



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

FRANCISCO JUNIELISON CORREIA LOPES

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E A CONSTRUÇÃO DO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SOBRAL**

FORTALEZA

2024

FRANCISCO JUNIELISON CORREIA LOPES

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E A CONSTRUÇÃO DO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SOBRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Sanches Neto.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L852f Lopes, Francisco Junielison Correia.
A formação continuada de professores/as e a construção do currículo da educação física da rede municipal de Sobral / Francisco Junielison Correia Lopes. – 2024.
148 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Luiz Sanches Neto .

1. Formação continuada. 2. Educação básica. 3. Currículo. 4. Educação física. I. Título.

CDD 790

FRANCISCO JUNIELISON CORREIA LOPES

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS E A CONSTRUÇÃO DO
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SOBRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Aprovado em: 28/06/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dr.^a Samara Moura Barreto
Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Dedico esta dissertação à minha família,
meu apoio incondicional e quem mais torce
pela minha felicidade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por mais essa oportunidade de crescimento pessoal e acadêmico.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Agradeço aos meus pais, Jeremias Lopes Sousa e Raimunda Paiva Correia, que não mediram esforços para garantir minha educação e sempre acreditaram em meu potencial. À minha tia Irene, que me alfabetizou e foi minha primeira professora até a 2ª série, minha eterna gratidão por plantar em mim a semente do conhecimento. À minha tia Zilmar, cujo apoio incondicional, inclusive financeiro, foi essencial para que eu pudesse continuar meus estudos.

Aos/às meus/minhas professores/as do polo ProEF/UFC:

Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva

Prof. Dr. Eduardo Vinícius Mota e Silva

Profa. Dra. Luciana Venâncio

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto (Orientador)

Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino

Ao coorientador, professor Maurício Teodoro.

Aos/às membros/as das bancas de qualificação e defesa, seja como suplente ou titular: professora Samara Barreto, professora Elisabete, professor Heraldo Simões, professora Luciana Venâncio.

Aos/às meus/minhas colegas do curso: Amanda Marinho Rodrigues, Ana Carla Araújo de Lima Oliveira, Antônio Fulvio Cavalcante Mota, Emanuel Wesley Sousa dos Santos, Francisco Laerton Teixeira Guerra, Jorlany Pereira da Silva, José Romário de Paulo Lima, Juliana Maria de Andrade Soares, Luiz Fernando Muniz Gomes, Manoela de Castro Marques Ribeiro, Samantha Lopes Gouveia, Tarcizo Alves de Sales Neto e Ytalo Silva Lemos.

Aos/às meus/minhas colegas professores/as, que me ajudaram e me deram forças ao longo desta jornada, meu muito obrigado pela parceria e incentivo. À minha esposa, que compreendeu e apoiou incondicionalmente em todos os momentos, meu

profundo agradecimento por sua paciência e amor. À minha filha, que, apesar de ter apenas 5 anos, tentou entender quando muitas vezes me convidou para brincar e eu não pude, agradeço o seu carinho e compreensão.

Aos gestores da Escola Coronel Araújo Chaves e da ETI João de Deus, que compreenderam minha ausência em alguns momentos cruciais, meu sincero agradecimento por seu apoio e compreensão. À Secretaria de Educação de Sobral, pelo suporte contínuo e pela valorização da pesquisa acadêmica. À ESPAPEGE, pelo acolhimento e incentivo à minha pesquisa.

Aos/às colegas de profissão na rede municipal que acolheram e os/as gestores/as que me acolheram em suas escolas e colaboraram com a pesquisa.

A todos que perguntaram sobre o andamento do mestrado e todos que, de alguma forma, se preocuparam ou ajudaram, deixo aqui meus sinceros agradecimentos.

“Mas, sejam fortes e não desanimem, pois o trabalho de vocês será recompensado”.
(Bíblia, 2 Crônicas 15:7)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender a influência da formação continuada dos/as professores/as na construção do currículo de Educação Física da rede municipal de ensino de Sobral/CE. A justificativa para este estudo está na necessidade de compreender como a formação continuada pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para a superação dos desafios enfrentados pelos/as professores/as no processo constante de construção do currículo de Educação Física. O município de Sobral iniciou a discussão sobre um currículo unificado em 2001, buscando padronizar o ensino da rede municipal em todas as disciplinas. Essa pesquisa busca compreender a formação continuada na perspectiva da construção curricular, avaliando os desafios e obstáculos enfrentados pelos/as professores/as e analisando as suas percepções em relação ao próprio processo de formação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com objetivo descritivo e método indutivo. O estudo foi realizado de outubro de 2023 a abril de 2024, por meio de entrevistas com professores/as de Educação Física da rede municipal. Como metodologia utilizou-se uma pesquisa semiestruturada, aplicada de forma presencial e on-line, via Google Meet. As informações coletadas foram categorizadas e analisadas segundo o método de análise de conteúdo de Laurence Bardin. Também foi realizada a análise documental, tendo como base o Plano de Curso Anual Unificado, documento que precede a construção dos currículos no município. A partir dessa pesquisa foi elaborado um produto educacional intitulado “Plano de Ação para a Construção Colaborativa de um currículo de Educação Física”, que sugere temas e assuntos a serem trabalhados na Educação Física escolar. Os principais resultados evidenciam o desejo de muitos dos/as professores/as por um currículo elaborado com a coparticipação de todos/as e que este possa ser reavaliado periodicamente, vista a necessidade de incluir no currículo, questões regionais além de outros temas socialmente relevantes. Também foi constatado certo descontentamento dos/as professores/as com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, pois, alguns dos entrevistados/as consideram que ela pode engessar algumas propostas pedagógicas.

Sintetizando, as principais descobertas baseadas nos objetivos específicos são: (1) o reconhecimento da importância da formação continuada para a melhoria do trabalho e a unificação do trabalho em rede; (2) a valorização das trocas de experiências; (3) as críticas em relação ao formato das formações, mas também as sugestões de melhoria, principalmente no que se refere a valorizar mais os/as professores/as que estão ministrando aulas, e não professores/as externos/as; (4) a percepção de que o currículo deve ser flexível e construído coletivamente; (5) o descontentamento com a BNCC, por engessar, muitas vezes, as propostas curriculares atuais e a perda de autonomia.

Palavras-chave: formação continuada; educação básica; currículo; educação física.

ABSTRACT

This research aims to understand the influence of continuous teacher training on the construction of the Physical Education curriculum in the municipal education network of Sobral, Ceará. The justification for this study lies in the need to understand how continuous training can contribute to the improvement of pedagogical practices and overcome the challenges faced by teachers in the ongoing process of constructing the Physical Education curriculum. The municipality of Sobral began the discussion on a unified curriculum in 2001, seeking to standardize teaching across all subjects in the municipal network. This research seeks to understand continuous training from the perspective of curriculum construction, evaluating the challenges and obstacles faced by teachers and analyzing their perceptions of the training process itself. This is a qualitative research with a descriptive objective and an inductive method. The study was conducted from October 2023 to April 2024 through interviews with Physical Education teachers in the municipal network. A semi-structured research methodology was used, applied both in person and online via Google Meet. The collected information was categorized and analyzed according to Laurence Bardin's content analysis method. Document analysis was also conducted, based on the Unified Annual Course Plan, a document that precedes the construction of curricula in the municipality. Based on this research, an educational product titled "Action Plan for the Collaborative Construction of a Physical Education Curriculum" was developed, suggesting topics and subjects to be addressed in school Physical Education. The main results highlight many teachers' desire for a curriculum developed with the co-participation of all stakeholders and that it can be periodically reassessed, given the need to include regional issues and other socially relevant topics. There was also some dissatisfaction among teachers with the National Common Core Curriculum (BNCC), as some interviewees believe it may restrict certain pedagogical proposals. In summary, the main findings based on the specific objectives are: (1) recognition of the importance of continuous training for improving work and unifying network operations; (2) appreciation of the exchange of experiences; (3) criticism regarding the format of the training sessions, as well as suggestions for improvement, mainly concerning the

need to value teachers who are currently teaching, rather than external teachers; (4) the perception that the curriculum should be flexible and built collectively; (5) dissatisfaction with the BNCC for often restricting current curriculum proposals and the loss of autonomy.

Keywords: continuing education; basic education; curriculum; physical education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Construção de Currículos Sobral.....	66
Figura 2 –	Leitor de <i>QR-Code</i>	69
Figura 3 –	Mapa Sobral.....	73
Figura 4 –	Unidade de contexto	80
Figura 5 –	Frequência das Unidades de Registro por Categoria.....	84
Figura 6 –	Imagem que representa o início do processo, com o apoio da universidade.....	88
Figura 7 –	Plano Anual Unificado (exemplo de material discutido e reformulado no processo formativo).....	89
Figura 8 –	Livro adquirido por Sobral.....	99
Figura 9 –	Elementos que dificultam ou limitam a autonomia para agir sobre o desenvolvimento do currículo	106
Figura 10 –	Material Curricular.....	112
Figura 11 –	Apresentação de Resultados Preliminares e oficina.....	115
Figura 12 –	Equipes discutindo durante a oficina.....	116

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Estado da Questão.....	32
Quadro 2 –	Diferença Estado da Questão x Estado da Arte.....	32
Quadro 3 –	Trabalhos encontrados na base de dados BDTD combinando os descritores e booleanos formação continuada AND currículo AND educação física.....	33
Quadro 4 –	Trabalhos do Repositório proEF sobre Formação de Professores/as e Currículo.....	35
Quadro 5 –	Dissertações IES	35
Quadro 6 –	Quantitativo de Professores/as Participantes.....	72
Quadro 7 –	Resumo das categorias, unidade de registro e unidades de contexto.....	81
Quadro 8 –	Sugestão de Conteúdo de Educação Física.....	120
Quadro 9 –	Total ideal de aulas diversificadas de Educação Física.....	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BCN	Base Curricular Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Ceará
CNE	Conselho Nacional de Educação
EF	Educação Física
ESFAPEM	Escola de Formação Permanente do Magistério
ESFAPEGE	Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PG	Página
PNC	Parâmetro Nacional Curricular
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO E CONCEPÇÃO DA PESQUISA.....	16
2	INTRODUÇÃO.....	20
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS.....	31
3.1	Estado da questão.....	31
3.2	Formação continuada de professores/as.....	44
3.3	Formação continuada direcionada ao ensino de educação física..	50
4	SISTEMATIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO.....	52
4.1	Sistematização do processo de ensino na educação básica.....	52
4.2	A educação física e a questão curricular na rede municipal de sobral/ce.....	56
4.3	O professor-pesquisador no contexto da formação continuada e do currículo.....	62
4.4	Entendendo o processo de elaboração do currículo de educação física da rede municipal de sobral.....	65
5	PRODUTO EDUCACIONAL.....	69
6	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	70
6.1	Universo da pesquisa.....	70
6.2	Participantes.....	73
6.3	Materiais e métodos de coleta de dados.....	74
6.3.1	<i>Entrevistas</i>	74
6.3.2	<i>Viés e neutralidade</i>	75
6.3.3	<i>Procedimentos práticos</i>	76
6.3.4	<i>Análise documental</i>	77
6.4	Procedimentos para a coleta de dados.....	78
6.5	Procedimentos para análise de dados.....	79
6.5.1	Procedimentos de análise de dados para este estudo.....	81
6.6	Aspectos éticos.....	85
7	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	86

7.1	Percepções dos/as professores/as sobre a eficácia da formação continuada na construção do currículo de ef.....	87
7.2	Melhorias e mudanças nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de ef.....	95
7.3	Desafios e obstáculo enfrentados pelos/as professores/as no processo de construção do currículo de EF.....	105
7.4	Incentivando a discussão durante um encontro de formação.....	115
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
	REFERÊNCIAS.....	135
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..	145
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	146
	ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	148

1 APRESENTAÇÃO E CONCEPÇÃO DA PESQUISA

Para melhor entender as peculiaridades que podem estar emaranhadas na teia de relações que me levaram a pesquisar sobre formação de professores/as e currículo, preciso situar um pouco da minha trajetória nesse processo. De antemão, adianto que até houve um certo arrependimento em relação a algumas escolhas metodológicas e temáticas, mas o processo foi rico e esclarecedor em muitos pontos.

O que me trouxe até este tema foram as experiências que tive desde o início do meu processo formativo na graduação em relação ao que ensinar, para quem, por quanto tempo, em qual ano de escolaridade. Isso me incomodou desde a formação inicial e se intensificou quando me tornei professor. Nessa época, muitos acadêmicos iam para a sala de aula precocemente, não havendo nenhuma orientação institucional a respeito de pôr onde começar. Meu entendimento era de que um currículo se fazia necessário e, depois, nos encontros de formação continuada, percebi que também havia esse desejo por parte de outras e outros professores/as. Em nossa formação inicial, de modo geral, o currículo não foi tratado com profundidade para evitar que em nossa prática docente houvesse grandes dúvidas ou lacunas.

Apresentarei um pouco sobre minha trajetória até o delineamento do trabalho aqui apresentado, o que permitirá uma melhor compreensão em torno de alguns posicionamentos adotados ao longo desse texto. Sou professor da rede municipal de Sobral (CE)¹ e venho participando das formações em serviço há pelo menos 12 anos. Percebi, ao longo desse tempo, que o currículo foi se moldando a partir das contribuições dos/as professores/as, tanto da rede como da Universidade parceira no início das formações (Universidade Estadual Vale do Acaraú — UVA). Em todo esse período, as formações foram ministradas pela Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Educacional (ESFAPEGE), anteriormente denominada Escola de Formação Permanente do Magistério (ESFAPEM).

¹ Município localizado na região norte do Ceará, com 203.023 mil habitantes (IBGE, 2022). O PIB per capita é de R\$ 25.396,38 (IBGE, 2021), com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,714 (IBGE 2010). No panorama educacional é reconhecida por ser uma cidade universitária, por abrigar estudantes de vários municípios e conta com uma universidade estadual (UVA), uma federal (UFC) e o IFCE, bem como universidades particulares.

A ESFAPEM/ESFAPEGE sofreu alteração em seu nome para que pudesse incluir a gestão escolar na nomenclatura. É importante entender seu propósito e sua importância na política curricular do município.

Segundo Calil (2014),

a ESFAPEM foi criada em 2006. Sua estrutura deveria contemplar a ideia de formação em serviço que fazia parte da política de valorização do magistério. Tinha dois objetivos principais: a qualificação dos processos de ensino e formação pessoal dos professores. A dimensão da qualificação do ensino foi chamada de *fazer pedagógico*, e tinha duas etapas: programa de ensino (chamado posteriormente de proposta curricular).

A autora aponta, ainda, que a formação para os/as professores/as do 6º ao 9º ano foi a última do processo a ser implementada, em 2012, e com um formato diferente. Para o desenvolvimento dessa formação, um professor orientador das disciplinas de Português, Inglês, Matemática, Ciências, História e Geografia, comparecia às capacitações e, posteriormente, fazia o repasse dos conteúdos/aprendizagens aos demais.

Como tudo isso me conduziu até aqui? As escolhas metodológicas e a ressignificação das narrativas no meu percurso como professor podem ser explicadas por meio das relações com minha família, minha vida escolar e meu processo acadêmico no ensino superior. Acerca disso, Charlot (1999) afirma que, embora o indivíduo se construa no social, ele se constrói como sujeito, através de uma história, não sendo, assim, a simples encarnação do grupo social ao qual pertence.

Sobre vivências com a família, posso dizer que a minha sempre deu atenção especial à formação escolar dos filhos. Eu morava em um sítio isolado e fui alfabetizado por uma tia, que era professora. Portanto, já cresci em contato com uma professora na família. Meus pais não mediram esforços para eu continuar os estudos, mesmo diante das dificuldades socioeconômicas e das problemáticas de deslocamento que vivenciamos.

Minha família sempre priorizou a educação escolar. Para além dos esforços dos meus pais, tive ajuda de uma tia, que custeava meu material escolar e outras necessidades, para me manter na escola. Apesar de todo o suporte familiar, ainda assim poucos familiares conseguiram avançar nos estudos, e sou muito grato por poder prosseguir.

No período em que cursei a educação básica, sempre em escolas públicas, as condições das escolas eram precárias, havia pouco aproveitamento do tempo pedagógico, e a própria formação dos/as professores/as era deficiente, mas julgo que tive bons/boas professores/as, dentro de suas possibilidades. No Ensino Médio, tive mais incentivos para que eu me tornasse professor, e professor de educação física. Tinha a percepção de que seria uma boa área para a docência, também pela possibilidade de atuar no bacharelado, já que havia uma dupla formação na universidade onde fiz o curso de graduação. A possibilidade de cursar o ensino superior não era muito explorada pelos/as professores/as, mas no 3º ano as discussões acerca do tema emergiram. Nesse período, tive professores/as que falavam muito da importância de pensarmos em um curso de graduação, e eles/as incentivavam os estudantes relatando suas próprias trajetórias.

Sempre vi o ingresso no ensino superior como uma oportunidade de mudar de vida, principalmente a dos meus pais, de forma a expressar minha gratidão e reconhecer tudo o que fizeram para que eu chegasse onde estou. Nesse percurso algumas redes colaborativas se formaram, como o próprio ProEF, dadas todas as vivências que temos, proporcionadas pelo contato com professores/as de todas as regiões do Brasil, uma vez que esse é um programa de mestrado em rede nacional. A possibilidade de participar de grupos de estudos, bancas de defesas e qualificações nos coloca em um lugar privilegiado e colaborativo.

Devo mencionar também o grupo de professores/as da rede municipal onde atuo como agentes em minha trajetória, visto que trocamos experiências nas formações continuadas e nos grupos nas redes sociais. Uma experiência muito rica foi, a partir da metodologia das formações continuadas, formar grupos por polos conforme a proximidade geográfica, para os/as professores/as planejarem suas aulas em conjunto. No polo que eu integrava havia quatro membros; as discussões eram muito enriquecedoras e analisávamos planos de aula, atividades práticas, metodologias, dentre outras possibilidades de trabalho.

Desde o início da formação inicial, interessava-me sobre o currículo da disciplina e buscava pesquisar sobre como isso ocorria em outros estados e municípios, com vistas a ter algo que orientasse minha prática docente. Quando

comecei a participar das formações, passei a trabalhar de maneira mais organizada, planejada e sistematizada em relação a esse tema.

O currículo é um tema complexo, mas os conhecimentos que envolvem essa discussão sempre me instigaram e, ao ingressar no mestrado, já tinha a convicção de que era isso que eu queria investigar com base em meu contexto de atuação docente, porém, não é fácil tratar dessa temática, especialmente quanto à formação continuada de professores/as, um dos motivos que me levou a escolher essa linha de pesquisa.

Não pretendo, no entanto, pesquisar a formação continuada de professores/as a partir do currículo, mas o currículo (sua construção) a partir da formação de professores. Segundo Garcia (1999, p. 27), “a formação de professores/as deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino”. Esse pensamento nos ajuda a entender uma das possibilidades de relacionamento dos temas de formação de professores/as e currículo, que é o que se propõe nesta dissertação. Essas e outras relações já foram estudadas, assim como alguns temas correlatos, pois, segundo Sales (2020), essa abordagem parte da análise das concepções de formação, a percepção dos/as professores/as sobre as propostas curriculares, o trabalho coletivo na construção curricular, e as propostas sobre a organização dos conteúdos de EF para o currículo escolar.

