos. O resultado final da avaliação para os alunos com distorção idade escolar segue as orientações da Resolução do CEE/RR N° 031/2012, nos artigos 62, 63 e 64, que estabelecem:

Art. 62, que o resultado final será obtido por meio da média aritmética dos bimestres letivos, ou seja: $MF = \frac{(MB1) + (MB2) + (MB3) + (MB4)}{4}$

O art.63 trata sobre a média bimestral e final, sendo a média mínima de 70 (setenta) pontos, numa escala de zero a cem e o art. 64, menciona que se o aluno não alcançar 70 pontos na média final, será submetido à recuperação final. E para efeito de aprovação, após recuperação final a média considerada é de 70 pontos.

É importante salientar que os alunos com distorção idade escolar, são matriculados regularmente no ensino fundamental em turmas de correção de fluxo, mas com o propósito de corrigir a defasagem de aprendizagem, para que estes possam serem inseridos em salas regulares. Dessa forma, é importante que o processo de avaliação siga as orientações gerias estabelecidas pelas legislações educacionais nacionais e locais. Porém, as instituições escolares sejam elas estaduais e privadas, precisam desenvolver um trabalho didático-pedagógico diferenciado que perpassa principalmente pela avaliação, com critérios e procedimentos adequados que venham atender as necessidades do grupo em questão.

Diante de toda essa discussão sobre distorção idade escolar, é preciso considerar os processos formativos das crianças, jovens e adultos na escola contemporânea como um desafio, ao enfrentar problemas sócio educativos jamais vivenciados ao longo da história. Considerando

essa realidade, o que se discute é que valores relacionados à formação do homem pleno, ético e criador devem ser prioritários nos princípios educacionais praticados nos espaços escolares, principalmente no que se trata do processo de correção da defasagem. Sendo importante considerar que a educação resulta da constituição viva de um processo sócio educacional que rege uma comunidade humana.

A escola tem a responsabilidade de aplicação e construção de novos conhecimentos e processos metodológicos, devendo desenvolver a divulgação e publicidade de suas experiências bem sucedidas, bem como dialogar com seus atores em movimentos contínuos e cíclicos a fim de discutir e favorecer o desenvolvimento da educação integral, emancipadora e crítica. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Capítulo III, art. 8, inciso III que diz:

Orientam que no ensino fundamental é necessário: III. Selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, entre outros fatores.

A escola deve procurar, por todos os recursos e meios à sua disposição, empenhando-se na busca de seu fim específico de universalização do saber, consciente de que a exclusão do processo de escolarização bem como quaisquer formas de empobrecimento da experiência e vivência escolar constituem-se furtamento do direito de acesso do sujeito a importantes dimensões da cultura.

5.4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA BNCC

A partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC em dezembro de 2017, repensar a formação dos professores nas dimensões inicial e continuada deverá ser uma ação imediata dos sistemas educacionais, bem como das instituições de ensino (IES) na perspectiva de pensar uma formação, que contemple as novas formas de aprender e ensinar. Assim os cursos de formação sejam em nível inicial e continuada devem prepará-los para dialogarem com as realidades da sala de aula, de modo a atuarem como mediadores e interlocutores da aprendizagem. Salienta-se que, a formação é um direito assegurado na LDB/1996 e ratificado no Plano Nacional de Educação-PNE 2014-2024, em quatro metas com esse objetivo.

Gatti (2014) pesquisadora da área, afirma que o Brasil tem como um grande desafio fazer uma revolução na formação de professores, o país precisa investir fortemente na formação inicial e continuada desse profissional, pois o modelo de formação vigente não dar conta da contemporaneidade social. —A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar,

comopromover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizadol¹¹

De modo, que a formação de professores constitui-se em tema central e de grande relevância dentre as políticas públicas para a educação, tendo em vista, os desafios enfrentados pela escola, exigindo um trabalho educativo diferente e superior ao existente hoje. Sendo assim, a formação é, e continuará sendo um dos alicerces para melhoria da qualidade da educação. O Parecer nº 07/2010/CEB/CNE no art. 57 parágrafo 2º, orienta que os programas de formação de professores ultrapassem nível de —desenvolvimento de habilidades cognitivas e, os ensinem também —a pesquisar, orientar, avaliar, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivo, direcionamento que dialoga com as competências gerais da BNCC, para a educação básica é uma formação alicerçada nesses princípios para auxiliar sobre maneira na construção do sujeito integral.

A BNCC, e o currículo do território Roraimense se articulam na comunhão de princípios e valores orientados pela a LDB e as DCNs, visando a formação e o desenvolvimento humano integral do sujeito em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, elencados nas 10 competências gerais para educação básica da BNCC. A construção de um currículo referência, pactuado entre estado e municípios para o território de Roraima, apresenta a necessidade das instituições de ensino (IES) e as redes de ensino unirem-se com objetivo de reveem suas políticas de formação de professores.

A comunidade educativa (professores, gestores e técnicos) do território carece, em caráter de urgência, de um plano de formação que atenda as novas diretrizes do documento curricular, direcionado para a educação infantil e ensino fundamental de Roraima, que atenda as premissas de desenvolver os objetivos de aprendizagens e as habilidades dos estudantes preunciado no novo currículo. Para tanto, princípios básicos como: formação como política de estado, alinhamento entre as redes, formação contextualizada, escola com lócus de formação, uso dos resultados das avaliações nacionais, locais e de aprendizagem como forma de rever o processo, e por fim, monitoramento e avaliação do processo de implementação do currículo e da própria formação, devem permear por todo plano de formação.

Nesse sentido, os sistemas foram orientados a construir seus planos de formação observando os seguintes princípios¹² descritos, conforme Guia de Implementação da BNCC, no capítulo de formação de professores.