2 INTRODUÇÃO

Este trabalho foi construído a partir do ingresso no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional — proEF, que busca formar os/as professores/as em efetivo exercício na docência da educação básica e foi pensado a partir das minhas experiências enquanto professor. A palavra *experiência* ganhou um significado muito singular com o meu ingresso no mestrado, ao começar a ler textos sobre o tema, pois, conforme aponta Venâncio (2019, p. 99) à medida que cada sujeito resgata o que foi ressignificado pela experiência, a relação com o saber é como um fractal de significados complexos das experiências vividas em um tempo próprio.

O pensamento da autora tem muito significado no contexto que deu origem a esta pesquisa, pois, busco fazer um resgate de algumas das inquietações experienciadas no começo da minha formação, como entender melhor como deve ser o currículo de Educação Física. Com o passar do tempo, comecei a perceber que a minha principal preocupação também era um ponto comum de incômodo para outros/as professores/as, e isso foi materializado quando iniciamos o processo de formação continuada na rede municipal, que também será abordada nas análises e discussões deste trabalho.

Ao ingressar no proEF, já tinha um pensamento muito claro do que gostaria de pesquisar, mas foi um caminho árduo chegar até as delimitações necessárias para realizar uma pesquisa acadêmica. Na disciplina D02 – Seminários de pesquisa em Educação Física – comecei a entender melhor como poderia ser minha trajetória como “*professor-pesquisador*” (Stenhouse, 1991) no mestrado, e o tema da dissertação foi se delimitando. Ademais, este sempre foi um tema do meu interesse, ao perpassar as contribuições e influências da formação continuada de professores/as na elaboração da estrutura curricular da disciplina de EF nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse processo histórico do qual fiz parte foi muito importante em minha formação.

Como professor participante do programa de formação continuada em serviço, comecei a perceber que um novo olhar foi dado ao ensino de Educação Física em vários aspectos, destacando a atenção ao se pensar em alinhar os saberes da Educação Física em uma proposta curricular, inclusive com o apoio da Universidade

Estadual Vale do Acaraú (UVA). Dessa forma, a presente pesquisa se foca na trajetória da organização curricular da educação física em Sobral/CE, a partir do programa de formação continuada de professores/as daquele município.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física trazem uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática de Educação Física (Secretaria de Ensino Fundamental, 1998, p.15).

Conforme apresentado anteriormente, não será pontuada nessa pesquisa a formação de professores/as a partir do currículo, mas o currículo (sua construção) a partir da formação de professores/as.

Sobre objeto de pesquisa Sales (2020, p. 34) salienta que:

ao realizar uma busca por pesquisas sobre o assunto, é possível identificar os principais temas de investigação, quais sejam: a análise das concepções de formação; a percepção dos professores sobre as propostas curriculares; o trabalho coletivo na construção curricular; e as proposições sobre a organização dos conteúdos da EF para o currículo escolar.

Ser professor-pesquisador me remete à seriedade do trabalho docente e à dedicação que essa profissão exige. Quando estudamos nossa prática e o cotidiano ao nosso entorno, como profissionais, nos munindo de saberes e experiências que nos ajudam a ser e formar pessoas mais reflexivas e que enxerguem o mundo sob novas perspectivas para além de “seu eu”. Tomando como base a experiência formativa no ProEF, uma das vivências mais significativas são as críticas que recebemos e nos auxiliam em nossa formação enquanto professores/as-pesquisadores/as.

Contextualizado um pouco da rede de ensino de Sobral, posso dizer que, na prática, como professores/as de Educação Física no município de Sobral (Ceará), é possível observar que não havia currículos elaborados e nem mesmo em construção, que oriente ou padronize as nossas aulas. Contudo, com a

implementação da formação continuada de professores/as e a produção de novos documentos orientadores, como a BNCC², alguns “desenhos” de conteúdos, assim como um esboço de currículo, foram começando a tomar forma, porém, em meio às tentativas, foi possível elaborar apenas um plano de ensino.

Para melhor entendimento desse processo, alguns pontos importantes merecem atenção: a primeira tentativa de elaborar um currículo foi em 2001, quando houve o primeiro concurso público para professores/as da rede municipal de Sobral, e os(as) aprovados(as) foram convocados(as) para a elaboração de um currículo com o auxílio de uma professora de Fortaleza (infelizmente, não foi possível coletar mais informações, pois, não há documentação oficial da época dos fatos); posteriormente, foi realizado o mesmo processo, mas com o apoio da Universidade Estadual Vale do Acaraú, e, com a chegada da BNCC, não foi dado prosseguimento ao assunto.

A BNCC não é foco da pesquisa, mas, inevitavelmente, ela aparece nas falas dos/as professores/as, então, precisamos entender em que consiste e porque existe uma Base Nacional Comum Curricular. Ela não é um currículo, mas um documento normativo já previsto em documentos oficiais, como a Constituição Federal, em seu artigo 204, ao fazer referência aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de forma a assegurar uma formação básica comum (Brasil, 1988). Para Impolcetto e Moreira (2023), mesmo com as críticas, que são consistentes, pois o documento deixa dúvidas aos/às professores/as da área, é necessário reconhecer que a presença da Educação Física na BNCC é fundamental para seu reconhecimento no contexto escolar, bem como a sua manutenção no currículo. Cabe ressaltar que o programa de formação continuada, direcionada aos/às professores/as da Educação Fundamental iniciou em 2020 por meio da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1.

² Segundo Impolcetto e Moreira (2023, p. 4), a BNCC (BRASIL, 2018) é um conjunto de orientações criada para nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Ele apresenta competências gerais – que os alunos devem desenvolver em todas as áreas – e competências específicas – de cada área e respectivos componentes curriculares. Além disso, a indicação de conteúdos que os alunos devem aprender e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. A progressão e sequenciamento dos conteúdos e habilidades de cada componente curricular é proposta para todos os anos da Educação Básica, no caso específico da Educação Física, se dá por ciclos dentro do Ensino Fundamental (do 1º ao 4º ano).

Com base nessa resolução, entende-se, de acordo com o **art. 9** Cursos e programas flexíveis, entre outras ações, diante de atividades formativas diversas, presenciais, a distância, semipresenciais, de forma híbrida, ou por outras estratégias não presenciais, sempre que o processo de ensino assim o recomendar, visando ao desenvolvimento profissional docente, podem ser oferecidos por IES, por organizações especializadas ou pelos órgãos formativos no âmbito da gestão das redes de ensino, como:

- I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas;
- II - Cursos e programas de Extensão, com carga horária variável, conforme respectivos projetos;
- III - Cursos de Aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas;
- IV - Cursos de pós-graduação lato sensu de especialização, com carga horária mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, de acordo com as normas do CNE;
- V - Cursos ou programas de Mestrado Acadêmico ou Profissional, e de Doutorado, respeitadas as normas do CNE, bem como da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na LDB, em seu artigo 26, os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter uma Base Nacional Comum (Brasil, 1996). Antes mesmo de surgir a Base Nacional Comum Curricular, alguns modelos de currículo para as redes de ensino vinham sendo testados e implementados, como é o caso do que ocorreu no município de Sobral, com base no que previam os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de ensino de EF progressistas.

O ensino, com base no documento que o norteia, também deve ser constantemente atualizado. A revisão dos conteúdos é extremamente necessária por conta das mudanças que passamos cotidianamente. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN (BRASIL, 1997), os avanços científicos e tecnológicos exigem que revisemos os currículos. Sabemos das dificuldades de abarcar toda a produção científica, mas é preciso contemplar o proposto dentro da realidade vivida.

É preciso destacar que toda Educação escolar realiza uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura a serem transmitidos às novas gerações. Isso quer dizer que de quase 500 modalidades esportivas existentes é preciso selecionar apenas algumas para serem ensinadas na escola. Além disso, é preciso selecionar o essencial para o aluno aprender sobre essas modalidades. Por exemplo, não é necessário conhecer profundamente todas as regras do basquete, somente as mais relevantes

para que tornem esse jogo, na escola e fora dela, possível de ser empregado no tempo de lazer. (Darido, 2012, p. 63).

Em Sobral ainda não temos um currículo oficial de EF, mas orientações para seguir na trilha dos temas que deverão ser tratados a cada mês, bem como aulas destinadas a cada um. Esse percurso sofre algumas alterações a cada ano, sendo estruturados os conteúdos, objetivos e habilidades. Ou seja, conforme a avaliação dos/as professores/as e da equipe formadora, são realizadas adaptações, o que vai deixando os processos de ensino e de aprendizagem mais modernizados e fluidos, como forma de melhorar o modo como os estudantes vivenciam os conteúdos. Uma das grandes dificuldades de trabalhar os conteúdos de Educação Física é contemplar tudo o que a disciplina prevê, considerando os desafios existentes, principalmente, no que se refere à carga horária, que impossibilita, muitas vezes, o aprofundamento necessário.

No caso de Sobral, analisando o período entre os anos de 2012 até a implementação da BNCC, o que se previa para ser ensinado era da seguinte forma:

- a) 6º ano: História dos esportes
- b) 7º ano: Regras dos esportes
- c) 8º ano: Sistemas táticos dos esportes
- d) 9º ano: Junção dos conteúdos anteriores e acréscimo das funções de cada atleta.

Essa segmentação dos conteúdos era muito clara, e nada impedia que se retomasse o que foi visto anteriormente ou se tocasse em assuntos posteriores para uma aula mais completa. Esses são detalhes que fazem parte do dia a dia do(a) professor(a). Antes, os conteúdos que devem ser ministrados na Educação Física (EF) eram discutidos com mais protagonismo por parte dos/as professores/as da rede, pois eles participavam mais ativamente nas discussões acerca dessa construção.

Para esta pesquisa, partimos da hipótese de que a formação continuada de professores/as da rede municipal tem um papel relevante na construção, análise, avaliação e reconstrução do currículo; aqui, especificamente, na rede municipal de Sobral/CE. Ao longo do processo de formação continuada (aproximadamente 10 anos), participei de todas as formações e percebi que muitas mudanças ocorreram no

ensino de EF do município, daí a importância de analisar e investigar o lugar da formação continuada nesse processo e como pode ser potencializada. A meu ver, isso pode ser discutido a partir do entendimento dos/as professores/as participantes desta pesquisa, conforme será elucidado mais adiante, acerca de como veem a formação continuada em sua área e como isso contribuiu/ contribui para o processo curricular.

Contudo, uma pesquisa pode partir de uma hipótese e caminhar em outra direção não prevista. Nas palavras de Minayo (2007, p. 75),

uma pesquisa não pode se restringir à utilização de instrumentos apurados de coleta de informações. Para além das informações acumuladas, o processo de trabalho de campo nos leva, frequentemente, à reformulação de hipóteses ou, mesmo, do caminho da pesquisa.

Desta forma, a presente pesquisa é sobre a trajetória da organização curricular da educação física em Sobral/CE, a partir do programa de formação de professores/as daquele município. A principal pergunta que orienta a pesquisa é: qual a influência da formação continuada dos/as professores/as na construção do currículo de Educação Física da rede municipal de ensino de Sobral/CE? Há implicações da problemática de pesquisa na minha própria vida profissional, visto que, desde o início da minha jornada como professor, via outras disciplinas recebendo formações e orientações de como deveriam organizar sua prática. De fato, não haver nenhuma sistematização em relação aos conteúdos, metodologias, formas de avaliação, dentre outras, me incomodava. A sistematização é importante para o ensino e a aprendizagem, principalmente no que se refere às formas de avaliação (Sanches Neto, 2014) e eu, como professor iniciante, poderia ter colocado em prática tais conhecimentos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com objetivo descritivo e método indutivo, realizada de outubro de 2023 a abril de 2024, por meio de entrevistas aos/as professores/as de EF da rede municipal e fazer a análise de suas percepções acerca da formação de professores/as e sua contribuição para eventuais mudanças no ensino da disciplina, a partir do pensamento de elaboração do currículo que começou com a proposta curricular denominada Plano de Ensino Anual Unificado. Os resultados serão dispostos por meio de figuras e quadros elaborados.

Através da pesquisa será possível observar se há divergências ou percepções diferentes em relação aos/às professores/as que estão desde o início das formações e participaram da elaboração das propostas curriculares e os que não participaram deste processo. O percurso metodológico se coaduna com o objetivo justamente porque as entrevistas semiestruturadas vão permitir analisar e compreender as relações existentes, na percepção dos/as professores/as, entre a formação e o currículo em questão.

A temática da pesquisa gira em torno da formação de professores/as; da análise de documentos norteadores de currículos no município de Sobral para a Educação Física; quais devem ser os conteúdos da EF e sua distribuição ao longo dos anos e como os/as professores/as entendem e fazem parte desse processo, por meio do planejamento e troca de experiências entre si.

A problemática do estudo em questão foi sendo desenvolvida ao longo da escrita do projeto e da participação nas discussões sobre a construção dos currículos que estava em debate na rede municipal, o que acalorava as discussões entre os/as professores/as de EF durante os encontros de formação continuada. Nesse percurso, será possível vislumbrar como era a EF antes e depois de se começar a organizar pelo menos um plano de ensino, que foi como começou a construção do currículo das outras disciplinas, assim como a importância da troca de experiências e de como os/as professores/as veem a formação continuada como potencial propulsora desse movimento que Sobral tem feito.

Nesse sentido refletimos de que maneira a formação continuada possui importância na construção de um currículo. Visto que ao longo do tempo as práticas pedagógicas passam por transformações. Diante disso, como problema de pesquisa, temos: Como a formação continuada de professores/as tem influenciado a elaboração e a eficácia do currículo de Educação Física da rede municipal de Sobral, segundo a percepção dos/as próprios/as professores/as? Para melhorar tal entendimento, nas próximas linhas serão apresentados alguns(as) autores(as) que pesquisaram sobre a importância e a influência da formação de professores/as, bem como sobre o currículo de Educação Física e a intersecção das contribuições da formação continuada para o currículo. Percepções sobre o currículo em uma rede de ensino também já foram

analisadas por pesquisas como as de Mariani, Sanches Neto e Freire (2017), que buscaram compreender se os/as professores/as são favoráveis à existência do currículo comum, um dos pontos abordados nesta dissertação.

A Formação Continuada de acordo com o Ministério da Educação (2020) deve atender aos/às professores/as que compõe a Educação Básica. Nesse sentido entende que Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação à formação de professores/as.

O art. 4 da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2020 esclarece que Formação Continuada de Professores/as da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho. Sendo assim, podemos entender que essa formação colabora positivamente para orientar a construção da base curricular específica.

De acordo com a Secretaria de Educação de Sobral, em 2024 a secretaria fornece formação em serviço para 700 educadores mensalmente. Essas formações são específicas para cada ciclo da Educação Infantil; para professores/as do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; para professores/as de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Artes e Inglês do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; para professores/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA); para orientadores educacionais; e para todos os coordenadores pedagógicos das escolas municipais.

Segundo a BNCC e RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2020 podemos afirmar que existe uma sistematização do Ensino bem como o investimento em Formação Continuada, voltada aos/às professores/as da Educação Básica possuem influência positiva, visto que padronizar conteúdos propicia que a maior parte dos alunos da rede de educação básica acessem as mesmas informações, porém, respeitando questões de diversidade e regionalidade, além de outras necessidades pedagógicas eventualmente identificadas.

O avanço à educação física escolar que esta pesquisa pode fornecer se sustenta na percepção de um coletivo de professores/as acerca da formação continuada e sua contribuição para que as aulas melhorem, principalmente em termos de currículo e, conseqüentemente, organização da prática pedagógica. Mesmo sendo realizada em um contexto específico, as implicações podem ser estudadas por outras redes de ensino e outros/as professores/as.

Estudar o tema é relevante na medida em que novas configurações curriculares podem surgir e modificar o espaço escolar. A formação continuada de professores/as pode, assim, ser utilizada para ajudar no acompanhamento, nas reflexões e nas transformações que podem/precisam ocorrer.

Diante do que foi exposto aqui, é possível constatar a relevância desta pesquisa para o campo educacional, especificamente no que se refere às questões envolvendo a formação de professores/as e o currículo, tendo em vista que essas são temáticas presentes no dia a dia dos/as professores/as e demais profissionais da educação. Pesquisas nesse sentido, conforme Sanches Neto (2021), têm sua importância pelo fato de darem subsídios ao ensino, a partir de uma concepção educacional pautada na sistematização de conteúdos e na ampliação do conhecimento a ser ensinado na EFE.

Nesse entendimento, a pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como a formação continuada pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e para a superação dos desafios enfrentados pelos/as professores/as no processo inacabado de construção do currículo de EF. Segundo Sales (2020), há uma preocupação por parte dos autores em investigar questões que retratam o panorama curricular da EF. Há, ainda, uma lacuna de pesquisa em contextos mais específicos, em locais que aliam formação continuada de professores/as e o modo como está contribuindo no fomento à construção curricular, como é o caso de Sobral/CE.

Em consonância com os objetivos e justificativa desta pesquisa, Sanches Neto *et al* (2014, p. 39), enfatizam que

[...] várias proposições foram elaboradas e divulgadas nos últimos 30 anos, por diferentes autores, com diferentes visões de mundo, e que os professores

afirmam conhecer a existência e importância das mesmas, porém, efetivamente pouco sabemos a respeito de como essas proposições contribuíram para o trabalho dos professores durante esse período.

Sobre a seleção dos conteúdos, Darido (2012, p. 63) afirma que

Na verdade, deve haver uma seleção no interior da cultura. Essa seleção pode ser realizada a priori a partir de um currículo construído por especialistas em conjunto com os professores ou pode ser construído exclusivamente pelos professores individualmente, de acordo com o contexto da escola.

Trabalhar questões ligadas ao currículo não é uma tarefa fácil. Existem documentos orientadores e normativos para o planejamento e a organização dos conteúdos, mas alguns não deixam muito clara sua especificidade, o que pode ser entendido como algo que deixa margem para adequações. Assim, cada local, a partir de sua realidade, pode criar seus próprios currículos, atendendo à imensa diversidade do nosso país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, não explicita (nem é sua função) quais conteúdos devem ser abordados, apenas dispõe que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica (Brasil, 1996). A respeito disso, Impolcetto e Darido (2020, p. 93) afirmam que

A lei não explicita conceitos, objetivos nem conteúdos para a disciplina, como em todo o texto da lei, mas apresenta três condicionantes: integrar-se à proposta pedagógica da escola, ajustar-se às faixas etárias e às condições da população escolar.

Partindo desses pressupostos, analisar e pesquisar o processo de formação continuada dos/as professores/as de Educação Física, pode permitir entender a sua importância para o bom desempenho das atividades docentes, com foco em uma construção coletiva do currículo.

37

Como objetivo geral a presente pesquisa pretende compreender a influência da formação continuada dos/as professores/as na construção do currículo de Educação Física da rede municipal de Sobral/CE. Para isso, como objetivos específicos temos: analisar as percepções dos/as professores/as sobre a eficácia da formação continuada na construção do Currículo de Educação Física da rede

municipal de ensino de Sobral; investigar as mudanças e melhorias nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Educação Física decorrentes da construção do currículo na formação continuada; avaliar os desafios e obstáculos enfrentados pelos/as professores/as no processo de construção do currículo de Educação Física, considerando a influência da formação continuada.

Essa pesquisa será importante para tecermos algumas reflexões sobre as contribuições da formação continuada dos/as professores/as de Educação Física da rede municipal de Sobral, visto que este município está em processo de construção dos currículos dos componentes curriculares e, no caso da EF, já está há muito tempo na mesma etapa em que se iniciaram as outras (o plano de ensino ou proposta curricular). Ao tratarmos dessa temática, entramos num campo complexo e marcado por questões diversas como a cultura de cada realidade.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Este capítulo trará primariamente o Estado da Questão, posteriormente descreverá a discussão referente à Formação Continuada de professores/as, posteriormente vamos falar da formação continuada na Educação Física.

3.1 Estado da questão

Para conhecer o que está sendo produzido com relação à temática desta pesquisa, foi realizado um “estado da questão”, perpassando estudos publicados com ênfase nos objetivos desta dissertação. Buscando compreender o que é o estado do estudo, recorremos a Lima e Nóbrega-Therrien (2020, p. 3), que discorrem sobre essa técnica:

O mapeamento dos estudos científicos nos permite conhecer as produções existentes no campo da ciência sobre uma temática investigada, desvelando os principais focos, os referenciais teóricos em que se ancoram, as metodologias utilizadas e os resultados que se alcançam.

É importante destacar, de acordo com Nóbrega-Therrien e Therrien (2004), que o estado do estudo é diferente do estado da arte ou do conhecimento, pois é algo mais restrito aos interesses do pesquisador, sendo a busca pelos trabalhos feita em parâmetros em consonância com essa intencionalidade. O estado da questão se atém a um recorte temporal amais atual, enquanto o da arte ou do conhecimento abrange uma literatura mais geral. Para um melhor entendimento do que é, de fato, o estado do estudo, apresentamos alguns elementos abaixo:

Quadro 1- Estado da Questão

Estado da questão	
Objetivos	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e identificar e definir as categorias centrais da abordagem teórico-metodológica.
Procedimentos	Realizar um levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.
Fontes consulta	Realizar buscas por teses, dissertações, relatórios de pesquisa e estudos teóricos.
Resultados	Delinear a contribuição original do estudo para o campo científico.

Fonte: O estado da questão – adaptado de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8).

O Quadro 1, descreve que para chegar ao Estado da Questão que pode também ser denominado Estado do Estudo é necessário que se já pontuado os objetivos, discriminando os procedimentos que serão utilizados, levantando as fontes de consulta bem como fazer a apresentação de Resultados.

É preciso compreender que há uma diferença entre o Estado da Questão e o Estado da Arte, mesmo sendo diferenças são sutis, mas importantes. Podemos observar as principais diferenças entre estado da questão e estado da arte:

Quadro 2- Diferença Estado da Questão x Estado da Arte

Aspecto	Estado da Questão	Estado da Arte
Foco	Problema específico de pesquisa e sua discussão atual.	Conhecimento mais avançado e desenvolvido sobre um tema.
Objetivo	Delimitar, contextualizar e discutir a pesquisa dentro do debate existente.	Mostrar as inovações, melhores práticas e tecnologias mais avançadas.
Componentes	Revisão crítica de estudos relacionados, identificação de lacunas e controvérsias.	Revisão abrangente da literatura, análise dos avanços e identificação de tendências.
Abrangência	Mais restrito, focado em um problema específico.	Mais amplo, abrangendo o estado mais avançado do conhecimento.

Fonte: Elaborado pelo Autor, 2024.

O quadro 2 descreve as diferenças remetidas ao foco, objetivo, componentes e abrangência, à direita temos o Estado da Questão e À esquerda temos o Estado da Arte. A diferença principal está na questão da abrangência, que no Estado da Questão é mais restrito, já no Estado da Arte é mais amplo.

O estado da questão foi construído a partir de buscas por trabalhos desenvolvidos no âmbito do proEF e na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos filtros para a língua portuguesa, tendo como premissa as produções que levam em conta nosso contexto em Sobral. Como o estado da questão busca pesquisas mais atuais, não foi aplicado um recorte temporal. Nas bases mencionadas, foram combinados os descritores e booleanos “formação continuada AND currículo AND Educação Física”.

Ao inserirmos os descritores mencionados na pesquisa foram analisados os resultados gerais considerando sua pertinência em relação à temática aqui abordada, dessa maneira, selecionamos as seguintes teses e/ou dissertações:

Quadro 3 - Trabalhos encontrados na base de dados BDTD combinando os descritores e booleanos formação continuada AND currículo AND educação física

(Continua)

Autor	Tipo de trabalho	Título	OBJETIVO GERAL
NISHIYE, Érika (2012)	Dissertação (UEL)	Formação continuada de professores: o conhecimento construído na elaboração e implementação de um currículo	Identificar e analisar os conhecimentos que o professor constrói em um processo de formação continuada e como estes repercutem na sua ação pedagógica.
PINTER Camila Debiasi (2013)	Dissertação (UNESC)	Os professores de educação física frente à proposta curricular de Santa Catarina e sua formação continuada.	Analisar a compreensão dos professores de Educação Física em relação à Formação Continuada que receberam no período de 2003 a 2010, e sua relação com a Proposta Curricular de Santa Catarina.
SILVA, Andressa Marques da (2017)	Dissertação (UFSM)	O processo de elaboração das orientações curriculares para a educação física na rede municipal de ensino de Santa Maria	Compreender o processo de elaboração do documento “Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental” do componente curricular Educação Física – Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, RS.

(Conclusão)

BORGES, Robson Machado (2018)	Tese (UFRGS)	Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar.	Verificar as consequências de uma experiência de formação colaborativa de professores de EF, em suas concepções e formas de ensinar jogos esportivos coletivos.
MERIGHI, Renata Cristina Rogich (2021)	Dissertação (UFSCar)	Implementação do currículo da educação física escolar: formação contínua em serviço?	Analisar se a articulação entre a implementação curricular e a formação contínua em serviço oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de Votorantim foi formativa e pode ocasionar desenvolvimento profissional e quais as implicações desta proposta curricular na prática destes.
MUÑOZ, Palafox Gabriel Humberto (2021)	Tese (PUC-SP)	Intervenção político-pedagógica: a necessidade do planejamento de currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa.	Apresentar o referencial teórico-metodológico que foi desenvolvido no processo de construção e implementação de uma proposta curricular para a disciplina Educação Física escolar, à luz da reflexão da prática pedagógica nas escolas públicas de Uberlândia MG entre o ano de 1992 e o ano 2000.
NASCIMENTO, Kessiane Fernandes (2023)	Tese (UECE)	(Des)jogando o jogo: desenvolvimento da profissionalidade docente e atos de currículo na formação continuada de professores de educação física.	Analisar a relação entre o desenvolvimento da profissionalidade de professores de Educação Física da rede pública municipal de ensino de Fortaleza-CE e os atos de currículo por eles efetivados, subsidiados por uma formação continuada com foco na promoção da autoria docente.

Fonte: Elaboração do autor, 2024

O Quadro 3 trouxe 6 trabalhos encontrados durante a busca. Sendo 4 dissertações e 2 Teses. Fazendo a busca nos repositórios no proEF foram encontradas as seguintes dissertações, considerando que uma parte considerável dos trabalhos estão com os links corrompidos e não foi possível acessar:

Quadro 4- Trabalhos do Repositório proEF sobre Formação de Professores/as e Currículo

AUTOR(A) / POLO	TRABALHO
Sales (2020) / UFG	A organização curricular dos conteúdos de Educação Física sob a ótica dos professores do ensino fundamental II de Senador Canedo
FERREIRA, Luiz Leonardo Soares (2023) / UFES	Formação Continuada Entre Professores/as de Educação Física escolar na Cidade de Caravelas - Bahia: uma Perspectiva para Novos Olhares Sobre As Práticas Pedagógicas
Oliveira (2020) / UNESP IB	Construção de uma proposta curricular para a Educação Física no contexto da educação infantil: um estudo de caso
ALCOVER NETO, Milton (2023) / UFMG	Sobre Educação física na escola: Diálogos com professores de uma escola estadual de Mato Grosso acerca da formação continuada e planejamento coletivo.
SILVA, Cybele Câmara da (2020) / UFRN	Práticas corporais de aventura nos anos iniciais: a organização e a sistematização curricular nas aulas de Educação Física.
GUIMARÃES, Maurício Wagner (2024) / UFES	Formação continuada colaborativa: uma experiência com professores da rede municipal de Venda Nova do Imigrante.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O quadro 4 mostra os trabalhos encontrados no repositório proEf.

Posterior a isso utilizamos o filtro para verificar o quantitativo de dissertações na IES:

Quadro 5 - Dissertações IES

(Continua)

IES	QUANTIDADE DE DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS
UNESP FCT	12
UNESP FC	16
UNESP IB	16
UFMT	33
UP+E	10
UNIJUÍ	14
UFG	20
UFSCAR	23

(Conclusão)

UEM	9
UFRN	33
UNB	10
UFES	17
UFMG	10

Fonte: Elaboração do autor (2024).

No quadro 5 observamos que foram encontradas 10 dissertações na UFMG, 12 na UNESP FCT, 33 na UFMT, 16 na UNESP FC, 20 na UFG, 10 na UP, 9 na UEM, 1º na UNB, 17 na UFES, 17 na UFES.

Na dissertação de Nishiiye (2012), encontramos uma disparidade de narrativas de professores/as que participaram da implementação do currículo e não estavam vivenciando esse processo, fato que os faz se sentir apenas reprodutores do trabalho de outros/as professores/as. Como resultados de sua pesquisa, a autora apontou que a formação continuada está cumprindo suas metas ao mobilizar a realidade dos/as professores/as, que, ao terem o currículo como referência, podem direcionar seu conhecimento para a especificidade do conhecimento.

As duas dissertações seguintes revelam as dificuldades de continuidade dos programas de formação e/ou construção curricular, por causa da falta de investimento. O trabalho de Nishiiye (2012) também destaca a rotatividade dos/as professores/as, o que, certamente, atrapalha a sequência do desenvolvimento de um currículo pensado pelo grupo numa rede de ensino. Essa é uma das justificativas, por exemplo, para que o proEF se dedique aos/às professores/as e professoras efetivos.

Os resultados de Pinter (2013) sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina demonstram que o documento necessita de atualizações e que a falta de investimento em formação, que preencheria essa lacuna, faz com que muitos/as professores/as sequer conheçam a proposta. Conforme a autora, as formações são esporádicas e sem continuidade, havendo a falta de um programa de formação continuada com sequência de tempo e conteúdos e com poucos objetivos definidos; os professores sentem a falta de formação contínua e demonstram a compreensão de seus benefícios.

Partindo para a dissertação de Silva (2017), que trata das orientações curriculares para a rede municipal de Santa Maria, vemos um destaque para as políticas neoliberais, que camuflam os interesses da educação por meio dos trabalhos de organismos internacionais, e isso se reflete nas propostas curriculares. Seus resultados mostram a não materialização da proposta curricular nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. Como apontado unanimemente, os pontos cruciais são o trabalho colaborativo, o diálogo e a troca entre pares como contribuição para a formação dos/as professores/as e as transformações em suas práticas docentes. Isso também foi mostrado na pesquisa de Merighi (2021, p. 152), quando sustenta que:

O trabalho coletivo, o diálogo e compartilhamento entre os pares, são tidos como os principais pontos positivos do processo, no sentido de que contribuem para a formação dos professores e potencializam graduais transformações nas práticas relatadas pelos docentes, dando indícios de desenvolvimento profissional a todos os participantes.

O trabalho também versa sobre a construção de uma proposta municipal, destacando que as aulas de Educação Física melhoraram muito no decorrer desse período. Em nosso trabalho também buscamos investigar quais as melhorias percebidas pelos/as professores/as em suas práticas quando há o pensamento de desenvolvido curricular em rede num ambiente que permite que ao menos parte dessa sistematização de conteúdos seja colocada em prática.

Borges (2018), em sua tese, investiga a formação continuada como promotora de mudanças significativas nas concepções de ensino dos/as professores/as de educação física escolar. Retrata que um processo formativo deve incentivar a colaboração entre os/as professores/as, bem como a reflexão crítica com relação às suas práticas. Também destaca que a formação pode levar os participantes a experimentarem práticas, o que os faz criar metodologias de forma a incrementar essas práticas em seus currículos. Podemos pensar que algo muito importante para a nossa pesquisa, conforme o que nos diz o autor, é a necessidade da construção coletiva de uma proposta curricular.

Os resultados apontam para o incômodo que alguns/as professores/as sentem por não atuarem de modo articulado com os documentos legais, o que, a seu ver, desqualifica o trabalho deles/as. Eles/as também entendem que os alunos têm o direito de aprender a pluralidade de temas da cultura corporal de movimento e a construção coletiva de uma proposta curricular para a EF em âmbito regional.

Isso posto, é importante dizer que trabalhos assim nos mostram ser possível adentrar na amálgama de sentidos que envolvem a construção ou reconstrução coletiva de um currículo. Corroborando esse posicionamento, Godoi e Borges (2019, p. 381) nos alertam que “É importante ressaltar que uma mudança curricular é um empreendimento humano complexo”.

Das dissertações encontradas nos repositórios do proEF, a primeira destacada é a de Sales (2020), que trata da organização curricular. Assim como se pretende nessa pesquisa, a dissertação de Sales procurou verificar a percepção dos(as) professores/as envolvidos/as no processo de organização curricular. Seu objetivo geral foi analisar as propostas curriculares formuladas pela Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo, no estado de Goiás, para o componente curricular EF.

Ao contrário de algumas pesquisas já discutidas aqui, nela encontramos o fato de o foco de participação não era nos/as docentes, mas, sim, em instâncias superiores. Em nenhum momento, conforme destaca a autora, foi possível perceber um incômodo, por parte dos/as professores/as, em relação à adoção de um currículo oficial para todas as escolas. O currículo é apenas um “[...] instrumento de controle do trabalho do professor” (Sales, 2020, p. 79), e os resultados da pesquisa da autora dão conta de que construções de propostas curriculares sem vínculo com a realidade das escolas municipais de Senador Canedo surgiram simplesmente para cumprir demandas burocráticas.

O trabalho de Ferreira (2023), versa sobre a formação continuada de professores/as de EF e indica que as formações continuadas, com vistas a estimulação da reflexão sobre as práticas pedagógicas e de formas colaborativas é uma via possível de trabalho no contexto apresentado no município de Caravelas, Bahia. Seu trabalho aproxima os docentes de EF de forma colaborativa da pesquisa

na tentativa de estimular o envolvimento e cumplicidade como protagonistas da formação continuada.

A pesquisa de Oliveira (2020) também traz considerações sobre a construção de uma proposta curricular com a participação efetiva dos/as professores/as. Seu objetivo foi descrever e analisar o processo de elaboração de uma proposta curricular para a Educação Física, no contexto da Educação Infantil, para a rede municipal de Ribeirão Preto/ SP.

O desafio é ainda maior por se tratar de algo para a educação infantil, pois nessa etapa de ensino há um grande esquecimento por parte das políticas públicas e, em muitos casos, o ensino de EF pode ficar a cargo do(a) pedagogo(a)/professor(a) polivalente, que tem pouca formação para tal atuação. Um ponto importante a ser destacado é que o afunilamento das propostas que vêm das instâncias superiores deve acontecer e se aprimorar considerando como o ponto final, e mais importante do processo, a escola. O produto final elaborado por Oliveira (2020) foi o Referencial Curricular Municipal de Educação Física de Ribeirão Preto/SP.

Aproveitando o gancho e falando novamente no produto, essa pesquisa não irá criar um currículo como produto educacional, entretanto levantará reflexões sobre não abandonar o que já foi construído coletivamente e que foi esquecido a partir da implementação da BNCC. Todo o processo que temos visto aqui relatado nestas dissertações e teses acontecia em Sobral e não mais acontece.

A diferença entre cada pesquisa aqui abordada é a singularidade de sua realidade, pois, por mais próximas que sejam as temáticas, todas têm resultados diferentes em algum ponto. Todavia, os achados são poucos pelo recorte e escolhas metodológicas levadas em consideração, mas deu para perceber que não se trata de fazer extremamente inovador, mas o que diferencia cada pesquisa é a singularidade de sua realidade. Por mais próximas que sejam as temáticas, todas tem resultados diferentes em algum ponto.

O ponto que mais aproxima cada uma delas é o fato de buscar analisar as percepções dos/as professores/as e isso sempre é inovador pois está recheado de peculiaridades que mudam constantemente de geração em geração e agora cada vez

mais rápido, portanto, cada trabalho dessa natureza traz em seu bojo as intempéries e sutilezas que só perceber quem se debruça em seus detalhes.

Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 12), um estado da questão deve finalizar “[...] deixando a abertura para o que vem a ser o novo, ou seja, a contribuição do trabalho sobre o tema investigado”. É difícil falar em novo, mas podemos inferir que a principal contribuição deste trabalho é buscar entender como a formação continuada de professores/as pode colaborar para as questões curriculares em EF.

Sobre a necessidade de estudos dessa natureza Godoi e Borges (2019, p. 380) tecem suas colocações citando alguns estudos:

Depois de mais de 20 anos que a LDB de 1996 foi sancionada, poucas investigações foram realizadas buscando conhecer como os professores vêm se relacionando com os documentos curriculares em curso no Brasil (GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011). No campo da educação física, existem poucos estudos empíricos que abordam a construção curricular do ponto de vista do trabalho docente (Lenzen, 2012; Maldonado; Silva; Miranda, 2014; Molina Neto, 2018).

Os mesmos autores ainda nos trazem que, “no entanto, tais estudos não permitem compreender o que está sendo pensado e realizado nas escolas”. (Godoi e Borges, 2019, p. 381). Nesse sentido, é válido mencionar que nos processos de produção científica o “estado da questão” pode ser contraposto ao “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Importa esclarecer que este ensaio delimita o alcance do “estado da questão” à construção do objeto de investigação pretendido pelo pesquisador. Neste caso, a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador o que requer consulta a documentos substanciais (Therrien, 2004).

A recente tese de Nascimento (2023) traz um contraponto muito importante e interessante em meio ao que se propõe nos estudos citados aqui. Os resultados da pesquisa são bem contrários ao pensamento de construção coletiva de propostas curriculares. Segundo a autora,

No que concerne à (re)elaboração das propostas curriculares, os participantes foram unânimes em afirmar que deveria ser realizada de forma individual, e não coletiva. O argumento apresentado e confirmado pelos demais foi que cada professor está inserido em uma realidade diferente, cujos atores pertencentes a cada contexto respaldam decisões assentadas nas demandas específicas de cada local.

Nascimento (2023) busca tecer algumas relações entre a formação continuada e suas influências na construção de currículo. O trabalho aponta uma aproximação com as intenções e objetivos desta pesquisa quando afirma o seguinte:

Para o componente curricular Educação Física, considerando a histórica fragilidade do reconhecimento de suas contribuições para a formação dos escolares, uma formação continuada que viabilize esses processos construtivos e autorais de intervenção nos currículos escolares configurar-se-ia como uma oportunidade para sua consolidação no âmbito escolar pelo seu reconhecimento/legitimação institucional e social. (Nascimento, 2023, p. 23).

Nascimento (2023) conclui que uma formação continuada que leve em conta o/a professor/a como autor favorece o desenvolvimento da profissionalidade e, conseqüentemente, dos currículos escolares em uma perspectiva mais crítica, participativa e contextualizada.

A dissertação de Alcover Neto (2023), do ProEF, tem como objetivo compreender as possibilidades do planejamento coletivo como um instrumento capaz de trazer momentos reflexivos e formativos aos/às professores/as de EF escolar de uma escola que atende alunos de 6º ao 9º ano. O trabalho também trata dos temas formação continuada e currículo e a inquietação do autor recai sobre a importância do planejamento coletivo. O problema da pesquisa é sobre “se o espaço criado no planejamento coletivo pode se tornar um lugar de reflexão que auxilie na escolha de metodologias de ensino, na formação continuada e no desenvolvimento profissional do professor de EF” (Alcover Neto, 2023, p. 16).