1. **Continuidade:** a escola como principal espaço de formação e a interação frequente com formadores são essenciais para uma formação efetivamente continuada e permanente. O processo de desenvolvimento não é linear e depende da reflexão, mudança e aprimoramento contínuo da prática. Nesse sentido, este Guia orienta para que as formações aconteçam não apenas em momentos formativos da secretaria, mas também no dia-a-dia de cada escola, como nas reuniões pedagógicas entre professores e equipes gestoras;

2. **Coerência:** para apoiar efetivamente os professores, as formações devem contemplar o contexto em que cada professor está inserido. Para isso, devem não apenas ser norteadas pelo currículo, mas também considerar os Projetos Pedagógicos e os materiais didáticos utilizados pelas escolas.

3. **Alinhamento com as políticas de formação das redes:** no planejamento das ações de formação continuada para o novo currículo deve-se mobilizar as equipes das redes que já atuam com as políticas de formação, de forma a garantir o alinhamento entre as ações e apoiar de forma efetiva na

revisão dessas políticas.

4. **Uso de dados:** a formação continuada deve apoiar os professores na análise dos resultados educacionais das turmas e no (re)planejamento de aulas à luz do progresso dos estudantes e,

5. **Monitoramento e avaliação:** a formação continuada para implementação do novo currículo deve ser constantemente revisada e aprimorada a partir de evidências relativas ao desenvolvimento dos educadores, aos resultados educacionais dos estudantes e às devolutivas das escolas e dos professores sobre a eficácia das ações formativas promovidas.

Para implantação e implementação do plano de formação de professores no território educacional de Roraima, deve-se considerar que este, é composto por 1006 escolas públicas (capital e interior), 72 escolas privadas (capital e interior), 04 escolas da rede federal, totalizando 1.082 escolas no estado entre rede federal, estadual, municipal e privada (Fonte: <https://www.qedu.org.br/busca>).

Representando um grande desafio no tocante a formação de professores, visto que, as condições geopolíticas do estado são bem adversas apesar de possuir apenas 15 municípios. Conforme quadro abaixo o Estado dispõe de 11.731 professores nas redes municipais e estadual distribuídos nas zonas urbana e rural. O contexto diversidade e interculturalidade é uma marca da Amazônia e, que deve ser levado em consideração na hora de se pensar e repensar o modelo de formação loco-regional.

QUADRO 01 – NÚMERO DE PROFESSORES - DADOS GERAIS

ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	QUANTIDADE	REDE DE ENSINO
Educação Infantil	1.965	municipal e estadual
Anos Iniciais - Ensino Fundamental	3.427	municipal e estadual
Anos Finais – Ensino Fundamental	4.650	municipal e estadual
EJA – 1º e 2º Segmentos	1.689	municipal e estadual
Total	11.723	-----

Fonte: Censo Escolar/2017 – Setor de Estatística da SEED/RR

A elevação dos índices de proficiência dos estudantes de Roraima perpassa pela compreensão dos dados estatísticos, realidades que devem ser observadas e, uma delas é a presença no território de varias etnias indígenas com costumes, línguas e hábitos distintos. –O desafio posto pela contemporaneidade à educação é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal e social inalienável à educação (DCNs, 2010,p.19).

O Estado possui 46% de suas terras demarcadas para os povos indígenas apresentando uma população de 49.637 mil habitantes, ou seja, 11% da população do estado são indígenas.

(IBGE/CENSO/2010). E seu sistema de ensino é composto por 259 escolas indígenas. (SEE/RR-EDUCACENSO/ 2017).

QUADRO 02 - ETNIA E INFORMATIVOS

Ordem	Etnia	Dados Informativos
01	Ingaricó	Vivem em um território dividido entre Brasil, Guiana e Venezuela, dados de 2010, dizem que estão estimados em cerca de 5.400 indivíduos, dos quais entre 800 e 1.000 índios vivem no Brasil. Suas terras estão compreendidas dentro da Reserva Raposa Serra do Sol. Os Ingarikó são índios de origem Karib, vivem no extremo norte de Roraima.
02	Yanomami	O povo Yanomami habita a região da fronteira Brasil/Venezuela. Conta-se no território da Venezuela cerca de 14 mil índios e mais de 12 mil no território brasileiro. Destes, 5 mil moram na região do Médio Rio Negro, estado do Amazonas.
03	Y'ekwana	Dos 4.000 Yekwana, cerca de 3.600 índios vivem na Venezuela e cerca de 400 em Roraima, na região do rio Auaris e do rio Uraricoera. Yekwana ou Mayongong, são índios de origem Karib, e vivem a noroeste de Roraima.
04	Macuxi	Vivem entre Roraima e a Guiana. Estão estimados em cerca de 24.000, dos quais 16.500 vivendo no Brasil, na região do Lavrado de Roraima. Os Makuxi, índios de origem Karib, vivem em várias partes do estado de Roraima.
05	Wapichana	São cerca de 4.000 na Guiana e cerca de 6.500 em Roraima. Nesse estado vivem na região do Lavrado. Índios de origem Arawak vivem a norte e leste de Roraima
06	Taurepang	A maior parte dos 21.000 índios vive na Venezuela. Dessas, cerca de 500 habitam a região do Lavrado de Roraima, índios de origem Karib.
07	Wai-wai	Dos cerca de 2.150 índios Wai Wai uma minoria de cerca de 130 habitam a Venezuela, estando os demais divididos entre os estados de Roraima, Amapá e Pará. Pouco mais de 1.300 estão em Roraima, nos municípios de Caracará, Caroebe, S. João da Baliza e S. Luiz do Anauá. Wai-wai, índios de origem Karib.