Destaca ainda que a experiência de formação continuada oferecida no estado do Mato Grosso é centrada na escola, nos/as professores/as em suas práticas há pelo menos 30 anos, mas essa política foi descontinuada gradativamente, “adquirindo um caráter mais fiscalizador do que auxiliar nas demandas emanadas da escola” (Alcover Neto, p. 25).

O autor ressalta que, no caso do estado se deu origem aos Documentos de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso (DCR-MT) que deveria completar a BNCC no caso das especificidades regionais, contando com exemplos como brincadeiras com corda e jogos dos povos indígenas contemplando as etnias mato-grossenses (Alcover Neto, 2023). A pesquisa conclui que a cultura escolar é ponto determinante para impulsionar a formação continuada do/a professor/a que se proponha a ser democrática.

A dissertação do ProEF de Silva (2020) tem como objetivo analisar e refletir os limites e as potencialidades das Práticas Corporais de Aventura e de sua proposição e ampliação no currículo da Rede Municipal de Ensino de Natal. No que se aproxima dos outros estudos aqui apresentados, o contexto do trabalho é a formação continuada em serviço que acontece de forma sistematizada.

O que chama a atenção no formato da formação é que as demandas surgem do próprio coletivo de professores/as e isso se concretiza por meio de encontros a cada 15 dias. Partindo desse processo de formação, um grupo de 6 professores/as da rede aceitaram o desafio de reestruturar a proposta curricular com base na BNCC. Segundo Silva (2020, p. 11),

Esses professores foram divididos de modo a contemplar a presença de pelo menos um, juntamente com um formador da SME, para cada unidade temática da BNCC, com o propósito de atualizar a proposta curricular do município (a última datava de 2008). Para isso, partiu-se da orientação do documento da Base Nacional e de uma reflexão inicial para viabilizar uma construção curricular que, de fato, atendesse às demandas reais e pedagógicas daqueles professores que se encontram inseridos no cotidiano escolar do município do Natal/RN.

Para a autora, os currículos devem ser problematizados, a partir dos documentos oficiais, incluindo a cultura local, a cultura da escola e a cultura de movimento da localidade. Defende que os currículos devem ser atualizados num ciclo de “*feedback* que deve ser constante entre os professores e responsáveis pela criação e atualização dessas propostas” (Silva, 2020, p. 22).

A dissertação intitulada “Formação continuada colaborativa: uma experiência com professores/as da rede municipal de Venda Nova do Imigrante, tem uma temática muito pertinente para as questões levantadas aqui, mas não está

disponível ainda do repositório do ProEF, pois sua defesa foi muito recente, ocorrendo em 29 de maio de 2024. Optamos por mantê-la no estado da questão, para mostrar que é mais um estudo realizado na área em debate e, considerando sua importância, poderá ajudar em outros estudos.

Mesmo não tendo entrado no estado da questão, que focou em teses e dissertações, trazemos o fato de que poucos trabalhos são feitos na área, se considerarmos como exemplo os congressos. No XXIII CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte) de 2023, realizado em Fortaleza temos uma dimensão acerca dos trabalhos apresentados. Dos 1.077, apenas 12 trazem no título formação continuada; de 681 pôsteres, 6 tratam do tema; das 396 comunicações orais, 6 tratam do tema. Os 12 trabalhos que foram distribuídos nos seguintes GTT: Escola (5), atividade física e saúde (1), formação e mundo do trabalho (4), políticas públicas (1) e inclusão e diferença (1). Este panorama é importante para percebermos o lugar da temática no que se tem feito atualmente, pois o congresso reúne estudantes e pesquisadores tanto em formação inicial, como continuada de forma geral, seja em pós-graduações, seja na educação básica.

Até o momento tentamos articular alguns pensamentos sobre temáticas complexas e que vêm sendo discutidas por muitos/as pesquisadores/as. Continuaremos, nas próximas linhas encontrar relações de importância uma para outra de forma a entender melhor como a formação continuada pode ajudar na construção de um currículo. Nas palavras de Machado (2016), é preciso considerar que é importante articular os estudos desenvolvidos nos campos da formação do professor, do currículo e dos saberes docentes. É disso que esta pesquisa se trata, dentro outras reflexões.

Os trabalhos selecionados dão conta de colocar esta pesquisa juntamente em seu escopo de discussões, entendendo que o quadro de autores/as se aproxima ou se distancia de algumas questões que serão mobilizadas aqui. Sua leitura ajudou a entender que os problemas que surgem no contexto da educação básica representam a realidade brasileira.

3.2 Formação continuada de professores/as

A temática aqui discutida tem, em seu percurso histórico, alguns percalços de natureza metodológica, pelo fato de não ter sido prioridade por algum tempo no campo educacional. As discussões acadêmicas só começaram a aparecer tardiamente, principalmente no tocante ao ensino fundamental (anos finais). De acordo com Machado (2016, p. 299),

[...] a formação de professores, bem como a própria educação, significam um desafio constante, como demonstra a própria história da educação. No Brasil, encontramos uma maior preocupação com a formação dos professores além das primeiras quatro séries somente a partir dos anos 30 do século XX, no contexto da reforma de Francisco Campos.

Antes de adentrar no escopo das discussões acerca da formação, precisamos elucidar alguns conceitos que podem ser tratados ora como sinônimos, ora não. Muitas vezes, deparamo-nos com temas como formação docente, formação em serviço, formação continuada, formação contínua.

Para Flóride e Steinle (2008, p. 5):

Ao conceituar a formação continuada, é necessário compreender que é um processo de formação profissional para quem já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão. Assim, a formação continuada é voltada para o profissional que está inserido em um contexto profissional sócio-histórico, e tem como finalidade mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

Precisamos esclarecer, aqui, se estamos falando de pós-graduações, por exemplo, como alguns textos e interpretações remetem. Segundo Félix e Monteiro (2023, p. 191), a LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) apresenta que a formação continuada pode ser considerada uma capacitação em serviço, um aperfeiçoamento profissional ou, ainda, um treinamento em serviço. Portanto, trataremos, neste trabalho, a formação continuada como sinônimo de formação em serviço, visto que, em suas estratégias, como corroboram Flóride e Steinle (2008, p. 11), “[...] os professores constituem-se em sujeitos do próprio processo de conhecimento onde ora são professores ‘ensinantes’ ora professores ‘aprendentes’”.

A docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, apenas, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne. (GATTI *et al.*, 2019, p. 19). Nesse sentido, surge a indagação de que processo de formação acadêmica seja pautado para o lado técnico e, quando tentam abordar os aspectos mais pedagógicos, fica desarticulado como se fosse outro mundo; aquela famosa peculiaridade “teoria e prática.

Por um lado, precisamos dominar o que ensinamos e, por outro, saber como repassamos isso ao nosso aluno. Nem sempre há um equilíbrio entre essas competências nas formações inicial e continuada do professor. Para Libâneo (2015), no caso de licenciaturas específicas, há uma “[...] formação pedagógica insuficiente e separada dos aspectos epistemológicos dos conteúdos”.

A formação de professores/as foi impulsionada, principalmente, quando a legislação começou a dar espaço aos debates educacionais. Conforme Scheibe (2002, p. 51),

[...] desde a metade da década de 1990, sobretudo a partir de dezembro de 1996, com o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional por meio da lei nº 9.393 (LDB), a área de formação de professores passou a configurar-se como um dos temas mais polêmicos a serem regulamentados pela legislação complementar a essa lei.

As concepções de Educação e de Educação Física mudaram muito ao longo dos anos. Muitas abordagens de ensino foram elaboradas e, com o tempo, deixaram de ter tanta visibilidade. Percebemos o quanto a Educação Física é ampla em termos de conteúdo, contudo, pela sua diversidade e relacionamento com outras áreas do conhecimento, muitas vezes até perde sua especificidade, mas tem um caráter educacional muito importante nas escolas atuais.

Nesse contexto, nem sempre foi dada a atenção necessária para a Educação Física, tal como para várias outras disciplinas do currículo, principalmente

no que se refere à formação continuada. No entanto, podemos perceber que aconteceram alguns avanços nos últimos anos, isso contribui significativamente para os processos de ensino e de aprendizagem. Podemos observar como parte desse processo a melhoria relativa (no município estudado) da qualidade das aulas, de alguns dos espaços físicos utilizados, do material pedagógico de apoio ao professor e aos alunos. Nesse sentido, entendemos que a formação deve contribuir para mudar a realidade escolar, e não somente para repassar os conteúdos, sem conexão com realidade.

Válido é mencionar, segundo a Agência Brasil (2024), uma pesquisa realizada com 3 (três) mil professores/as de educação física, alocados em todos os locais do Brasil, realizado pelo instituto Península (2024). Ele mostrou que 94,7% dos/as professores/as apontaram que o espaço onde são ministradas as aulas de educação física precisam de melhorias. Os/as profissionais pontuaram a situação das quadras esportivas, ausência de vestiários e falta de materiais como bolas de basquete, handebol, vôlei e futsal.

Um dos grandes problemas enfrentados pela área de Educação Física escolar foi o desafio de construir a identidade pedagógica da disciplina, visto que ela já passou por muitas correntes de pensamento e escolas diferentes. Atualmente a Educação Física figura como um dos campos de conhecimento que têm merecido atenção por parte tanto da formação inicial e da formação continuada. Libâneo (2009) adverte que o mundo contemporâneo exige uma capacitação teórica e profissional dos professores, apontando que a atividade docente, por ser genuinamente prática, implica a capacidade de decisão, compromissos éticos e conhecimentos operativos e exige que esses educadores desenvolvam uma prática investigativa.

Não é raro que os professores/as vivenciem uma crise de identidade em relação aos seus saberes, fazeres e vocações em sua área de formação. Para Santos (2002, p. 156), “[...] muitas) professores(as) se identificam mais com o seu campo específico de conhecimento do que com o magistério”. Esse fato é, particularmente, percebido em professores/as que transitam entre as atividades do magistério e aquelas voltadas à sua formação como bacharel, o que ocorre muito com os/as professores/as de EF que se dividem entre ministrar aulas e gerenciar sua vida com

a área da saúde em academias, por exemplo. Ainda, segundo Santos (2002, p. 156), o fato de os profissionais pertencerem a conselhos de classe “[...] faz com eles se identifiquem mais como especialistas em uma área de conhecimento do que como professores”.

A formação continuada pode contribuir com as demandas educacionais de conteúdos necessários ao desenvolvimento integral do ser humano em processo de aprendizagem constante, afinal, “A formação de professores representa uma posição privilegiada da didática na medida em que exige a confluência das posições teóricas em propostas de intervenção práticas” (Garcia, 1999, p. 24).

Em relação à formação continuada para Educação Física, Belin; Costa e Rodrigues (2017, p. 2) pontuaram que o Parecer N^o: CNE/ CES 0138/2002 (BRASIL, 2002), ao propor as orientações das DCNs para o Ensino de Graduação em Educação Física, definindo os princípios, fundamentos, condições e procedimentos da formação de profissionais de Educação Física, parecer que vem sendo revisitado e atualizado ao longo tempo. O documento dispõe em sua apresentação que os cursos de formação de professores/as devam contemplar os elementos básicos de cada área do conhecimento, desenvolvendo no acadêmico um crescimento intelectual e profissional, assegurando a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida. Oportunizando a ruptura epistemológica dos currículos vistos como a grade curricular, que em certos momentos eram denominados de “prisão” curricular, devido ao fato de se focar em transmitir o conhecimento e não mediar o conhecimento, não estimulando a formação de um profissional crítico e reflexivo.

A formação continuada só tem sentido se mudar a realidade escolar, independentemente das condições físicas ou metodológicas existentes nas escolas. Ou seja, encontramos muitas realidades distintas, mas a formação continuada deve servir como apoio a todas elas, cada uma com a sua especificidade.

Partindo desse pressuposto, Imbernón (2006, p. 17) afirma que:

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

Segundo Mororó (2017), a influência da formação de professores, em sua prática escolar, depende dos mediadores que podem proporcionar as possibilidades de ruptura com a forma de pensamento cotidiano, permitindo, assim, a aproximação de seu sentido pessoal com o significado social do trabalho docente. Vale dizer que tais mudanças dependem de como os profissionais conseguem usar as aprendizagens a favor dos interesses educativos e como lidam com sua autonomia. Em respeito à autonomia e buscando fazer a interligação com a formação de professores/as, Sanches Neto (2014, p. 10), nos alerta que:

Nas teorias educacionais e nas políticas públicas orientadas à profissionalização do professorado, perpassando a noção de profissionalidade docente, espera-se que os professores que trabalham na Educação Básica tenham certa autonomia com relação à elaboração dos seus próprios saberes em um processo de formação permanente.

A respeito desta autonomia docente, Amaral (2002, p. 136), diz que “não significa, necessariamente, que os professores estejam auto monitorando reflexiva e discursivamente o que estão fazendo e, portanto, em condições de transformar radicalmente suas práticas.

Shuchter (2022) *apud* Gatti (2012;2013) menciona que a formação panorâmica encontrada nos currículos dos cursos de formação é insuficiente para o/a futuro/a professor/a planejar, ministrar e avaliar atividades, sendo mínima a parte curricular que favorece o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula.

Como a formação de professores/as possibilita reflexões sobre o cotidiano dos/as professores/as e o conhecimento de suas realidades, ela se torna um espaço rico de fomento às discussões importantes para o os fazeres docentes. Já referente as escolhas de temas e conteúdo, pertencentes ao currículo, Lechner (2020, p. 25) afirma que

é através da escolha da diversidade de temas e conteúdo que compõem os diferentes componentes curriculares, que se torna possível a educação para autonomia, a tematização e desnaturalização dos sentidos e significados encarnados pelas diferentes manifestações culturais.

A formação continuada só consegue ser eficiente se houver um sentido de totalidade na articulação teoria e prática. Para Lima (2001, p. 11): “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, com possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”. O tripé aqui mencionado precisa ser respeitado para melhorar a qualidade dos processos formativos que são cada vez mais desafiadores por causa das particularidades da modernidade.

Ela também proporciona “[...] discussões, planejamentos, trocas, aprendizados, reflexões e ajuda mútua na superação dos desafios e criação de possibilidades” (Lechner, 2020, p. 53). Quando os/as professores/as se encontram nesses momentos, além do que já foi citado, encontram oportunidades de desabafar sobre questões relativas ao seu trabalho docente, e até mesmo questões de vida, com os profissionais que compartilham experiências de vida e profissão em comum.

Ao retratarmos especificamente a formação do professor de Educação Física, cabe ressaltar a sua especificidade dentro da elaboração do Currículo. Lembrando que segundo a BNCC (2017) como área de conhecimento, a Educação Física se enquadra na área das Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Artes, desta maneira, possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento, sentido e significado das manifestações da cultura corporal de movimento, sendo as práticas corporais textos culturais passíveis de leitura.

O trabalho docente, sobretudo em EF, carece de investimento e reconhecimento, mesmo sabendo que muito já se conquistou em relação a isso. De acordo com Veiga (2002, p. 65),

[...] o aprimoramento do processo de formação requer muita ousadia e criatividade. Dada a importância do trabalho do professor para a melhoria do atendimento escolar, fica evidenciada a necessidade de investir na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas.

Quando pensamos em formação de professores/as, é crucial, antes de qualquer reflexão mais ingênua e desprovida de conhecimento sobre a realidade, questionarmo-nos primeiro: “Para que servem as escolas?” (Libâneo; Silva, 2020, p.

835). Há muitos pontos discutíveis sobre o assunto, mas, como afirma Machado (2016, p. 307):

[...] é importante salientar que não há uma proposta que venha resolver a complexidade dos problemas enfrentados no terreno da formação docente. Por isso, o trabalho nesse campo só poderá avançar desde que as tentativas e alternativas de melhoria se abram para as críticas na busca da superação de seus limites e entraves. Um sério problema no campo educacional é a crença ou ilusão de que existe possibilidade de se encontrar uma resposta final para determinados problemas.

Em qualquer que seja a etapa de formação que o/a professor/a se encontre as críticas vão estar presentes, pois isso é inerente ao ser humano em um mundo tão repleto de informações, redes sociais e bombardeios de ideias por todos os lados. Conduzir um processo, nesse sentido, é um desafio que cresce à medida que a humanidade se desenvolve, o que torna urgente atualizar os currículos dos próprios programas de formação, para depois se pensar num componente curricular específico ou vice-versa. Precisa haver harmonia e discutir com quem mais importa primeiramente, o/a docente.

3.3 Formação continuada direcionada ao ensino de educação física

Como formação continuada pode-se citar cursos de aperfeiçoamento direcionadas a área de atuação, bem como curso de especialização de nível *lato sensu* e *stricto sensu*, além de Programas de Mestrado e Doutorado. Tomando por base Valle e Rezer (2021 p. 1) podemos compreender que o direcionamento da formação continuada voltada aos/às professores/as de educação física é preciso para que ocorra a harmonia com as práticas pedagógicas, visto que existem tensões entre a teoria e prática na docência.

Para Freitas *et al* (2016) a formação continuada no campo da educação física é tema profícuo para estudos sob diferentes temáticas e abordagens. Já para Rossi e Hunger (2012) é preciso observar as expectativas e nuances sobre as proposições de formação continuada no campo da educação física escolar, a partir das percepções dos/as professores/as.

Demailly (1997) apresenta quatro formas diferentes de conceber o processo, a saber: a) a **forma universitária** que tem por objetivo a socialização do saber e da teoria, onde professores/as e formadores possuem relação direta com o saber, a ciência e a crítica, considerando-se o formador como um produtor de investigações; b) a **forma escolar**, onde o ensino, o programa, os conteúdos e as metodologias são planejados e organizados por instituições exteriores aos formadores, legitimados por representantes hierárquicos e tendo a característica institucional como premissa básica; c) a **forma contratual**, em que as relações são estabelecidas entre o formador e formando (e possivelmente outros parceiros) por meio de negociações de várias modalidades para alcançar os objetivos propostos; d) e por último a **forma interativa-reflexiva**, que tem como base de formação a resolução de problemas a partir das situações pedagógicas, na qual o objetivo é desenvolver capacidades e habilidades para resolver os problemas pedagógicos do cotidiano profissional.

Para Alves (2005) a Educação Física ainda não ultrapassou a estreiteza de uma formação eminentemente técnica, dedicada ao fazer e que pouco valoriza o refletir sobre o fazer, o que termina por restringir a prática pedagógica à seleção e aplicação de procedimentos instrumentais.

Sobre a Formação Continuada no campo da Educação Física Azevedo et al. (2010) *apud* Neto (1997a 1997b), tem se apresentando de maneira comercial e desvinculada da realidade educacional. O autor se propôs a observar 15 eventos de Formação Continuada em Educação Física e dialogou com os/as professores/as participantes destes. Diante destes dados constatou que esse tipo de formação vem se assentando em cursos de pequena duração, de 20 e 40 horas ministrados por um especialista, como se fosse um supermercado de cursos; em atualizações e atividades de repasse de informações como transferência de conhecimentos preexistentes. O autor aponta, sob um olhar crítico a essa perspectiva convencional constatada, a escola como um importante campo de formação. Nesta, o professor de Educação Física precisa investigar autonomamente sua própria prática.

4 SISTEMATIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO

Neste capítulo abordaremos a Sistematização do Processo de Ensino na Educação Básica, Currículo na Educação Física, O Professor-Pesquisador no contexto da Formação Continuada e do Currículo.

4.1 Sistematização do processo de ensino na educação básica

A organização e a sistematização do ensino na educação básica é um desafio complexo que está sendo exigido de cada professor no Brasil, após a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De 2018 até os dias atuais, professores/as dos mais diversos componentes curriculares vêm tentando analisar, compreender e aplicar o que pede a BNCC em torno de suas Competências, Unidades temáticas, Objetos de conhecimento e Habilidades. Há ressalvas em alguns pontos nesse sentido, como em torno da noção de competência, dado que, segundo Sanches Neto (2014, p. 45), ela “[...] pode reduzir a prática educativa aos determinantes de natureza técnica, objetificando as ações dos sujeitos”.

Muitas redes de ensino e professores/as, e até mesmo livros didáticos, estão seguindo a BNCC tal qual ela é, sem muitas modificações, como a inclusão de novos conteúdos. Por outro lado, há um temor de que ela só sirva como uma métrica que subsidie avaliações em larga escala, conforme postula Betti (2018). Contudo, o autor não apenas critica a BNCC, mas destaca a importância de aprendermos a utilizá-la de maneira crítica e com bom senso. Para ele, “[...] importa tanto o que a BNCC-EF propõe como o que faremos (e o que não faremos) com ela, de modo a potencializar suas virtudes e minimizar seus defeitos” (Betti, 2028, p. 173).

No caso mais específico do componente curricular de Educação Física, podemos encontrar diversas inconsistências na BNCC, como amplamente descrito por Neira (2018). Ele cita exemplos de como as Habilidades, que, em teoria, estariam dentro de um objeto de conhecimento,

extrapolam o documento em sua definição, e isso ocorre até mesmo em relação à Unidade temática. Em outro ponto, Neira (2018) destaca que a BNCC é assertiva ao colocar a Educação Física como um componente curricular que trabalha variadas formas de codificação como formas de expressão do sujeito social, nos mais diversos grupos sociais que possa fazer parte.

Neira (2018) cita também inconsistências quanto à organização do documento, indicando que a variação de termos escolhidos para tratar os objetos de conhecimento dificulta sua leitura e interpretação por parte dos/as professores/as que usam o documento. Isso, portanto, abre espaço para a atribuição de diferentes leituras e resultados, dependendo da reflexão de cada um. Dadas as inconsistências, cabe aos/às professores/as refletirem e interpretar a BNCC, conscientes de que fazer exatamente o que ela pede, como ela pede, é uma ilusão. Nesse caso, o professor deve se valer de algo que a BNCC é — uma base — para formatar ou ajudar a construir o currículo de sua escola.

A BNCC parte da ideia de que não só é possível, mas que idealmente, cada escola e cada região devem adequar parte de seu currículo às especificidades e necessidades do entorno social em que escola, estudantes e professores/as estão inseridos, abrindo caminho para um ponto importante na construção de um currículo: é necessário que os agentes conheçam a realidade do aluno. Acreditamos que residam nesse ponto as respostas para o desafio de organizar e sistematizar os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Física na educação básica e, por esse motivo, não temos uma resposta única que sirva para todos os/as professores/as aplicarem em suas mais diversas regiões, suas diversas escolas, pois, dentro numa mesma região, o ambiente escolar é único dentro de seu ecossistema de funcionamento.

Entendemos que um dos primeiros movimentos do professor pode se dar via leitura, reflexão e, se necessário, intervenção no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, pois esse documento norteia a escola e sua missão; assim também, há nesse documento espaço para cada componente curricular pensar sua contribuição. Sendo assim, o professor pode dispor no PPP de sua escola, de forma clara, a intenção de como pretende trabalhar o

componente curricular Educação Física no contexto em que se encontra, levando em consideração as possibilidades e limitações provenientes dos contextos social, político, econômico e cultural dos educandos e da escola.

Darido (2011, p 60) diz que

Compreendemos que a relevância dos conteúdos da Educação Física escolar e dos demais componentes curriculares devam ser discutidos à luz de um projeto político-pedagógico como forma de diálogo coletivo, pois é na dialogicidade da prática coletiva que transpomos as ações individualizadas.

No PPP, podem existir pontos a respeito de como a escola pode se tornar democrática; como podemos torná-la justa; como trabalhar a interdisciplinaridade, a fim de que todo o corpo escolar atue de forma uníssona para o objetivo da escola, e não por objetivos individuais de cada componente; como a escola pode desenvolver uma relação com a comunidade; como podemos trabalhar a cidadania do aluno para além dos muros da escola; como fazer o aluno se perceber como um sujeito ativo na sociedade e que pode se apropriar dos espaços que lhe são oferecidos, ou não, o que é trabalhado na BNCC Brasil (2018) como “protagonismo comunitário”.

O Projeto Político Pedagógico de uma escola é sua identidade.

A escola deve empreender suas ações apoiada em princípios organizacionais que possam lhe conferir identificação com as expectativas e necessidades da sociedade e da comunidade local para superação dos imprevistos, das ações espontâneas, aleatórias e imediatistas, e que se apoiam em pressupostos exclusivamente técnicos para atender os ditames da burocracia administrativa. (Santos; Ferri; Macedo, 2012, p. 112)

Posteriormente, já em sala de aula, o professor pode iniciar o ano com um planejamento participativo com suas turmas, o qual se refere a uma forma de democratizar a escolha do que será trabalhado dentro das unidades temáticas e objetos de conhecimento. Nele, o professor deve ouvir os alunos, suas demandas e aspirações, para que possam, em conjunto, definir o que faz sentido para aquela turma em específico e o que é possível ser feito ou produzido dentro do contexto em que se encontram.

Um ponto de discordância com relação ao texto da BNCC (2018) é o fato

de se referir ao lúdico não como uma finalidade da Educação Física, mesmo estando presente em todas as práticas corporais. Dizer que não é a única finalidade seria mais coerente, pois a Educação Física perpassa muitas dimensões em suas atividades propostas.

Levando em consideração as unidades temáticas da BNCC, o professor pode orientar-se pensando nos ciclos nela propostos, divididos em: 1º e 2º anos; 3º, 4º e 5º anos; 6º e 7º anos e, por último, 8º e 9º anos. A divisão leva em conta a presença da Educação Física, que é diferente em cada rede de ensino. Como aponta a própria BNCC, “[...] é fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (Brasil, 2018, p. 213).

Este momento é decisivo, pois, para a BNCC, deve haver uma progressão das aprendizagens, por meio de escolhas metodológicas, o que também é criticado por Neira (2018). É nessa escolha que iremos identificar se uma turma prefere mais samba ou forró; se, dentre as lutas, a turma quer ter mais contato com judô ou com karatê; se, dentre os esportes de invasão, prefere handebol ou basquetebol; se há espaço físico e materiais para que determinada prática possa ser feita de forma segura. Há diversos fatores a serem discutidos para que o plano — semanal, semestral ou anual — seja justo, democrático e significativo. Em todos os aspectos, organizar sistematicamente os conteúdos de EF é um dos grandes desafios que carregamos conosco, pois, sempre que surge uma orientação ou normatização nova, precisamos considerá-la e colocá-la em prática. Mas também é necessário ter em mente que normas como a BNCC não são um currículo — Betti (2018) afirma temer que a BNCC se torne um currículo no sentido de ser uma lista de conteúdos a ser seguida por todos.

Sabemos que, qualquer que seja a contribuição para a área do conhecimento humano, por meio de uma lei ou normativa, as mudanças ora são aprovadas, ora criticadas. Isso é parte do modo de pensar e agir do ser humano como um ser pensante.

O fato é que, com documentos como a BNCC, a Educação Física

avançou muito em seus processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, ainda assim, temos alunos que vêm de culturas onde existe o professor que apenas “rola-bola” e exige que joguem futsal, por exemplo. Quanto a isso, para Betti (2018), as propostas das unidades temáticas são um avanço enorme face ao “rola-bola” e à “esportivização” ainda tão presentes na Educação Física escolar brasileira.

Muitos docentes, redes de ensino e programas de formação continuada de professores/as vêm se utilizando da BNCC para a sistematização dos processos de ensino e de aprendizagem sem reflexões mais aprofundadas e sem entender que não se trata de seguir somente aquilo que está posto, visto que pode surgir algo a mais na organização curricular e na proposição de metodologias e conteúdos.

4.2 A educação física e a questão curricular na rede municipal de Sobral/Ce

Os estudos sobre o currículo de Educação Física geram interesse nos/as professores/as pelo fato de que um documento assim pode, dentre outros aspectos, ajudar a legitimar a disciplina perante as outras, conforme destacado por Sales (2020) e Oliveira (2020), no entanto, não se trata de algo que seja tão facilmente produzido e assimilado, pois, muitas variáveis estão envolvidas nesse processo.

Para Santos (2002, p. 148):

as pesquisas no campo do currículo têm mostrado que os professores encontram grandes dificuldades em assumir as novas propostas curriculares postas pelo chamado Movimento de Renovação Pedagógica e também pelos documentos emanados do MEC, em virtude de sua trajetória escolar, de sua formação profissional e também de suas representações e concepções acerca da escola e do currículo.

De acordo com Salomão e Alves (2018, p. 114), a partir da LDB de 1996, houve a necessidade de a componente curricular de Educação Física: “[...] mostrar-se mais coeso e consistente no que tange à organização curricular que permita apontar com maior clareza suas intenções, ou seja, o que ensinar, por que ensinar e como ensinar”. Logo após a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais vieram para

servir como um documento orientador dos currículos. Foi um grande avanço, visto que ainda não havia algo com essa relevância ao nível nacional.

No início dos anos 2000, diferentemente dos PCN, que tinham abrangência em todo território federal, os Estados e o Distrito Federal receberam a incumbência do Ministério da Educação de construir os seus respectivos currículos para os diversos componentes curriculares. (Barroso, 2020, p. 93).

Para elucidar o que estamos falando, de forma muito objetiva, trazemos aqui a precisa definição de Betti (2018, p. 156): “Um currículo demanda explicar POR QUE (finalidades/objetivos), O QUE (conteúdo), COMO (método) e PARA QUEM (sujeitos da aprendizagem), [grifos do autor]. Um currículo não é apenas uma listagem de conteúdos e objetivos”. Esse conceito, por si só, já engendra a concepção de currículo. De toda forma, definir o currículo é algo difícil, pois, “[...] ao mesmo tempo em que o hibridismo de diferentes tendências vem garantindo um maior vigor ao campo, observamos uma certa dificuldade na definição do que vem a ser currículo” (Lopes; Macedo, 2011, p. 16).

Para Saviani (1991, p. 26):

[...] o currículo é o conjunto de atividades nucleares distribuídas no espaço e no tempo da escola para cuja existência, não basta apenas o saber sistematizado. É fundamental que se criem as condições de sua transmissão e assimilação. Significa dosar e sequenciar esse saber de modo que o aluno passe a dominá-lo.

As necessidades apontadas pelo autor com relação ao currículo são as mais desafiadoras quando se pensa em EF como componente curricular. Diversas condições implicam na dificuldade de aplicação das propostas e em conduzir o/a estudante aos conteúdos de forma sequenciada para possibilitar maiores chances do processo de ensino e a aprendizagem ter sucesso, o que se torna um desafio quando não se tem um trabalho desde a base da Educação Infantil, situação observável na maioria das escolas públicas brasileiras.

Em relação ao currículo especificamente direcionado a Educação Física Andrade *et al.* (2024, p. 5) pontua que a obra Metodologia do Ensino da Educação Física (1992) tem ocupado um espaço importante na área, por meio de estudos

gramscianos e marxistas, os autores propuseram um currículo de Educação Física que provocasse o questionamento das práticas vivenciadas pelos estudantes, buscando que problematizassem as questões sociais em torno da cultura corporal, tendo um olhar crítico e reflexivo sobre o mundo (Soares *et al.*, 1992). Para os autores, no Currículo da Educação Física, é preciso que problematizem as desigualdades e injustiças no contexto corporal e cultural, contendo assim, conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade nas danças, lutas, jogos, ginásticas e esportes, por serem uma possibilidade de formação crítica aos estudantes.

Na dissertação de Merighi (2021), podemos perceber, assim como em outros trabalhos, que a construção coletiva dos currículos tem se beneficiado do trabalho coletivo quando ocorre nos espaços de formação continuada, principalmente quando se dá em serviço, como acontece em Sobral/CE. E para ajudar a entender por que uma formação desse tipo tem relevância, Flóride e Steinle (2008) defendem que a formação em serviço se constitui como uma atividade fundamental na formação do professor contemporâneo.

Essa construção de currículos construído com o auxílio dos/as professores/as traz a padronização e sistematização dos conteúdos. Para Muñoz (2021) é possível implementar uma proposta curricular para uma grande rede de ensino, com todas as diferenças de ordens subjetiva, intersubjetiva e político-econômica dos(as) envolvidos(as) no processo e de suas conclusões. Em sua tese, Muñoz (2021, p. 237) identifica como problema algo que foi uma das soluções para iniciar o programa de formação continuada em Sobral/CE:

[...] a falta de programas de formação continuada em parceria com as universidades, devido, dentre a outros aspectos, um seríssimo distanciamento provocado por disputas e interesses políticos e acadêmicos, que somente prejudica os professores/as e a escola pública.

A respeito das propostas curriculares que têm emergido com muita frequência, Sales (2020, p. 31) mostra que. “[...] nas últimas décadas, as políticas educacionais têm impellido os municípios e estados a construir propostas curriculares em comum para as redes de ensino”. Dentre muitos casos, um deles é o de Sobral (CE).

Ainda seguindo a lógica do parágrafo anterior e procurando entender algumas das motivações que levam à organização dos conteúdos escolares, Libâneo (2016), retrata as mudanças curriculares que têm forte pressão de órgãos internacionais, ressaltando que isso, em grande parte, leva para as escolas o caráter capitalista e os interesses do mercado implícita ou explicitamente para os currículos escolares. Tal influência pode levar a um afastamento das necessidades reais dos estudantes. É preciso haver equilíbrio para atender às demandas educacionais.

Existem muitos interesses escusos nas entrelinhas dos currículos escolares e no modo como a internacionalização dos currículos afeta os documentos normativos no Brasil, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando, por exemplo, elenca uma ampla classificação para os esportes em detrimento de outras modalidades. Darido (2011, p. 54) entende que

O surgimento da proposta pedagógica representa um grande avanço na medida em que faz com que as decisões da escola sejam tomadas nela própria e por parte daqueles que nela estão envolvidos, e não mais dos gabinetes das secretarias de educação.

Um currículo que é elaborado em um programa de formação continuada, como é o caso da cidade de Sobral, trata-se de um currículo em ação, pois é pensado, modificado e vivenciado nas escolas pelos/as alunos/as e professores/as da rede de ensino. Sendo assim, “[...] quando se aborda um currículo em ação, observa-se que vários aspectos entram em conflito, principalmente quando não se considera a participação docente” (Sales, 2020, p. 70).

O processo de organização curricular envolve muitas singularidades, não sendo possível contemplar tudo o que a EF se propõe a ensinar hoje em suas várias facetas, concepções e metodologias. De acordo com Betti (2018, p. 172), “[...] não estão sob controle do currículo ou dos professores: as singularidades dos estudantes, seus repertórios, suas histórias de vida, as interações sociais envolvidas e tantos outros”.

O posicionamento escolhido, adotado nas linhas e entrelinhas deste trabalho em relação à BNCC, refere-se a pensar criticamente em como podemos

utilizá-la. Impolcetto e Moreira (2023, p. 11) nos fazem refletir a respeito quando questionam:

A despeito de todas as críticas que o documento recebe e problemas enfrentados na sua elaboração, a ausência da Educação Física num documento federal dessa importância acarretaria impactos dificilmente superáveis, o que queremos dizer é, se os desafios a serem enfrentados com a presença da Educação Física na BNCC já são muitos, imaginemos em que situação estaríamos com sua ausência?

Não é o objetivo central desta pesquisa, mas, inevitavelmente o tema deve ser abordado, pois vivemos esse processo atualmente e sabemos que existem muitas contrariedades, resistências, interesses e desinteresses quanto à elaboração de currículos. Sobre isso, Sales (2020, p. 19) afirma que

o espaço de construção curricular se configura em uma relação de disputa entre as forças que tentam minimizar as desigualdades sociais e outras que pretendem manter posições privilegiadas. Isso significa que a escola sempre foi manipulada pelas políticas vigentes, determinando princípios, procedimentos e conteúdos por meio do currículo, tentando manter o poder e o controle social das classes mais pobres da sociedade.

Os documentos que orientam a elaboração dessas propostas são a BNCC, os documentos curriculares referenciais, os livros didáticos, como o livro *Práticas Corporais: Educação Física* (Darido *et al.*, 2018), entre outros.

É importante provocar o pensamento crítico dos alunos para as demandas complexas da vida pessoal, familiar e em sociedade, que se mostram mais desafiadoras com o passar do tempo. Segundo Felis-Anaya, Garcia e Devý's-Devý's (2018), precisamos examinar as experiências cotidianas dos alunos, conectando a EF com as questões sociais. Tudo está interligado e forma relações com o saber. Segundo Charlot (2005), as práticas sociais incorporam os saberes de outrora.

Atualmente, com tantas mudanças educacionais, principalmente no que se refere à expansão das escolas em tempo integral, conforme apresentado pela SEDUC com um aumento no Ceará de 5.147 matrículas em tempo integral no ano de 2016 para 26.224 matrículas em 2018, SEDUC (2018) *apud* Maia *et al.* (2019, p. 4), o que nos leva a uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem e para o modo como devem ser apresentadas no currículo esses componentes. Vieira (2011, p. 15) nos diz que

“Pensar o currículo hoje é viver uma transição na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas”.

As “escolhas” de conteúdos que, inevitavelmente, devam existir nos currículos, são de uma complexidade extrema no cotidiano do professor, pois, envolvem muitos aspectos, os quais, muitas vezes, fogem do seu pensamento e reflexão. Portanto, nesse processo, “[...] é comum que o professor, ao formular seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar, e não o que o aluno vai aprender” (Vieira, 2011, p. 15). Sendo assim, alguns/mas professores/as defendem um currículo justamente para fornecer o mínimo para todos/as os/as estudantes e não se priorizar um tema com base nos gostos pessoais do/ docente.

O fato é que, para muitos/as professores/as, ter uma sistematização do currículo da Educação Física garante seriedade à disciplina em comparação com as outras. Segundo Sales (2020, p. 12), “[...] existem indícios de que a elaboração de uma proposta curricular com critérios definidos pode ser benéfica à legitimação e à consolidação desse componente curricular”. Sem orientações quanto ao que se deve planejar, pode “[...] acarretar prejuízos quanto à valorização da EF como componente curricular importante para a formação humana” (Sales, 2020, p. 13).

Ainda seguindo o pensamento da autora supracitada:

A construção de princípios gerais básicos de organização de conteúdo para os conhecimentos da cultura corporal de movimento, principalmente os conteúdos clássicos, pode apontar caminhos para a legitimação da EF enquanto componente curricular fundamental para a formação humana. (Sales, 2020, p. 78).

Esse tipo de dosagem é muito importante no ensino de Educação Física, pois, muitas vezes, não há um caminho a ser seguido em termos de documentos pedagógicos reconhecidos pela escola. A formação continuada pode dar esse direcionamento, alinhando as ações e tornando o diálogo muito mais possível e frequente caso seja pautada no trabalho coletivo e reflexivo sobre as práticas.

Segundo Ministério de Educação – PCN (1998) a Educação Física escolar não pode fugir nem alienar-se, pois é impossível negar a força que a indústria da cultura e do lazer exerce na geração de comportamentos e atitudes e dispõe de uma

diversidade de formas de abordagem para a aprendizagem, entre elas as situações de jogo coletivo, os exercícios de preparação corporal, de aperfeiçoamento, de improvisação, a imitação de modelos, a apreciação e discussão, os circuitos, as atividades recreativas, enfim, todas devem ser utilizadas como recurso para a aprendizagem. Dessa maneira mesmo que sejam cursos de formação, devem seguir esses parâmetros.