Essa diversidade justifica uma política de formação de professores com olhar diferenciado. Outra situação que deve ser levado em consideração é processo migratório ocorrido nos últimos anos —O estado [...] vive o impacto de um fluxo migratório sem precedentes. Há estimativas de que na capital, Boa Vista, exista 70 mil venezuelanos, o que corresponde a 20% da população. (fonte://www.conjur.com.br/2018-abr-02/roraima-vive-impacto-fluxo-migratorio-precedentes, acesso em 20/10/18).

A seguir o quadro contempla os dados de migrantes no Estado.

QUADRO 03 - MIGRAÇÃO VENEZUELANA

Ano	Especificação Migratória	Órgão de Registro
Ano 2016	57 mil entraram via terrestre	PF (2018)

Ano 2017	22 mil pediram refugio	PF (2018)
Ano 2017	8 mil pediu residência fixa	PF (2018)

Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/roraima-o-epicentro-da-crise-humanitaria-dos-imigrantes-venezuelanos>

Acredita-se que esses dados reforcem a necessidade de uma ação conjunta, como fator preponderante e ideal, tendo como foco a formação continuada dos professores para implementação do novo currículo, em que os sistemas devem se mobilizar de forma a garantir a convergência de ações, usando a estrutura e equipes que atuam com formação continuada dos professores, visando apoiar de forma efetiva a revisão políticas públicas de formação ajustando ao novo currículo.

Nessa perspectiva, e no contexto da estrutura federativa brasileira, em que convivem sistemas educacionais autônomos, faz-se necessária a institucionalização de um regime de colaboração que dê efetividade ao projeto de educação nacional. União, Estados, Distrito Federal e Municípios, cada qual com suas peculiares competências, são chamados a colaborar para transformar a Educação Básica em um conjunto orgânico, sequencial, articulado, assim como planejado sistemicamente, que responda às exigências dos estudantes, de suas aprendizagens nas diversas fases do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social . (DCNs, 2013,p.19)

Neste contexto é importante fazer a institucionalização do Regime de Colaboração, para a efetivação de uma política de formação continuada que implemente o currículo territorial na perspectiva do todo, respeitada as partes . Pois, só o trabalho colaborativo e, em equipe pode vencer as desigualdades e construir uma equidade na formação de professores do Estado. Ressaltando que a Constituição Federal no artigo 205, assinala para a necessidade do trabalho no modelo colaborativo entre sociedade, estado e família para concretização de uma educação de qualidade. Nesse sentido, também se coloca o Plano Nacional de Educação (PNE), no artigo 7º, ao ressaltar a importância de promover o regime de colaboração como algo estratégico para o alcance das metas educacionais até 2024.

5.4 AVALIAÇÕES E ESTABELECIMENTO DE METAS DE APRENDIZAGEM PARA AS REDES DE ENSINO DE RORAIMA.

5.5

Na perspectiva de refletir os resultados das avaliações do desenvolvimento da aprendizagem aferidos a nível nacional para o estado de Roraima. E como forma de refletir esses resultados no Documento Curricular de Roraima-DCR com vista à melhoria da qualidade do ensino, tomamos como referência o que preconiza a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, lei nº 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais-DCN (2013), os planos, estadual e municipais de educação (2014-2024), planos estes

elaborados em consonância com o Plano Nacional de Educação-PNE, que apresentam metas e estratégias específicas para que as redes públicas e privadas de ensino desenvolvam a partir dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb, ações concretas para melhoria da qualidade do ensino no estado de Roraima.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para educação básica, discute a avaliação no ambiente educacional a partir de três dimensões básicas: a avaliação da aprendizagem; a avaliação institucional interna e externa e a avaliação de redes da educação básica.

A avaliação da aprendizagem compreende uma gama de habilidades, conhecimentos, princípios e valores articulados com os princípios e valores já estabelecidos em cada etapa da Educação Básica. A avaliação institucional interna, deve considerar as orientações estabelecidas na regulamentação vigente a partir da revisão de objetivos e metas, de acordo com os diversos segmentos educativo levando em consideração indicadores compatíveis, a finalidade do processo, além da clareza no que se trata da qualidade social das aprendizagens e da escola. E a avaliação institucional externa é promovida pelos órgãos superiores educacionais, aplicadas em larga escala tendo como principal objetivo diagnosticar a educação básica do Brasil, envolve, pesquisas e provas, como as do SAEB, Prova Brasil e outras, e para se chegar aos resultados os órgãos competentes utilizam-se de dados estatísticos, por meio do IDEB. (DCN-2013).

É importante salientar que existem diversos tipos de avaliações externas que são utilizadas para medir a qualidade do ensino em todo o Brasil, tanto das redes públicas quanto das redes privadas, a exemplo temos: a Prova Brasil, a ANA e a Provinha Brasil. Essas avaliações são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, criado em 2007, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Dessa forma, tomaremos como referência os resultados do IDEB, apresentados para o Estado de Roraima, especificamente na etapa do Ensino Fundamental anos iniciais e finais das escolas das redes públicas e privada do estado, observando a projeção dos anos 2013, 2015, 2017, 2019 e 2021. Inicialmente analisaremos os dados a nível nacional e estadual, para em seguida compararmos a evolução dos resultados por rede de ensino.

A tabela 01, apresenta as metas projetadas a nível de Brasil para estado de Roraima na etapa do Ensino fundamental anos iniciais e finais, da rede pública e privada, os resultados dos dados servirão de parâmetros para discutir e analisar a evolução do IDEB no estado de Roraima.

Tabela 01 - Projeção IDEB-Brasil rede pública e privada anos iniciais e finais Ensino fundamental – anos de 2013, 2015, 2017, 2019, 2021.

ANOS OBSERVADOS	METAS A NIVEL DE BRASIL			
	REDE PÚBLICA		REDE PRIVADA	
	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS
2013	4.7	4.1	6.8	6.5

2015	5.0	4.5	7.0	6.8
2017	5.2	4.7	7.2	7.0
2019	5.5	5.0	7.4	7.1
2021	5.8	5.2	7.5	7.3

Fonte: ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado Brasil.

Os dados acima apresentam a projeção de metas estabelecidas pelo IDEB a nível de Brasil para o ensino fundamental anos iniciais e finais das redes públicas e privadas, e sua demonstração é necessário nesse contexto, tendo em vista que o Ministério da Educação cultura-MEC, tem como objetivo que o Brasil conquiste no ensino fundamental da rede pública média 6no IDEB até 2022, essa nota equivale a média dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nesse sentido é importante destacar que o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep, e o índice de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, que é realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil para escolas emunícípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos, e participando das avaliações alunos do 5º e 9º do ensino fundamental e alunos da 3ª série do ensino médio, nos componentes curriculares de língua portuguesa e matemática.

É importante salientar que a qualidade da educação básica perpassa por diferentes processos, tempo, espaços e atores, envolvendo todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. E no que se trata do Ensino Fundamental, de acordo com a LDB, este tem como objetivo principal:

Art. 32. O ensino fundamental, obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

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

Para que esse objetivo seja alcançado, é importante destacar o que diz o art. 8º da LDB quando menciona: —A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensinoll. E numa esfera mais especifica cabe

ainda à comunidade escolar, pais de alunos e alunos e a sociedade geral, acompanhar e cobrar dos sistemas de ensino, uma educação escolar que proporcione aos alunos, sejam eles crianças, jovens e adultos o seu desenvolvimento integral enquanto ser humano e social, sendo necessário para isso uma educação de qualidade.

Nesse contexto o estado de Roraima de precisa avançar na efetivação das políticas públicas educacionais, estabelecidas no PEE/RR, principalmente no que diz respeito aos índices de desenvolvimento da educação básica, pois os resultados obtidos a partir desse indicador, para o ensino fundamental anos iniciais e finais são bastante preocupantes. Desse modo, a tabela 02 apresenta o resultado da média a nível nacional e estadual tendo como base os anos de 2013, 2015 e 2017.

Tabela- 02: Resultado IDEB -Anos Iniciais – Rede pública de ensino

Anos observados	MEDIAS A NIVEL NACIONAL E ESTADUAL		
	BRASIL	Meta projetada - ESTADO	Meta atingida-PELO ESTADO
2013	4.9	4.7	4.8
2015	5.2	5.0	5.1
2017	5.5	5.2	5.4

Fonte: [ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado Brasil](http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado%20Brasil).

A análise é feita a partir da média nacional, apresenta-se as metas projetadas e alcanças pelo Estado nos anos iniciais do Ensino fundamental da rede pública de ensino, observando os resultados dos anos 2013, 2015 e 2017, em seguida faz-se uma análise comparativa verificando o alcance ou não do que foi projetado. De modo geral percebe-se que em todos os anos observados as metas foram atingidas e superadas conforme projetado, mesmo assim o estado ainda precisa melhorar o processo de ensino e aprendizagem, pois tomando como base o último resultado do IDEB ano (2017), o estado superou a meta, porém não atingiu a média nacional que era de 5.5, ou seja uma diferença de -0,1 ponto percentual.

No que se trata dos anos finais do ensino fundamental os dados apresentados na tabela 03, segue os mesmos parâmetros dos anos iniciais, porém os resultados necessitam de um olhar mais criterioso por parte da rede estadual de ensino. Rede esta responsável pela oferta do ensino fundamental anos finais.

Tabela 03: Resultado IDEB - Anos finais Ensino fundamental - Rede pública de ensino

ANOS OBSERVADOS	MEDIAS A NIVEL NACIONAL E ESTADUAL		
	BRASIL	META PROJETADA	META ATINGIDA
2013	4.4	4.1	3.5
2015	4.7	4.5	3.7

2017	5.0	4.7	4.0
------	-----	-----	-----

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>

De acordo com os dados apresentados na tabela 03, nos anos finais do ensino fundamental, o estado não conseguiu atingir as metas estabelecidas nos três anos consecutivos, apresentando um percentual muito abaixo do projetado para o estado. Em 2013 a meta para o estado era 4.1, foi atingido 3.5, ficando -0,6 pontos abaixo do esperado, em 2015 a meta era 4.5 e o estado atingiu 3.7, obtendo - 0,7 pontos abaixo do projetado e em 2017 o estado tinha como meta a média 4.7 e atingiu a média de 4.0, ficando - 0,7 pontos negativos.

Assim, percebe-se que os resultados apresentados no ensino fundamental dos anos finais da rede pública são considerados preocupantes tendo em vista que os resultados não atingirem as metas estabelecidas para o estado, como também se distanciou significativamente das metas a nível de Brasil, inclusive em 2017. Nesse sentido é necessário que a rede pública estadual busque encontrar alternativas para amenizar e ou solucionar o problema, tendo em vista que o estado precisa avançar nas estatísticas, para que possa atingir a meta proposta para 2022, que é a média 6.

De acordo com a análise feita no INEP, a média do IDEB para a rede privada é superior ao da rede pública, e como forma de verificar esses resultados frente ao processo de ensino e aprendizagem obtidos pela rede privada no estado de Roraima, a tabela (04) apresenta os resultados do IDEB do Ensino fundamental anos iniciais e finais no período de 2013, 2015 e 2017.