Porém, diversas são as condições objetivas de trabalho do professor de Educação Física que são um entrave para o desenvolvimento de suas aulas utilizando novas abordagens contemporâneas, como a heterogeneidade das escolas brasileiras, nas quais há uma diferenciação estrutural, material e pessoal. Em muitas escolas, não há recursos voltados à disciplina de Educação Física, e o professor utiliza sua remuneração para garantir o mínimo de vivência possível.

Ademais, não podemos deixar de mencionar o esquecimento fático desproporcional da formação continuada dos/as professores/as de Educação Física quando comparado à formação continuada de professores/as das disciplinas que participam de avaliações externas da escola. A ausência de formação tende a dificultar ainda mais a execução de um currículo, conforme veremos mais adiante.

4.3 O professor-pesquisador no contexto da formação continuada e do currículo

Esta breve seção visa contextualizar, de maneira mais ampla, a importância do professor-pesquisador dentro da temática discutida, que é tão inerente ao seu papel no âmbito escolar. Ela ajudará a entender como se coadunam, numa rica teia de relação, as temáticas envolvidas neste trabalho: formação continuada de professores/as, currículos advindos dessa formação e o papel do professor-pesquisador. Sanches Neto (2014) nos mostra que a formação permanente é um dos pressupostos conceituais do professor-pesquisador.

Talvez, conceituar o professor como pesquisador seja até mais simples que definir quem é o professor. Existem muitas definições nesse sentido, nas perspectivas poética, técnica, filosófica etc. Para discutir o sujeito professor, partimos das provocações de Matos (2001, p. 300):

Talvez devêssemos ainda arguir: *Quem é o professor?* É uma pessoa concreta (homem/mulher, pai/mãe, filho/filha, irmão/irmã et.) que, como profissional, realiza uma das várias dimensões do seu ser. É aquele que professa (*anuncia*) pelo exercício concreto de um trabalho (*serviço*) crença nas possibilidades de construção do mundo humano. Aqui referimo-nos a “professar” no sentido de anunciar, e o anúncio como plataforma de construção. O fato de conhecer uma notícia (conhecimento/conteúdo) e poder socializa-lo com os outros não significa a imposição dela, mas a sua partilha como perspectiva de construção, visto que é a socialização da informação (conhecimento) que produz a comunidade e, ao assim fazer, gera novos conteúdos.

Mas de onde veio a expressão professor-pesquisador e por que ela é importante para discutir o currículo? Essa resposta vem de forma muito direta e precisa com Elliott (2001, p. 137):

A ideia de professores como pesquisadores emergiu, na Inglaterra [...] no centro do contexto do movimento de desenvolvimento curricular das escolas secundárias. Seu foco era currículo e mudança pedagógica direcionados para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica.

A expressão tem importância por qualificar o/a professor/a como agente ativo na investigação e aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas e curriculares, tão intrínsecas ao seu trabalho docente. Ao se engajar na pesquisa, os/as professores/as podem adaptar e melhorar suas abordagens educacionais com base em evidências e reflexões críticas, contribuindo para a construção de um currículo mais inclusivo e eficaz para todos os alunos.

Conforme Dickel (2001, p. 44):

[...] o educador inglês Lawrence Stenhouse, durante as décadas de 60 e 70, acreditou na capacidade dos professores, potencializado pela mútua colaboração eles e os pesquisadores acadêmicos, de elaborar um currículo, em contínuo desenvolvimento e reavaliação, que contribuísse para emancipação dos sujeitos que convivem na escola.

Precisamos trazer este influente pesquisador britânico para enriquecer nossas discussões, pois desenvolve um importante trabalho no campo do desenvolvimento curricular. Para Dickel (2001), o movimento deflagrado pelo professor Stenhouse surgiu em um meio onde se desprezava o professor como

produtor de conhecimento, logo o professor-pesquisador passou também a ser tratado como um profissional. Ressaltamos, também, que “[...] a noção de professor-pesquisador pode induzir ao individualismo entre os docentes, conduzindo a práticas sem o devido respaldo coletivo dos pares” (Sanches Neto, 2014, p. 45).

De posse das definições anteriores, vamos conceituar os três tipos de conhecimento, segundo Shulman (1986): conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular. Daremos ênfase, aqui, ao conhecimento curricular, que diz respeito ao conjunto de conteúdos a serem ensinados nos diferentes níveis e séries de escolaridade e aos respectivos materiais didáticos a serem utilizados para a obtenção da aprendizagem. Esse tipo de conhecimento, particularmente, tem sido o foco da investigação deste trabalho juntamente com a formação continuada de professores/as. Afinal, é difícil pensá-los isoladamente — a formação, seja inicial ou continuada, sempre vai esbarrar no currículo, e este sempre vai requerer algum tipo de formação.

Ao transitar pelos tipos de conhecimento, podemos nos debruçar sobre o papel do/a professor/a, pois ainda encontramos preconceitos em relação à sua função de pesquisador dentro de sua própria realidade. Para alguns, alguém que investiga seu próprio trabalho pode não ter tanta credibilidade e incorrer em vieses. De acordo com Campos e Pessoa (2001, p. 217):

a pesquisa do professor é tolerada somente como uma forma interessante e menos opressiva de desenvolvimento profissional do professor, mas poucos tomam conhecimento do que os professores produzem com suas pesquisas e reconhecem seus resultados como conhecimento educacional e ser analisado e discutido.

Ao fecharmos este tópico, podemos considerar que muitas das atribuições que o/a professor/a recebem, são cheias de nuances, desafios, preconceitos e complexidades que tornam seu trabalho desafiador, portanto, digno de ter seu lugar na pesquisa acadêmica, pois, só ele/a tem propriedade para abordar temas mais específicos da prática docente, como os que estão sendo desvelados aqui.

4.4 Entendendo o processo de elaboração do currículo de educação física da rede municipal de sobral

O processo de elaboração curricular de Sobral teve início nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Em sua tese de doutorado, intitulada “Institucionalização do Direito à Educação de Qualidade: o caso de Sobral, CE”, Ilona Becskeházy fala sobre como foram os primeiros contatos com a Secretaria de Educação do município:

[...] no final de 2014, fui contratada pela Prefeitura de Sobral, sob a coordenação da pesquisadora Paula Louzano, com financiamento do Instituto Natura, para desenhar, em conjunto com a equipe técnica da Secretaria de Educação de Sobral (Seduc-Sobral), a nova normativa curricular para a rede municipal de ensino. (Becskeházy, 2018, p. 86).

É evidente que o fato de iniciar com as disciplinas acima citadas não inviabilizaria a continuidade de outras disciplinas, mas o que ocorreu depois foi um abandono. O fato é que recentemente o município voltou a pensar nas políticas curriculares, terminando e implementando o currículo de Ciências. As outras disciplinas ainda utilizam um plano de ensino que é estruturado para a rede toda e é repassado nas formações mensais promovidas pela ESFAPEGE.

Conforme Becskeházy (2018, p. 86):

A princípio, a demanda da Seduc-Sobral era estabelecer o currículo de todas as disciplinas para a segunda etapa do ensino fundamental, uma vez que a rede estava em processo de universalização de ensino em tempo integral para esse segmento escolar. Na condição do diagnóstico, ficou evidente a necessidade de dar prioridade às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de forma que os alunos pudessem dominar a compreensão das demais disciplinas por meio dessas duas linguagens (a língua oficial do país e a linguagem matemática). Não se tratou de arbitrar uma guerra por espaço letivo, mas uma estratégia para garantir o aprendizado integral e integrado em todas as áreas do conhecimento abordadas em uma escola. Com base no desenvolvimento das competências ligadas às duas disciplinas, as demais poderiam ser elaboradas pelos próprios professores da Rede.

Como ainda estamos vivendo o processo de universalização do ensino de tempo integral e o processo de construção curricular não foi totalmente abandonado, não podemos dizer que não teremos um currículo de EF, pois o que vêm acontecendo é relativamente recente, como vemos abaixo:

Figura 1 – Construção de Currículos Sobral



Fonte: Linha do tempo das construções dos currículos da rede municipal de Sobral (Cruz, L., & Loureiro, A., 2020, p. 12).

A ideia de criação dos currículos em Sobral tinha a ver com a possibilidade de melhoria nos índices educacionais. Sobre isso, Cruz e Loureiro (2020, p. 7) destacam que:

[...] à medida que evoluía a política educacional, o município organizou os currículos de português e matemática em 2015, priorizando as habilidades fundamentais e definindo a alfabetização como o primeiro passo na escada da aprendizagem. Os currículos foram construídos com a contribuição de professores municipais, e cada disciplina definiu perfis de entrada e saída para cada ano escolar, indicando como os alunos evoluem ao longo dos anos.

Infelizmente, um tempo depois, os currículos propostos foram deixados de lado, e o foco ficou nas disciplinas consideradas como prioridade, principalmente por conta das avaliações externas. Até o presente momento, assim, não tem sido dada continuidade se fala mais nas outras disciplinas.

Falando especificamente da EF, o primeiro modelo em rede era chamado Plano de Curso Anual Unificado e seguia uma lógica de organização, com os conteúdos sendo divididos por mês, e contemplando vários temas, que eram analisados pelos/as professores/as e a sugestão era de que fossem ministrados nos seus meses correspondentes. Havia uma ideia muito clara, e ainda há hoje, de que os conteúdos vistos em uma determinada semana deveriam ser vistos em toda a rede de ensino. A intenção, segundo os formadores e idealizadores da primeira proposta,

é que, se um(a) aluno(a) mudasse de escola dentro da própria rede, não haveria conteúdos repetidos, nem deixaria de ver o que estava previsto.

Também fazia parte da intencionalidade desse plano seguir a distribuição dos conteúdos, de forma que, no tocante às partes esportivas, o enfoque fosse assim dividido: história e fundamentos básicos da modalidade (6º ano), regras básicas (7º ano), sistemas táticos e posicionamento (8º ano) e funções dos jogadores (9º ano). Essa maneira era característica dos esportes coletivos, e a ideia era que o mesmo tema fosse visto na mesma semana nos quatro anos do ensino fundamental (anos finais), apenas mudando o enfoque do tema da aula. Por exemplo, se o tema era futsal, o aluno do 6º aprenderia sobre sua história e fundamentos; o do 7º, as suas regras básicas; o do 8º, os seus sistemas táticos; e o do 9º, as funções dos jogadores. De certa forma, isso faz com que o conteúdo fique fragmentado, como se só fosse possível dar ênfase a um tema de cada vez.

Havia uma preocupação em progredir o nível de ‘complexidade’ dos conteúdos entre os anos escolares. Não cabe a nossa discussão atual julgar se tal empreitada foi conquistada, no entanto, houve uma tentativa que, conforme Betti (2018), não foi identificada na BNCC, que é seguida pela rede municipal atualmente.

Apesar de não haver um embasamento acerca das concepções de ensino em EF que balizaram a proposta, é possível identificar em alguns contextos que houve um cuidado em diversificar o ensino de EF em Sobral por meio de temas defendidos por diferentes correntes pedagógicas da área. Fazendo um cotejamento com a BNCC, Betti (2018) nos traz o fato de que ela não trata das concepções do que se pensou para elaborar as propostas pedagógicas. Sobral também não apresentou um estudo detalhado como forma de referenciar o pensamento imbuído na elaboração de seu Plano Anual.

Também houve uma rica inclusão de conteúdos diferentes daqueles que os/as professores/as costumavam ensinar antes desse plano. Mesmo com suas falhas em relação a alguns aspectos da distribuição de temas, o documento “forçou”, de maneira benéfica, o enriquecimento dos conhecimentos proporcionados aos(as) alunos(as), afinal, antes dele, cada um ministrava aulas de maneira bastante individualizada. Eram trabalhados temas como corrida de orientação, danças

regionais, esportes adaptados, tênis de mesa, temas ligados aos conhecimentos sobre o corpo e à saúde, *badminton*, natação, temas cuja inclusão seria difícil nos planos de ensino individuais dos/as professores/as.

Algumas mudanças realmente aconteceram após a avaliação final do ano, feita pelos/as professores/as, evidenciando que não era uma proposta curricular fechada, mas aberta à construção e reconstrução coletiva. Neste trabalho, encontraremos, de acordo com as falas dos entrevistados, algumas referências quanto a essa forma construtiva do currículo em EF de Sobral.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

A Instrução Normativa nº 10, de 11 de dezembro de 2019, estabelece critérios para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. O produto educacional pode ser um “projeto curricular para uma etapa e/ou escola da Educação Básica”. Amparado nessa normativa, optamos em elaborar um Plano de Ação Para Construção Colaborativa de um Currículo de Educação Física.

Dentro dessa pesquisa, o produto tem a característica de planejamento coletivo, sistematizando o ensino de Educação Física Escolar. Sua construção seria efetivada por meio de oficinas, pontuando os conteúdos e temas a serem trabalhados dentro do contexto da Educação Física escolar.

Podemos ter acesso ao produto apontando a câmera do celular ou leitor de *QR-Code* na imagem abaixo ou acessando o link³:

Figura 2 - Leitor de *QR-Code*



Fonte: Elaboração do autor (2024)

³https://www.canva.com/design/DAGHxoStUAQ/c4nubhn4b1Abvu29NydGBQ/edit?utm_content=DAGHxoStUAQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Esse capítulo aborda especificamente as questões da pesquisa, descrevendo o universo, objeto, metodologia

6.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Sobral/CE (Ceará), com o apoio da Secretaria de Educação e da ESFAPEGE. Para um melhor entendimento do universo da pesquisa, apresentamos como estão distribuídas as escolas municipais de Sobral.

Para isso, fizemos inicialmente um levantamento referente as escolas:

Quadro 5 - Escolas Sobral

ESCOLA	POLOS
ANTONIO MENDES CARNEIRO	POLO 1
CEI ARRY ROCHA DE OLIVEIRA	POLO 1
CEI IRACEMA SAMPAIO	POLO 1
JOSE DA MATTA	POLO 1
CEI RAIMUNDA OLGA BARROSO	POLO 1
RAIMUNDO PIMENTEL GOMES	POLO 1
RAUL MONTE	POLO 1
CEI TEREZA RODRIGUES DOS SANTOS	POLO 1
TRAJANO DE MEDEIROS	POLO 1
ANTONIO CUSTODIO	POLO 2
ETI ANTONIO LUZARDO	POLO 2
ELPIDIO RIBEIRO	POLO 3
VICENTE ANTENOR	POLO 4
ETI FRANCISCO DAS CHAGAS	POLO 4
FRANCISCO AGUIAR	POLO 5
CEI TERESINHA MARINHO	POLO 5
ETI MARIA DE LOURDES VASCONCELOS	POLO 5
JOSE ARIMATEIA	POLO 6
ETI ELDA CAVALCANTE	POLO 6
JOAQUIM BARRETO	POLO 7
ETI JOSE MARIA FELIX	POLO 7
LEONILIA GOMES PARENTE	POLO 7
RAIMUNDO SANTANA	POLO 7
CEI FRANSQUINHA OLIVEIRA	POLO 8
JACIRA MENDES	POLO 8
JOSE INACIO	POLO 8
JOSE LEONCIO	POLO 8
ETI RAIMUNDO NONATO LINHARES	POLO 8

CEI DARCY RIBEIRO	POLO 9
CEI DOLORES LUSTOSA	POLO 9
CEI DOMINGOS OLÍMPIO	POLO 9
CEI DINORA GONDIM LINS ARAGÃO	POLO 9
EMÍLIO SENDIM	POLO 9
MOCINHA RODRIGUES	POLO 9
CEI TEREZINHA DE JESUS PONTE ARAGÃO	POLO 9
YEDDA FROTA	POLO 9
GERARDO RODRIGUES	POLO 10
MARIA DIAS IBIAPINA	POLO 10
NETINHA CASTELO	POLO 10
DELIZA LOPES	POLO 11
ETI ALZIRA BRAGA	POLO 11
ETI MARIA DE FATIMA SOUZA SILVA	POLO 12
ODETE BARROSO	POLO 12
MANOEL MARINHO	POLO 13
CEI VALTER VASCONCELOS	POLO 13
PERY FROTA	POLO 14

ETI JOSÉ PEREGRINO	POLO 14
CEI ARMANDO FREITAS	POLO 15
DINORAH RAMOS	POLO 15
CEI IVONIR AGUIAR	POLO 15
CEI JOSE LOURENCO DA SILVA	POLO 15
CEI ONEIDE PESSOA	POLO 15
OSMAR DE SÁ PONTE	POLO 15
CARLOS JEREISSATI	POLO 16
CEI JACYRA PIMENTEL GOMES	POLO 16
CEI JEAN TOREZ TRINDADE NETO	POLO 16
MARIA DAS GRAÇAS	POLO 16
PAULO ARAGAO	POLO 16
RAIMUNDO NONATO SALES	POLO 16
CEI TEREZINHA RODRIGUES DA SILVA	POLO 16

PADRE OSVALDO CHAVES	POLO 17
CEI PADRE LIRA	POLO 17
CEI GUARACY PARENTE	POLO 17
CEI SERGIO BARBOSA	POLO 17
MARIA DO CARMO ANDRADE	POLO 17
ETI MARIA DORILENE ARRUDA ARAGÃO	POLO 18
CEI MARIA LUCIANA LOPES LIMA	POLO 18
CEI IRMÃ ANÍSIA ROCHA	POLO 19
JOSÉ PARENTE PRADO	POLO 19
CEI MARIA JOSÉ CARNEIRO	POLO 19
ETI MARIA JOSÉ SANTOS FERREIRA GOMES	POLO 20
CEI MARIA MENEZES CRISTINO	POLO 20
PADRE PALHANO	POLO 20

ANTENOR NASPOLINI	POLO 21
JOSÉ ERMÍRIO DE MORAES	POLO 21
ARAUJO CHAVES	POLO 22
FRANCISCO MONTE	POLO 22
FREDERICO AUTO CORREIA	POLO 22
ETI JOÃO DE DEUS	POLO 22
MASSILON SABOIA	POLO 22
CEI JOAQUIM ELIAS	POLO 22
ETI EDGAR LINHARES	POLO 23
CEI MARIA HELENA	POLO 23
CEI MARIA LAIS	POLO 23
CEI MIGUEL JOCÉLIO	POLO 23
BRINQUEDOTECA /AABB /VILA OLÍMPICA / PALÁCIO DE LÍNGUAS / AVALIAÇÃO EXTERNA	POLO 24

Fonte: Diário Oficial do Município de Sobral Nº 1693, 2023, p. 05

Dentre os 24 polos existentes, consideramos somente 23, pois o polo 24 reúne a brinquedoteca, a AABB, as vilas olímpicas, o palácio de línguas e casa da avaliação externa, onde estão os/as professores/as exercendo outras funções fora da sala de aula.