Tabela 04: Metas projetadas para rede privada- Ensino fundamental anos iniciais e finais

ANOS LETIVOS	METAS DA REDE PRIVADA DE ENSINO - ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS					
	ANOS INICIAIS			ANOS FINAIS		
	BRASIL	ESTADO PROJETADA	ESTADO ATINGIDA	BRASIL	ESTADO PROJETADA	ESTADO ATINGIDA
2013	6.8	6.9	6.8	6.5	6.8	5.9
2015	7.0	7.1	6.8	6.8	7.1	6.0
2017	7.2	7.3	7.1	7.0	7.2	6.0

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>.

A análise dos resultados do IDEB da rede privada de ensino dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, também foi realizada tendo como base os dados dos anos de 2013, 2015 e 2017 tomamos como referência a média nacional para os anos analisados e de acordo com o observado percebe-se que em 2013 as metas projetadas para o estado no anos iniciais não foram atingidas, ficando abaixo um percentual -0,1 ponto em 2013, -0,3 pontos em 2015 -0,2 pontos em 2017. Percebe-se ainda que em 2013 mesmo não sendo atingida a meta estadual, a rede privada atingiu a média nacional que era 6.8. Já nos dois últimos anos a média da rede

privada anos iniciais ficou abaixo da projetada para o estado e para Brasil, com uma diferença de -0,2 pontos percentuais em 2015 e -0,1 ponto percentual em 2017.

No que diz respeito aos resultados do ensino fundamental anos finais, estes apresentam-se da seguinte forma: em 2013 verifica-se -0,9 pontos percentuais abaixo do esperado, em 2015 -1,1 pontos percentuais abaixo do projetado e em 2017 -1,2 pontos percentuais abaixo da meta estabelecida para o Estado. Também se observa nos anos finais do ensino fundamental, que a meta atingida a nível de estado nos três anos observados se apresentam com uma diferença bastante expressiva a nível nacional.

Os dados apresentados tem como objetivo mostrar aos envolvidos no processo educacional, no âmbito das redes públicas e privadas, como também aos professores, pesquisadores e a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, a refletirem a cerca dos resultados do IDEB, como forma de melhorar os índice de aprendizagem escolar, garantindo assim a qualidade do ensino da Educação Básica.

Nesse sentido, é necessário que os órgãos gestores, compromissados com processo educacional do estado de Roraima, acompanhem os resultados dos níveis de proficiência dos alunos da educação básica, a partir das avaliações externas oriundas do Saeb e Prova Brasil/IDEB, e ainda, monitorem a operacionalização da meta 7 e suas estratégias, estabelecidas no PEE/RR, que trata exclusivamente do IDEB, assegurando: —fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB

5.6 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação do processo ensino e aprendizagem tem sido uma preocupação constante dos professores, pois faz parte do trabalho docente verificar e julgar o rendimento dos alunos, avaliando os resultados do ensino, cabendo também ao professor reconhecer as diferenças na capacidade de aprender dos alunos, para ajudá-los a superar suas dificuldades e avançar na aprendizagem.

Os dados sobre avaliação da aprendizagem, em Roraima, de acordo com o último IDEB (2017), são, no mínimo preocupantes. De acordo com a metodologia utilizada, a Escala de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio são os seguintes:

Referência	Língua portuguesa -9º ano Ensino Fundamental				Língua portuguesa- 3º ano do Ensino Médio			
	Interior		Capital		Interior		Capital	
Nível 0	29,50 %	88,85% Nível	23,93%	76,03%	40,39%	96,78%	31,21%	87,27%
Nível 1	18,96 %		16,01%	Insuficiente	25,76%	Insuficiente	21,65%	Insuficiente

Nível 2		23,73 %	Insuficiente	18,71%		20,51%		19,90%	
Nível 3		16,66 %		17,38%		10,12%		14,51%	
Nível 4	Básico	7,53%	11,14%	13,70%	23,19%	2,10%	3,22%	7,42%	12,20%
Nível 5		2,46%	Nível	7,17%	Nível	1,12%	Nível	3,63%	Nível
Nível 6		1,15%	Básico	2,32%	Básico	0,00%	Básico	1,15%	Básico
Nível 7	Adequado	0,00%		0,78%	0,78%	0,00%	0,00%	0,39%	0,53%
Nível 8		0,00%	0,00%	0,00%	Nível	0,00%	Nível	0,14%	Nível
Nível 9		0,00%	Nível Adequado	0,00%	Adequado	0,00%	Adequado	0,00%	Adequado

Fonte: IDEB/2017

Pelos dados acima é possível perceber que o componente de Língua Portuguesa não se apresenta como instrumento, na medida em que o aluno não consegue utilizá-la como recurso ou ferramenta para expressar-se no mundo. Parece contraditório que no século XXI, caracterizado como a era da comunicação e a democratização do acesso à informação, os jovens com total domínio dos meios eletrônicos como whatsapp, twitter, SMS, facebook etc, não consigam articular saberes necessários para a produção textual, usando a norma mais elaborada da língua escrita nem extrair ideias e interpretar um texto, mesmo aqueles de estrutura mais simples.

No componente Matemática, os dados são ainda mais alarmantes, conforme se vê na tabela seguinte.

Referência	Matemática 9º ano Ensino Fundamental				Matemática- 3º ano do Ensino Médio				
	Interior		Capital		Interior		Capital		
Nível 0	insufi	26,29%	92,37%	20,66%	80,10%	37,59%	96,89%	31,21%	87,27%
Nível 1		25,05%	Nível	19,25%	Nível	27,12%	Nível	21,65%	Nível
Nível 2		26,09%	Insuficiente	21,88%	Insuficiente	18,81%	Insuficiente	19,90%	Insuficiente
Nível 3		14,94%		18,31%		13,37%		14,51%	
Nível 4	Básico	4,94%	7,63%	11,24%	19,5%	1,65%	3,12%	7,42%	12,20%
Nível 5		2,69%	Nível	6,06%	Nível	1,47%	Nível	3,63%	Nível
Nível 6		0,00%	Básico	1,75%	Básico	0,00%	Básico	1,15	Básico
Nível 7	Adequado	0,00%		0,07%	0,84%	0,00%	0,00%	0,39%	0,53%
Nível 8		0,00%	0,00%	0,13%	Nível	0,00%	Nível	0,14%	Nível
Nível 9		0,00%	Nível Adequado	0,01%	Adequado	0,00%	Adequado	0,00%	Adequado

Fonte: IDEB/2017

Observa-se que os níveis de aprendizagem dos alunos dos anos finais das duas principais etapas da Educação Básica estão aquém do desejado, o que deve ser visto como desafios para os professores atuantes nesse nível de ensino, pois um dos papéis da avaliação é fazer com que o professor repense sua prática pedagógica a partir dos resultados obtidos.

Embora esses resultados possam expressar a interferência de múltiplos fatores, alguns precisam ser assumidos pelo docente para redimensionar suas atividades. Nesse sentido, as 10 (dez) Competências Gerais da BNCC trazem alguns princípios que devem ser levados em conta

no processo avaliativo. Um deles é a perspectiva de aprendizagem contínua, ou seja, apesar do currículo está organizado em ano e série, as aprendizagens não –respeitam esse limite. Elas são construídas contínua e cumulativamente, e aquilo que não foi alcançado em um momento poder perfeitamente ser desenvolvido em outro.

Historicamente, a educação brasileira é marcada pelo processo autoritário de dominação, submissão e reprodução das desigualdades e, em consequência, a avaliação educacional segue essa mesma lógica.

A ideologia do sistema capitalista liberal tem suas origens nos princípios da competitividade, da eficiência, da reprodução e exclusão e, por conseguinte, se manifesta na prática educativa e avaliativa sob vários aspectos: um deles é quando se utiliza da avaliação para criar um ambiente escolar de competitividade por um espaço na sociedade.

Se de um lado, as pedagogias que fazem parte do pensamento liberal, como a tradicional, a progressivista e a tecnicista dão ênfase ao modelo de avaliação que prima pela repetição e reprodução, têm-se também as pedagogias não-diretivas que se centram no aluno e podem negar o saber elaborado por ser fruto do pensamento da classe dominante.

Cada uma das tendências avaliativas serve a um modelo de educação, manifestando-se na prática do professor de diferentes formas: o professor pode ser o detentor do saber e cabe ao aluno apenas ser o ‘receptáculo’ de informações, nesse modelo Foucault (2003) argumenta que a escola se parece com prisões, onde as regras se sobrepõem à didática e à relação de colaboração entre professor e aluno. Ou, como nas pedagogias não-diretivas, a avaliação pode perder seu significado de retroalimentar o processo, porque se apresenta como excludente.

Assim, a avaliação no âmbito educacional deve ser entendida como ação que atenda de forma qualitativa o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem e, como tal, requer uma prática pedagógica que proporcione informações relevantes sobre esses processos. De acordo com vários autores, entre eles, Libâneo et al (2008), as práticas avaliativas são meios para intervir nos problemas detectados, não servem como prêmio ou castigo para as instituições escolares, nem para os alunos.

A prática avaliativa de caráter formativo é capaz de proporcionar informações qualitativas sobre o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, e informar em que medida o aluno está se desenvolvendo, quais as competências foram formadas, etc. Neste sentido, deve centrar-se em questões qualitativas que envolvam ações com vistas a uma tomada de decisão durante o processo.

Considerando a abordagem crítica da educação, a avaliação como processo formativo deve ter como objetivo a aprendizagem do aluno e para isto requer uma prática pedagógica voltada para a superação da avaliação como instrumento de dominação e exclusão.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior (Resolução CNE/CP 01/2002), defendem a avaliação como uma prática cidadã, alicerçada na construção do conhecimento, com qualidade formal e política que rompa com a concepção de caráter tradicional e excludente.

Os estudos atuais se debruçam sobre o tema avaliação concebendo-a como um conjunto

de conhecimentos e habilidades essenciais e imprescindíveis à formação do professor e sua profissionalização docente e tem como foco a função reflexiva, crítica e investigativa sobre os processos de ensinar e aprender.

Nesta perspectiva, salienta-se a importância da prática pedagógica e avaliativa alicerçada na perspectiva de reflexão-ação-reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Não basta avaliar é preciso tomar decisões qualitativas sobre os resultados da avaliação institucional e pedagógica. Assim, é necessária a compreensão de que ensinar não é transferir conhecimentos e, sim constitui-se num vínculo que envolve professor e alunos num ato de acolhimento, doação, reciprocidade, respeito e ajuda, que nega a avaliação como instrumento de poder e exclusão.

A avaliação como inerente à atividade humana se faz presente no âmbito educacional como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, o que lhe outorga a categoria de componente essencial desse processo. Nesta direção, defende-se a avaliação como prática social, que remete a uma reflexão dos processos de ensinar e aprender como constituintes de uma prática formativa por excelência.

As práticas avaliativas realizadas no interior das salas de aula não são neutras. Elas corroboram com a concepção de educação adotada em cada ambiente escolar. Na medida em que se utilizam de provas e exames para testar a aprendizagem como pensamento da classe dominante. Segundo Vasconcellos (2007), romper com a prática da avaliação classificatória não é fácil, pois seu viés ideológico como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social está impregnado no ideário pedagógico da maioria dos professores.