Após o levantamento das unidades escolares, selecionamos os/as professores/as que seriam participantes, os quais serão caracterizados na próxima seção:

Quadro 6- Quantitativo de Professores/as Participantes

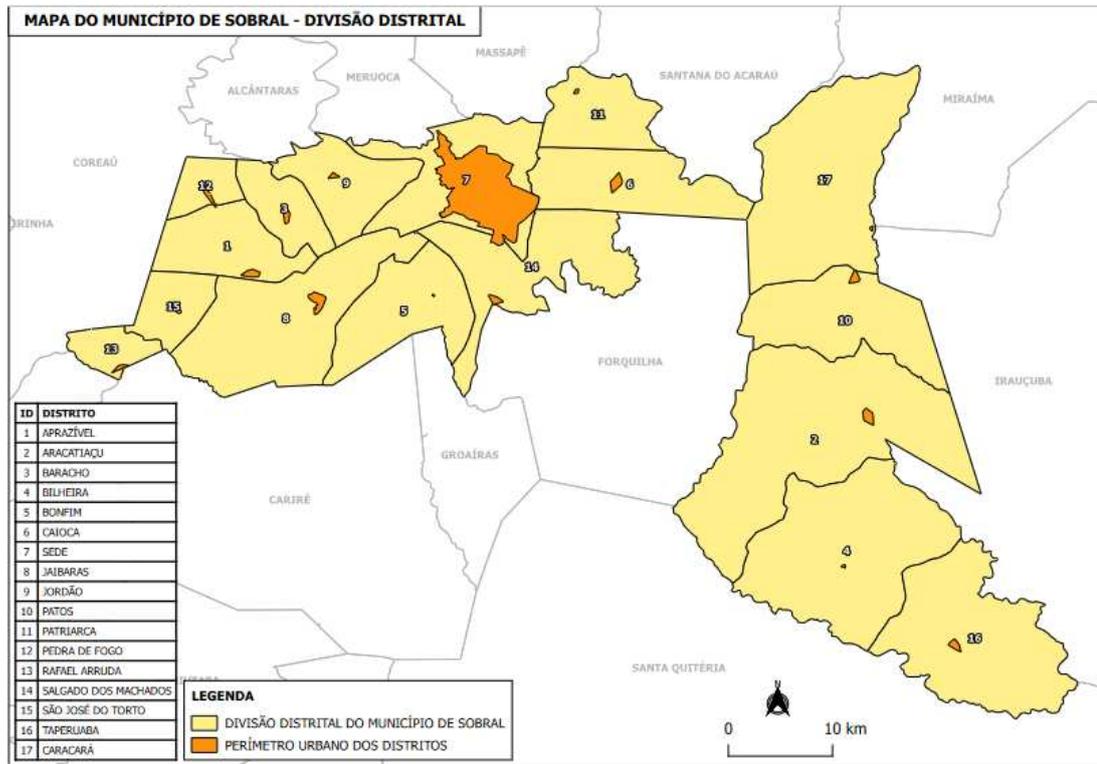
POLO	PROFESSORES/AS ENTREVISTADOS
1	2
4	2
5	2
7	2
8	2
10	7
12	1
15	1
16	3
17	1
18	2
19	1
20	2
22	2
23	3

Fonte: Elaboração do autor (2024).

Na sede do município, quase todos os bairros foram contemplados, mas, dos 12 distritos, 6 (Aprezível, Bonfim, Carioca, Patos, Patriarca e São José do Torto) não tiveram representantes, pois não aceitaram participar.

Sobral é um distrito como distritos que ficam muito longe da sede e, portanto, a logística das entrevistas foi difícil de articular para ter um bom custo-benefício, mas precisava que a amostra fosse o mais abrangente possível, apesar das limitações que isso pode implicar.

Figura 3 - Mapa Sobral



Fonte: SEUMA, 2024

6.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram os/as professores/as de EF em exercício nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de Sobral/CE. Para dar início à fase de campo, no encontro de formação do mês de agosto (dia 25), a pesquisa foi apresentada aos/às 44 professores/as presentes e, destes, 30 concordaram em participar, devolvendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo todas as informações necessárias para o desenvolvimento das entrevistas, no entanto, 28 realizaram a entrevista. O contexto envolve pessoas que trabalham na sede do município e nos distritos. O critério de inclusão estabelecido foi ser professor/a em exercício na rede municipal. Não utilizamos critérios de exclusão, pois as entrevistas foram realizadas com todos/as que se disponibilizaram a participar e que conseguimos entrevistar.

6.3 Materiais e métodos de coleta de dados

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, com método indutivo e se deu por meio de entrevistas e da análise de planos de ensino, ou propostas pedagógicas, do/as professores/as de Educação Física da rede municipal de ensino de Sobral/CE que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Para Minayo (2007, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] Ela trabalha com o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Nesse processo, partimos de uma coleta de dados procurando identificar padrões específicos ou princípios mais amplos, compreender profundamente as experiências humanas e construir interpretações a partir dos dados coletados, com base em hipóteses previamente pensadas. O método indutivo permite que padrões e categorias surjam dos próprios dados, o que foi feito por meio da análise das entrevistas à luz da análise de conteúdo.

6.3.1 Entrevistas

Bardin (2011) conceitua as entrevistas como um método de investigação específico e as classifica como diretivas ou não diretivas, ou seja, fechadas e abertas. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998, p. 168):

[...] as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente o investigador está interessado em compreender os significados atribuídos pelos sujeitos a eventos, situações, processos, ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana.

A escolha da entrevista semiestruturada se deu justamente em razão do estudo em torno das subjetividades, mediante as percepções dos envolvidos. Para efeitos práticos, dividimos o processo de construção deste trabalho científico, a partir de Minayo (2007, p. 26), em três etapas: (1) fase exploratória; (2) trabalho de campo; (3) análise e tratamento do material empírico e documental.

O roteiro da entrevista semiestruturada, em conformidade com Del-Masso, Cotta e Santos (2014), serve como um guia para direcionar a entrevista, contendo questões abertas e/ou fechadas, mas nada impede que o/ pesquisador/a realize outras perguntas que julgar necessárias, com o intuito de não perder a informação.

Para a análise das entrevistas, Dias *et al.* (2019, p. 7) reiteram que “[...] a proposta é que o pesquisador realize inúmeras leituras do texto total da entrevista e construa uma categorização dos dados.

Num primeiro momento, os/as professores/as receberam o convite e foram orientados/as sobre os objetivos da pesquisa e a não obrigatoriedade de sua participação nela. Num segundo momento, as entrevistas foram marcadas para serem realizadas na escola que o/a professor/a trabalha, em dia e horário acordados. Foram 28 entrevistas, com duração entre 20 minutos e 1 hora cada.

Em um terceiro momento, as entrevistas foram transcritas para a análise dos dados. Por questões logísticas e de tempo, nove entrevistas foram realizadas via *Google Meet*. Assim, posteriormente à coleta e análise de dados através do método descritivo é possível mostrar a visão dos/as professores/as entrevistados.

6.3.2 Viés e Neutralidade

O presente estudo buscou obedecer ao princípio da neutralidade. É importante ressaltar quanto ao cuidado necessário pelo professor-pesquisador quanto a possíveis vieses metodológicos, por se tratar de entrevistas feitas na rede de ensino em que eventualmente esse atua. Entretanto, para Szymanski (2018), é impossível manter uma neutralidade, pois, o entrevistador e o conteúdo de sua investigação estão completamente ligados. Também a esse respeito, Alves-Mazzotti (1998, p. 160) detalha os motivos de, muitas vezes, ocorrerem vieses nos estudos qualitativos. Segundo a autora:

Considerando que, nos estudos qualitativos, o pesquisador é o principal instrumento de investigação, alguns autores recomendam que, nesses parágrafos iniciais da metodologia, ele ofereça informações sobre suas experiências relacionadas ao tópico, ao contexto ou aos sujeitos [...]. A recomendação se justifica pelo suposto de que tanto a formação intelectual do pesquisador, quanto suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos introduzem vieses na interpretação

dos fenômenos observados e, nesse caso, devem ser explicitados ao leitor. De fato, muitas vezes, em função de dificuldades de tempo ou mesmo de acesso a outros locais, o pesquisador realiza sua investigação em instituições com as quais já têm familiaridade, e nas quais exerce um outro papel (por exemplo, o professor na escola em que trabalha; a enfermeira, no hospital). As possíveis implicações desse duplo papel devem ser discutidas.

Cabe lembrar que, quando o pesquisador vivencia as mesmas mazelas dos pesquisados, por atuar com e como eles em algumas situações, investigando seu próprio trabalho, tanto interpretações quanto possíveis imperfeições, vieses e lacunas metodológicas podem se manifestar no trabalho, como nos explica Sanches Neto (2014, p. 27):

Então, ao buscar estratégias metodológicas, cabe ao pesquisador ouvir a narrativa de cada professor, e refletir se acredita ou não que o trabalho do professor pode mudar qualitativamente. Isto implica uma dimensão judicativa atrelada à experiência subjetiva do pesquisador. Talvez o pesquisador também seja ou tenha sido professor. E talvez por isso valorize mais as peculiaridades do trabalho do professor do que a idealização sobre elas. Contudo, é importante que a imersão em campo não seja para verificar meramente se as práticas docentes se coadunam às teorias educacionais, mas para elaborar junto com o(s) professor(es) a teorização das suas práticas. Essa incumbência exige mais criatividade por parte do pesquisador e também requer a exposição de suas convicções.

6.3.3 Procedimentos Práticos

Partindo do primeiro objetivo, que busca analisar as percepções dos/as professores/as sobre a eficácia da formação continuada de Educação Física, nós nos deteremos, agora, às categorias “formação” e “relevância da formação para o currículo”, buscando estabelecer relações entre elas. As unidades de registro relacionadas diretamente são: “percepção da importância da formação continuada”, “críticas e desafios da formação atual”, “impacto positivo e utilização na prática docente” e “sugestões para melhoria e mudança na prática”.

Antes da aplicação dos instrumentos, uma carta de apresentação foi entregue à instituição (Secretaria de Educação) para que fosse autorizada a pesquisa com os/as professores/as da rede, no dia 28 de agosto de 2023, durante a formação mensal.

O instrumento utilizado na pesquisa foi uma entrevista semiestruturada, também conhecida como sem diretiva ou semiaberta. De acordo com Minayo (2007, p. 64), a entrevista “[...] *semiestruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

A entrevista objetivou ouvir os/as professores/as sobre seu percurso enquanto professor participante da formação continuada e a construção e utilização do currículo de Educação Física. Devido à característica multi metodológica da pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um recurso de investigação mais usual, pois, de acordo com Minayo (2002, p. 57):

[...] por meio da entrevista obtêm-se informes e dados da subjetividade dos entrevistados através das suas narrativas, sendo, portanto, instrumento fundamental para a compreensão de aspectos como percepções, representações, conceitos e atitudes.

As entrevistas, cujo instrumento está no Apêndice A, foram gravadas em áudio, com um gravador de voz digital modelo Sony ICD-PX240 4GB, e vídeo, utilizando o celular.

6.3.4 Análise Documental

A análise documental, segundo Lüdke e André (1986), é uma técnica valiosa para abordar dados de natureza qualitativa, que serve para complementar informações coletadas por outras técnicas. Os documentos analisados são modelos de proposta já elaborados na rede municipal por ocasião das formações de professores/as.

A análise documental dos planos de ensino ou propostas curriculares, de forma qualitativa, foi feita no intuito de realizar seu cotejamento com os dados das entrevistas a respeito das percepções dos/as professores/as acerca do percurso da formação continuada, no que diz respeito à construção da proposta curricular.

O que foi levado em conta foram os planos de ensino elaborados antes da BNCC, onde se fez o cotejamento com relação ao modelo atual. Segundo Bardin

(2011), a **análise documental** foca em documentos, e seu objetivo é a representação condensada da informação para consulta e armazenagem.

6.4 Procedimentos para a coleta de dados

Antes da aplicação dos instrumentos, uma carta de apresentação foi entregue à instituição (Secretaria de Educação) para que fosse autorizada a pesquisa com os/as professores/as da rede, no dia 28 de agosto de 2023, durante a formação mensal.

O instrumento utilizado na pesquisa foi uma entrevista semiestruturada, também conhecida como semi diretiva ou semiaberta. De acordo com Minayo (2007, p. 64), [...] a entrevista “*semiestruturada*, que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

A análise documental dos planos de ensino ou propostas curriculares, de forma qualitativa, será feita para fazer o cotejamento com os dados das entrevistas a respeito das contribuições e percepções acerca do percurso da formação de professores/as no que diz respeito à construção da proposta curricular.

A entrevista objetivou ouvir os/as professores/as sobre seu percurso enquanto professor participante da formação continuada e a construção e utilização do currículo de Educação Física. Devido à característica multi metodológica da pesquisa qualitativa, a entrevista semiestruturada é um recurso de investigação mais usual, pois, de acordo com Minayo (2002, p. 57),

[...] por meio da entrevista obtêm-se informes e dados da subjetividade dos entrevistados através das suas narrativas, sendo, portanto, instrumento fundamental para a compreensão de aspectos como percepções, representações, conceitos e atitudes.

A análise documental, segundo Lüdke e André (1986), é uma técnica valiosa para abordar dados de natureza qualitativa, que serve para complementar informações coletadas por outras técnicas. Os documentos analisados são os modelos de proposta curricular já elaborados na rede municipal e discutidos nas formações de professores/as.

6.5 Procedimentos para análise de dados

O capítulo que traz o coração de um trabalho científico é o de resultados e discussões. Em pesquisa qualitativa, conforme Lüdke e André (1986, p. 45), [...] “analisar os dados qualitativos significa trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições das entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”.

A análise das respostas dos/as docentes foi feita à luz do método da Análise de Conteúdo, de Bardin (1994), o qual é composto por técnicas de apreciação de comunicações, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, considerando a presença ou a ausência de uma determinada característica de conteúdo ou de um conjunto de características de um dado fragmento de mensagem. Como parte da metodologia da análise de conteúdo foi eleita para este trabalho a técnica de análise temática ou categorial. As entrevistas transcritas compõem o *corpus* da análise e os excertos utilizadas no corpo do texto, serão identificadas como P, de professor ou professora, seguidos da numeração em que ele/ela foi identificado/a nas transcrições.

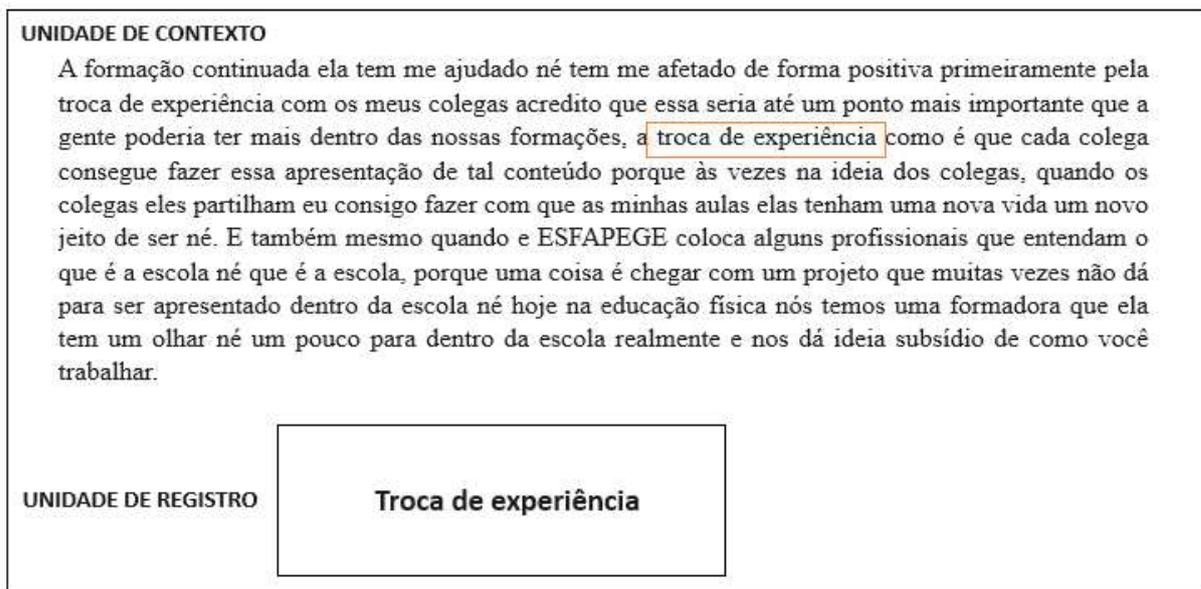
Rocha e Deusdará (2005), dispõem que, na Análise de Conteúdo, o **objetivo da pesquisa** é captar um saber que está por trás da superfície do texto; o **eu pesquisador** é um espião de ordem que se propõe a desvendar e subversão escondida e leitor privilegiado por dispor de técnicas “seguras” de trabalho; a **concepção de texto** é de um véu que esconde um significado, a intenção do autor; a **concepção de linguagem** é de reproduzir e disseminar uma realidade *a priori* e a **concepção de ciência** é de ser um instrumento neutro de verificação de uma determinada realidade. Para Bardin (2011, p. 383) “a função primordial da análise do conteúdo é o desvendar crítico.

Trata-se de uma metodologia muito utilizada nas ciências sociais, para a interpretação de dados qualitativos, dada sua subjetividade, e necessita de um método que ajude a sustentar a elucidação dos objetivos e perguntas de pesquisa. Em nosso caso, as entrevistas emergem dados que, posteriormente, precisam de um tratamento categórico para auxiliar na escrita, permitindo explorar significados implícitos e

explícitos nas falas dos/as professores/as. A análise de conteúdo é flexível e permite identificar padrões, que muitas vezes, não seriam percebidos sem suas técnicas.

A primeira etapa é a de **organização** e permite avaliar quais documentos são úteis e devem ser analisados. A segunda etapa é a de **codificação** ou **unitarização**, a partir da qual são codificadas as unidades de registro. Assim, separamos os trechos das entrevistas que são relevantes para o objeto de estudo. A unidade de contexto é um conjunto de informações de onde, resumidamente, retiramos a unidade registro. A codificação transforma os dados brutos em unidades menores, conhecidos como unidades de registro ou de significado e de contexto, que tem uma dimensão maior, como exemplificado abaixo com a fala de P3:

Figura 4 – Unidade de contexto



Fonte: Elaboração do autor (2024).

A terceira etapa, denominada **categorização**, agrupa as informações em grandes categorias de acordo com a literatura, o que pode ocorrer de forma semântica, de acordo com os códigos identificados; sintático, conforme a organização frasal; ou sua recorrência no texto. Esse padrão precisa existir no processo científico.

A fase da interpretação busca [...] “atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados” (Gomes, 2007, p. 90):

[...] para fazermos interpretação, além de termos como base as inferências que conseguimos realizar com os resultados da nossa pesquisa, precisamos também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que estamos investigando. No ponto de vista da abordagem quantitativa, a aplicação de testes estatísticos poderia ser uma base para a interpretação de resultados. Chegamos a uma interpretação quando conseguimos realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada.

Todavia, conforme asseveram Alves-Mazzotti e Gewandsnajder (1998, p. 162):

[...] em decorrência da feição indutiva que caracteriza os estudos qualitativos, as etapas de coleta, análise e interpretação ou formulação de hipóteses e verificação não obedecem a uma sequência, cada uma correspondendo a um único momento da investigação, como ocorre nas pesquisas tradicionais. A análise e interpretação dos dados vão sendo feitas de forma interativa com a coleta, acompanhando todo o processo de investigação.

Por meio da pesquisa bibliográfica, realizamos um apanhado de trabalhos realizados que nos permitiram embasar e aprofundar nosso ponto de discussão. Para tanto, utilizamos autores como Saviani, Darido, Freire, Imbernón, dentre outros.