Segundo Libâneo et al (2008) as práticas avaliativas concebidas como processo, são meios para intervir nos problemas de aprendizagem e servir de parâmetro para a melhoria do ensino. Dessa forma, sustentam-se em parâmetros qualitativos referentes ao ensino ministrado e a aprendizagem adquirida.

Avaliar na concepção de um projeto educativo de qualidade é diferente de medir, testar, classificar e excluir. Portanto, em contraposição a estes termos, considera-se a avaliação como meio de acompanhamento do processo de ensino e da aprendizagem, para uma tomada de decisão.

Quando se argumenta que avaliar implica uma ação que envolve julgamento com vistas a uma tomada de decisão, essa ação deve estar balizada por princípios, sobretudo éticos, e o julgamento ético implica em um movimento de ‘dentro para fora’, ou seja, não existe a ética dos outros, mas a minha ética, daquilo que acredito, daquilo que faz parte da moral individual que se manifestam no momento de julgar, uma vez que as decisões decorrentes da avaliação da aprendizagem implicam encaminhamentos na vida escolar dos estudantes, tais como reorientações de percurso ao longo do ano, as chamadas recuperações paralelas, exames finais e até mesmo a decisão acerca da reprovação escolar e suas implicações. Além dessas existem outras consequências: quem continua e quem está fora da escola, quem tem condições de ingressar no mercado de trabalho e quem pode ou não fazer ensino superior.

Contudo, a avaliação precisa ser vista como parte do processo educacional, mas deve ser repensada como mecanismo que inclui, que detecta falhas e que enaltece avanços. Razão

pela qual ela deve ser pensada junto a outros elementos formadores do currículo, como a metodologia utilizada, os recursos e a didática do professor. Assim, a visão de sujeito que se quer formar, papel social da escola e o projeto de sociedade que se imagina a partir das políticas educacionais, está implicada e refletem o modelo ou concepção de avaliação que se tem.

Currículo e avaliação têm relações estreitas não só do ponto de vista teórico, mas também da prática. Pois, diferentes abordagens, embora possam identificar-se mais ou menos com determinadas posturas teóricas, trazem no seu bojo questões históricas e sociais de determinada época.

Há que se considerar ainda a complexidade das ações educativas e as interferências do sujeito político, professor, no convívio diário da sala de aula na qual se materializa o currículo, que, como sabemos, não é neutro ou destituído de intencionalidade e sim um instrumento político e epistemológico. Por essa razão, é possível dialogarem diferentes abordagens sobre avaliação num mesmo currículo, sem, contudo, conflitarem-se.

No plano prático é possível avaliar a aprendizagem sem avaliar o currículo, mas não é possível avaliar o currículo sem avaliar a aprendizagem, de maneira que quando se delinea um currículo é preciso ter definido o modelo e concepção de aprendizagem e suas formas de avaliar.

A partir do que a BNCC trouxe em relação às competências e habilidades, que se quer formar, é possível se delinear possíveis perspectivas de avaliação. De acordo com esse documento, a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

A perspectiva crítica nos parece a que melhor responde a esses interrogantes: os porquês, os para quê e como, cuja centralidade é o aluno. Nessa perspectiva, as aprendizagens estão no centro do processo, em torno da qual gravitam outros elementos, dentre eles a avaliação, mas não aquela como sinônimo de verificações ou medições.

No cotidiano da sala de aula, podemos traduzir essa perspectiva como atividades mais participativas, ações relacionadas à construção da autonomia, aos processos de acompanhamento dos estudantes em suas múltiplas possibilidades, ao respeito aos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem dos sujeitos.

No que tange às competências e às centenas de habilidades previstas para o componente de Língua Portuguesa, é possível vislumbrar um sujeito crítico, criativo, ético e competente, com apropriação do conhecimento e com capacidade para compreendê-lo, empregá-lo e recriá-lo.

Assim, a avaliação da aprendizagem desse aluno não se coaduna com questões positivistas, com múltipla escolha ou com reprodução do conhecimento. Mas, com uma avaliação que ultrapasse a avaliação quantitativa e classificatória, sem necessariamente, dispensá-la.

A partir do que a BNCC propõe, destaca-se a importância da avaliação com caráter formativo, considerando sua importância em relação às competências e habilidades que se desenvolvem no decorrer do processo. Assim, deve-se atender a formação de um sujeito crítico capaz de dialogar com os conhecimentos adquiridos para a superação de desafios impostos na

sociedade contemporânea.

Portanto, a avaliação que dê conta de formar um aluno com as competências e habilidades previstas na BNCC, certamente ultrapassará as questões quantitativas e se apresentará de maneira a atender as necessidades dos alunos, nas quais possam emitir opiniões, refletir e apresentar proposições para soluções de conflitos presentes na sua realidade.

BIBLIOGRAFIA CURRÍCULO

DELORS, Jacques et all. Educação: um tesouro a descobrir. 8.ed.S. Paulo. Cortez: Brasília, DF:MEC: UNESCO, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

_____. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012

_____. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: SEF/MEC, 2002

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Contagem Populacional. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>

CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In. MOREIRA, Antonio Flavio, CANDAU, Vera Maria. (orgs.). Currículos, disciplinas escolares e culturas. Petrópolis, RJ; Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educação, n.23, p.156-168, maio/ago. 2003.

IBÁÑEZ-SALGADO, N. *et al.* La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, vol. 19, núm. 59, pp. 215-240, mayo-agosto, 2012.

EDUCAÇÃO INFANTIL

ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. 12 Ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2003.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE/CEB, 2009.

BRASIL, Constituição; da República Federativa do Brasil, 1988.

_____. Base Nacional Curricular Comum – BNCC. 2ª versão, MEC. Brasília, 2016

_____. Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Versão Final , MEC. Brasília, 2017

_____. CME. Plano Municipal de Educação PME 2014/2024. Brasília: CNE/CEB, 2015.

_____. CNE/CEB. Lei nº 12.796, de 04/04/2013. Altera a Lei 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: CNE/CEB, 2013.

_____. CNE/CEB. Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024. Brasília: CNE/CEB, 2014.

FORTALEZA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza. Fortaleza – CE, 2015.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO NAS ESCOLAS DO TERRITÓRIO DE RORAIMA

ASSMANN, Hugo. Reencantar a Educação rumo a sociedade aprendente. Petrópolis; Vozes, 2007.

GALLEGO, Rita de Cassia.; SILVA, Viviane Batista. *A Gestão do Tempo e do Espaço da Escola*. Curso de Gestão do Currículo para Professores-Coordenadores, no âmbito do REDEFOR. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo / Universidade de São Paulo. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.

METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DIDÁTICO PEDAGÓGICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília, 2017.

Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 30 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013>>

pdf/file>. Acesso em: 30 out. 2018.

MORAES, Silvia Elizabeth et all. A Interdisciplinaridade e seus Contextos. In: MORAES, Silvia Elizabeth; ALBUQUERQUE, Luiz Botelho, (Orgs.). Estudos em Currículo e Ensino: concepções e práticas. Capinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

O CAMPO, Daniel Morin; SANTOS, Marcelli Telles dos; FOLMER, Vanderlei. A Interdisciplinaridade no Ensino É Possível? Prós e contras na perspectiva de professores da Matemática. Bolema, Rio Claro (SP), v. 30, n. 56, p. 1014-1030, dez. 2016.

VIEIRA, Lorena Brito Góes et all. Situação de Estudo: o que vem sendo publicado em eventos e periódicos da área de ensino de ciências? Revista Ensaio, Belo Horizonte, v. 20, 2018.

DISTORÇÃO IDADE ESCOLAR NO CONTEXTO DAS REDES DE ENSINO

BRASIL, Constituição do Brasil 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2018.

_____, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 16 set. 2018.

_____, PNE. Lei 13005/14 – Lei do Plano Nacional de Educação. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2018.

_____, PEE. Lei 1008/15 - Lei do Plano Estadual de Educação. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 04, de 13 de julho 2010*: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 set. 2018.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA. Resolução nº 05, de 07 de jul. de 2004. *Dispõe sobre o Programa Estadual de Correção de Fluxo Idade e Série no Sistema Estadual de Educação de Roraima*. Arquivo documental da Secretaria Estadual de Educação.

_____, Resolução nº 07, de 11 de set. de 2001. *Fixa normas para o processo de avaliação, promoção e recuperação no Sistema Municipal de Educação*. Arquivo documental da Secretaria Municipal de Educação.

INEP/MEC. Indicadores Educacionais. 2015, 2016 E 2017. > acesso em: 16 set. 2018. Secretaria de Estado da Educação e Desporto - Projeto de correção de Fluxo: AVANÇAR II, 2016. www.qedu.org.br > distorção idade série. > acesso em: 16 set. 2018.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA BNCC

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010*).

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais da Educação Básica. Secretaria da Educação da Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. DF, 2013.

MEC. Ministério da Educação. Documento Referencia da Base Nacional Curricular Comum. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

AVALIAÇÕES E ESTABELECIMENTO DE METAS DE APRENDIZAGEM PARA AS REDES DE ENSINO DE RORAIMA

BRASIL, Constituição do Brasil 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 de novembro. 2018.

_____, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 21 de novembro. 2018.

_____, DIRETRIZES Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____, PNE. Lei 13005/14 – Lei do Plano Nacional de Educação. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 16 set. 2018.

Lei 1008/15 - Lei do Plano Estadual de Educação. Disponível em <www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 de novembro 2018.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 18. ed. São Paulo: Graal, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Oliveira, J. F. de; Toschi, M. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. 6 ed.; São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior. Resolução CNE/CP 01/2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 7ª Ed.; São Paulo: Libertad, 2006. Lei de Diretriz e Base de Educação Nacional 9.394/96, 1996.

_____. MEC/SEF. Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 1. Brasília. 2001.

_____. MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol. 2, formação pessoal e social. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Vol.3, conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo, 2011. Disponível em: www.cefort.com.br

_____. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 14. ed. São Paulo, Cortez, 2003..

MANAUS. CME. SEMED. Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Ver. a Educação Infantil na Rede Público Municipal de Ensino de Manaus. Manaus: CME/Semed, 2015.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação Infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. —(coleção Docência em Formação)

RORAIMA. Lei nº 429/04 - *Dispõe sobre o Regime de Colaboração Estado e Município e dá outras providências.*

_____. Resolução CEE/RR nº 51/03 - *Orienta os Sistemas Municipais de ensino do estado de Roraima e dá outras providências*

_____. Resolução CEE/RR nº 06/00 - *Fixa Normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Roraima.*

_____. Resolução CNE nº 03/99 - *Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências.*

_____. Parecer CNE nº 14/99 - *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.*

_____. Resolução CEE/RR nº 41/03 - *Estabelece normas sobre criação e funcionamento da Escola Estadual Indígena, autorização e reconhecimento de cursos, no âmbito da Educação Básica no estado de Roraima*

_____. Lei nº 10.845-*Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências*

_____. Resolução CNE nº 02/01 - *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.*

_____. Resolução CEE/RR nº 17/00 - *Fixa normas e orienta a estratégia Metodológica da Escola Ativa, e dá outras providências.*

VYGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1996.