6.5.1 Procedimentos de análise de dados para este estudo

Foi pontuado como categorias a formação continuada, a construção do currículo e sua relevância de sua elaboração direcionada ao ensino de Educação Física escolar:

Quadro 7- resumo das categorias, unidade de registro e unidades de contexto (continua)

CATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	NÚMERO DE CITAÇÕES	FREQUÊNCIA (%)	EXEMPLOS DE UNIDADE DE CONTEXTO
FORMAÇÃO	Percepção da Importância da Formação Continuada	8	32%	"Essas formações não podem deixar de acontecer. Vejo a importância disso; entendo perfeitamente que elas são importantes para que possamos conduzir os trabalhos de forma unificada." (P28)
	Críticas e Desafios da Formação Atual	5	20%	"Nossa formação é uma porcaria. Atualmente, não agrega muita coisa." (P28)
	Necessidade de Inovação e Relevância	3	12%	"No passado, contribuí muito mais mostrando as experiências da escola. Agora, precisamos de novas

	das Formações			ideias e novidades para melhorar nossa prática diária." (P15)
	Impacto Positivo e Utilização na Prática Docente	7	28%	"Participar das práticas trazidas por outras escolas complementa o currículo e é muito válido para nós educadores de educação física." (P9)
	Sugestões para Melhoria e Mudança na Prática	6	24%	"Precisamos assumir nossa responsabilidade e ampliar o conhecimento dado na formação para aplicar em sala de aula." (P8)
CURRÍCULO	Percepção Geral e Comparação com Modelos Anteriores	8	32%	
	Autonomia e Adaptação dos/as Professores/as	7	35%	"Alguns colegas precisam fazer ajustes no currículo para torná-lo mais relevante na prática." (P28)
	Contribuições Positivas e Sugestões de Melhoria	6	30%	"O currículo atual melhorou bastante e é interessante." (P21)
	Apreciação da Estrutura e Proposta da BNCC/Livro	7	35%	"A BNCC é uma base importante para a construção do currículo." (P26)
	Críticas e Insatisfações com a BNCC e sua Implementação	8	40%	"A BNCC apresenta habilidades que os alunos não conseguem alcançar devido à falta de base anterior." (P26)
	Unificação e Continuidade	3	15%	"Um currículo unificado evita que os alunos se percam ao mudar de escola e garante uma continuidade no aprendizado." (P2)
	Padronização e Organização	3	15%	"A padronização do currículo facilita o trabalho dos/as professores/as e assegura que todos os alunos recebam o mesmo conteúdo." (P16)
	Importância para o Desenvolvimento dos Alunos	3	15%	"O currículo de educação física impacta positivamente a vida dos alunos, tornando a disciplina mais séria e relevante." (P15)
	Adaptação e Flexibilidade	3	15%	"Mesmo não sendo perfeito, o currículo organizado fortalece a disciplina e facilita a construção de um planejamento mais elaborado." (P18)

(conclusão)

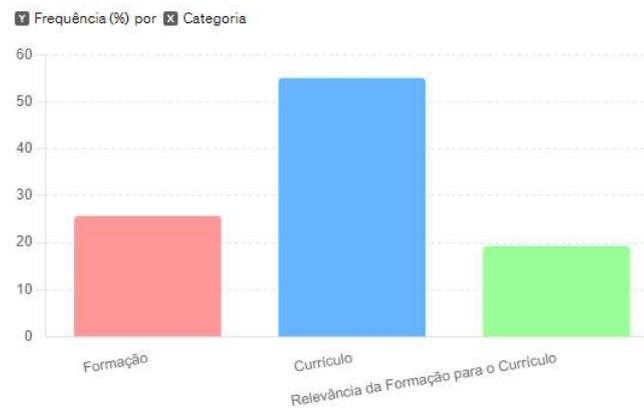
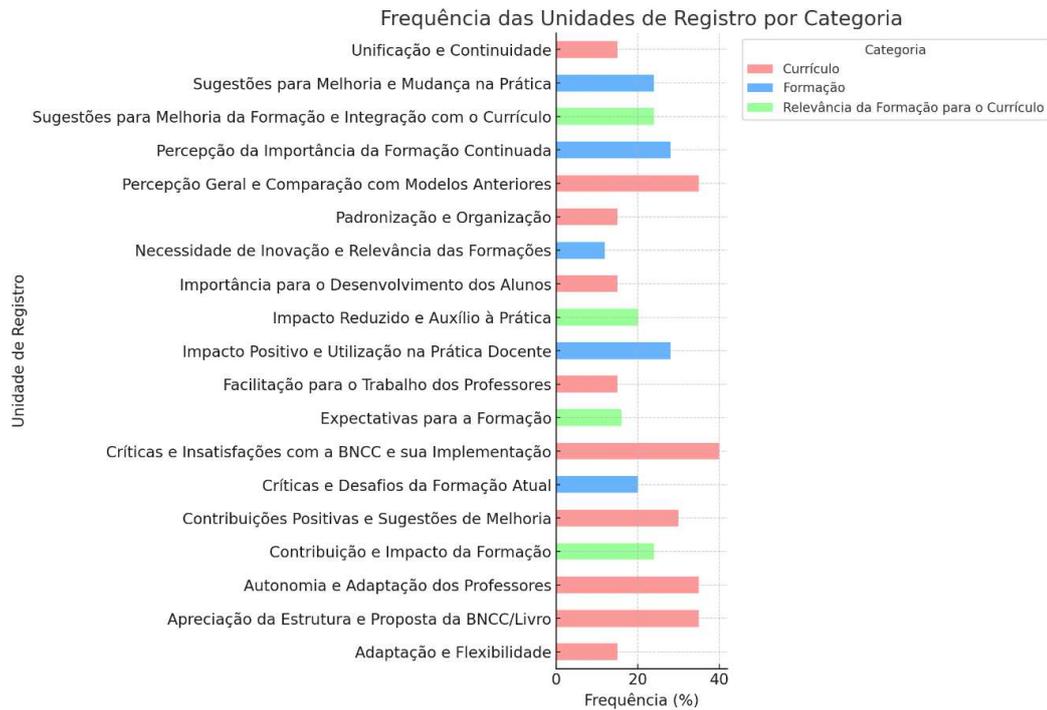
	Facilitação para o Trabalho dos/as Professores/as	3	15%	"Trabalhar com um currículo definido torna mais fácil o acompanhamento dos alunos e a geração de notas teóricas." (P16)
RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA O CURRÍCULO	Contribuição e Impacto da Formação	6	24%	"A formação auxilia na prática dos conteúdos de educação física, apesar das críticas." (P3)
	Sugestões para Melhoria da Formação e Integração com o Currículo	6	24%	"A formação precisa ser colaborativa, com a participação de todos os/as professores/as na construção do currículo." (P28)
	Impacto Reduzido e Auxílio à Prática	5	20%	"A formação tem pouco impacto na construção do currículo e é vista mais como um protocolo a ser cumprido." (P5)
	Expectativas para a Formação	4	16%	"Os professores esperam que a formação contribua mais para a construção de um currículo unificado e relevante." (P18)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O quadro 7 descreve o resumo das categorias, unidade de registro e unidades de contexto. Onde podemos observar que maior parte dos/as professores/as possuem percepção da importância da formação continuada e que estes comparam os currículos já existentes. Os/as professores/as possuem autonomia e conseguem se adaptar aquilo que lhes é proposto. É possível compreender que estes apreciam a orientação da BNCC, entretanto a insatisfação é maior, pela necessidade de melhoria da formação em direção a sua integração com o currículo. Entretanto a ideia de unificação não é tão adequada por estes, mas estes acreditam que a formação possui impacto para a elaboração do Currículo.

Em relação a frequência das unidades de Registro por categoria temos:

Figura 5 -- Frequência das Unidades de Registro por Categoria



Fonte: Elaborado pelo Autor, 2024.

A figura 5 traz a frequência das Unidades de Registro por Categoria. Onde buscamos a percepção dos/as professores/as em relação a unificação e continuidade; sugestões para mudanças na prática; sugestões para melhoria e mudança na prática; sugestões para melhorias na formação e integração com o currículo; percepção da importância da formação continuada; percepção geral e comparação com modelos anteriores; padronização e organização; necessidade de inovação e relevância das

formações; importância para o desenvolvimento dos alunos; impacto reduzido e auxílio a prática; impacto positivo e utilização da prática docente; facilitação para o trabalho dos/as professores/as; expectativa para a formação; críticas e insatisfações com a BNCC e sua implementação; críticas e desafios da formação atual; contribuições positivas e sugestões de melhorias; contribuições e impactos da formação; autonomia e adaptação dos/as professores/as; apreciação da estrutura e proposta da BNCC/livro; adaptação e flexibilidade.

6.6 Aspectos éticos

Esta pesquisa, por envolver seres humanos e suas relações de trabalho, foi conduzida considerando as normas legais vigentes. Os procedimentos adotados obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa, conforme a Resolução nº. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. Nenhuma das estratégias utilizadas ofereceu riscos à dignidade do participante.

A Secretaria Municipal de Educação de Sobral assinou um termo (Anexo B) autorizando a pesquisa e, de posse deste e de outro documentos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Ceará – UFC e cadastrada na Plataforma Brasil, sob o nº CAE 71676623.2.0000.5054, obtendo o parecer de aprovação nº 6.264.336, datado de 28 de agosto de 2023.

No dia da apresentação da pesquisa, os participantes receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), contendo todas as informações necessárias, como justificativa, objetivos, metodologia, informações sobre riscos e confidencialidade, bem como informações pessoais do pesquisador, para o esclarecimento de dúvidas. Os termos foram assinados e devolvidos no mesmo dia da formação.

7 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Inicialmente, para que possamos introduzir este capítulo, precisamos resgatar o objetivo central ao qual esta pesquisa se propôs responder, que é compreender a influência da formação continuada dos/as professores/as na construção do currículo de Educação Física da rede municipal de ensino de Sobral.

O capítulo está estruturado de acordo com os objetivos específicos estabelecidos para o estudo: (1) Analisar as percepções dos/as professores/as sobre a eficácia da formação continuada na construção do currículo de Educação Física na rede municipal de Sobral; (2) Investigar as mudanças e melhorias nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de Educação Física decorrentes da construção do currículo na formação continuada; (3) Avaliar os desafios e obstáculos enfrentados pelos/as professores/as no processo de construção do currículo de Educação Física, considerando a influência da formação continuada.

Para o movimento de análise, serão apresentadas as falas mais relevantes e as categorias que se relacionam com elas. Vale mencionar que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com base em entrevistas semiestruturadas, contém transcrições que poderiam ser utilizadas em mais de uma categoria e objetivo, mas, por questão de organização e facilidade na compreensão, buscamos categorizar os recortes a partir dos movimentos de análise que ensejaram.

Metodologicamente, como já referido, analisamos as entrevistas utilizando o método de Análise de Conteúdo (Bardin, 1994). Dessa forma, todas as falas dos/as professores/as foram encaixadas em categorias relevantes para os objetivos propostos. Dada a quantidade de informações, apresentamos a tabela abaixo com a categorização feita e alguns excertos das falas, a título de ilustração.

Cabe ressaltar que a categorização, conforme Dias (2019), também reflete crenças e valores, pois, no caso desta dissertação, o professor-pesquisador está inserido no local da pesquisa. A categorização está na subseção 6.5.1 da trajetória metodológica. A partir dela, vamos prosseguir com os resultados e discussões.

7.1 Percepções dos/as professores/as sobre a eficácia da formação continuada na construção do currículo de EF

Em relação à percepção da importância da formação continuada, de maneira geral, percebemos que há o entendimento, de uma parcela dos participantes da pesquisa, de que, apesar das dificuldades e limitações percebidas, a formação é um momento que não pode deixar de ocorrer. Por meio dela, os/as professores/as podem aprender e, sobretudo, trocar experiências com os/as colegas que têm mais tempo de serviço na rede municipal, por exemplo, como relata P12: “A formação é importante porque reúne os/as professores/as para debater e criar ideias”.

O termo “experiência”, ou “troca de experiências”, aparece, muitas vezes, permeado por significações em cada contexto de fala ao tratar da formação continuada, pois cada um/a tem o seu próprio lugar de fala. Imbernón (2010) defende a formação continuada como um instrumento significativo de troca de experiências entre professores/as, no sentido de possibilitar a resolução de situações problemáticas educacionais de forma colaborativa.

Como havia uma rotatividade de professores/as maior antes de haver concursos com muitas vagas, muitos/as professores/as ficavam transitando entre realidades distintas por conta de os contratos irem acabando. Essa particularidade permitiu perceber em algumas falas uma comparação com outros municípios, inclusive com a própria rede estadual. Para alguns/mas a formação tem muita importância, pois sem ela seria pior. Destacamos uma fala a esse respeito.

É! Eu participei de uma formação em Forquilha [município vizinho]. Eu fui formador lá uns meses na educação física. É! São muito distantes; a disparidade. Então o que que eu penso? O currículo de Sobral, de fato, ele é referência. Forquilha não tem base de nada. Eles dão o que querem dar, não tem uma orientação. [...] É! eles fazem muito empiricamente as coisas. Não é aquela amarradinho como é aqui em Sobral. Disso eu gosto muito de Sobral. Quando eu fui para lá eu fiquei, meu Deus o que tô fazendo aqui?
(P6)

Portanto, o que podemos inferir é que, mesmo com tantas vicissitudes, a formação é reconhecida como essencial, ainda que precise haver uma reformulação. Tanto em relação às percepções sobre o currículo, que trataremos mais adiante, como

em relação à formação, em muitos momentos os/as professores/as dizem que é importante ter uma unificação do trabalho em rede, o que pode ser facilitado e organizado por meio da formação ministrada pela ESFAPEGE.

A questão de trabalhar de forma unificada em Sobral sempre foi alvo de debates e um desejo na construção do currículo, inclusive com os mesmos conteúdos sendo trabalhados ao longo do mês em todas as escolas. Essa ideia ficou tão marcada nos discursos dos/as professores/as que, inicialmente, nas discussões sobre currículo, buscou-se criar um Plano de Curso Anual Unificado. Tal plano era o início da construção do currículo, mas a ideia inicial era executá-lo em todas as disciplinas (Becskeházy, 2018), conforme demonstra a figura abaixo.

Figura 6 - Imagem que representa o início do processo, com o apoio da universidade



Fonte: Arquivo do autor (2024).

A figura acima foi utilizada na apresentação da proposta do projeto de pesquisa aos/às professores/as da educação básica de Sobral. Válido é mencionar que entre 2013 e 2014, começou-se a sistematizar o currículo como mostrado no exemplo abaixo. Entende-se que este passo foi dado primeiramente em todas as formações com todas as disciplinas, muito embora, algumas ainda não tenham avançado para a efetivação da construção do currículo.

Figura 7 - Plano Anual Unificado (exemplo de material discutido e reformulado no processo formativo)

PLANO DE CURSO ANUAL UNIFICADO – 6º ANO 2014						
PERÍODO (BIM.)	MESES - h/a	CONTEÚDOS	H/aula	OBJETIVOS	METODOLOGIA	AValiação
1º BIMESTRE 26 h/aulas	JANEIRO - 04	- História da Educação Física/conceito;	02	- Conhecer a história da Educação Física, sua origem e evolução;		
		- A importância da Educação Física e seus benefícios para a Saúde;	02	- Conhecer os benefícios da Educação física na melhoria da qualidade de vida das pessoas;		
	FEVEREIRO - 06	ESPORTES: - História do Futsal e seus fundamentos básicos;	04	- Conhecer a história do Futsal suas origens e evolução;		
		JOGOS: - Jogos Populares;	02	- Vivenciar na prática os fundamentos - Valorizar as brincadeiras e jogos populares como formas legítimas de manifestação cultural;		
	MARÇO - 08	ESPORTES: - História do handebol e seus fundamentos;	04	- Contextualizar a história do handebol, sua origem e evolução;		
		JOGOS: - Jogos Cooperativos;	02	- Vivenciar e desenvolver habilidades sociais: cooperar, competir, organizar-se em grupos e construir regras;		
		TEMAS TRANSVERSAIS: - Ética e Cidadania	02	- Ler e refletir sobre valores sociais de inclusão, ética, cidadania e convivência democrática.		
	ABRIL - 08	ESPORTES: - Esporte de Orientação, sua origem e processo de evolução: da caça ao tesouro ao esporte propriamente dito.	04	- Participar de atividades recreativas em ambientes naturais (caminhada ecológica e corrida de orientação);		
		JOGOS: - Jogos de Tabuleiro (xadrez e dama);	02	- Conhecer noções básicas dos jogos de tabuleiro;		
		TEMAS TRANSVERSAIS: - Meio Ambiente;	02	- Desenvolver individual e coletivamente atitudes responsáveis no convívio em ambientes naturais;		

Fonte: ESFAPEGE (2014).

A figura 5 mostra o Plano Anual Unificado que foi utilizado no ano de 2014 pela Secretaria de Educação de Sobral e sua relação com o currículo e a formação de professores/as em Sobral é por ele ter estado na gênese da construção curricular em outras disciplinas. Voltando um pouco para a ideia do papel da formação nesse contexto, temos a fala de P8:

Essas formações não podem deixar de acontecer. Não pode. Mesmo do jeito que tá lá não pode deixar de acontecer. Vejo a importância disso; entendo perfeitamente isso aí ninguém tem nem que questionar que elas são importantes para que a gente possa estar lá conduzindo os trabalhos de todo mundo unificado né.

Trazemos novamente o entendimento de alguns/mas professores/as com relação ao seu papel no processo de formação. Como dispõe P8, precisamos assumir nossa responsabilidade e ampliar o conhecimento dado na formação para aplicar em sala de aula”.

Convém destacar que a formação continuada teve início com o processo de construção curricular em outras disciplinas na rede municipal, sendo assumida, posteriormente, por outros especialistas. No caso da Educação Física, o processo não

andou, e possíveis encaminhamentos não ocorreram como o esperado durante os momentos formativos.

Assim, não há um currículo implementado ainda na EF, mas há a percepção de que a formação continuada de professores/as pode dar suporte tanto para sua implementação como para outros aspectos, como discutiremos e aprofundaremos no tópico sobre as relações entre a formação continuada e a construção do currículo. A esse respeito, destacamos a fala de P9: “[...] hoje não temos um currículo preparado para Educação Física, mas as formações mensais dão um suporte para nossas práticas”. Uma ideia que complementa a colocação anterior é trazida por Oliveira (2020, p. 22):

Não participar do processo de construção pode causar um descompromisso do professor com a aplicação real e até com a sua participação de formações continuadas uma vez que ele não entenderá por qual motivo aquele conteúdo será abordado em sua formação, assim como seu aluno não entenderá o porquê ele está recebendo aqueles conteúdos que o professor não discutiu antes com ele.

Percebemos que, não participar efetivamente da construção do currículo pode causar problemas e os conteúdos poderão ser ensinados de forma acrítica.

Há também os casos em que o/a professor/a vê deficiências em sua formação inicial e reconhece o papel de uma formação continuada para auxiliar em lacunas que podem aparecer durante a prática pedagógica diária. Outros/as reconhecem que necessitam do que é proposto ou dos documentos disponibilizados nas formações para auxiliar em seu trabalho, como percebemos nas falas de P25 e P27, respectivamente: “apesar da formação, sempre temos alguma dificuldade que a escola de formação ajuda a preencher”; “ela agrega, me dá ferramentas e base para eu fazer meus planos diários e semanais”. Nessa última fala, percebemos a importância dada ao lado mais técnico da rotina do/a professor/a.

Para fazer a relação pretendida nesta parte do texto trazemos a contribuição de Machado (2016, p. 307): “O desenvolvimento curricular está diretamente relacionado ao desenvolvimento da formação do professor no que se refere aos saberes e as práticas e suas relações”. Também Santos, Montiel e Afonso

(2021) apontam a importância da formação continuada e suas contribuições para a construção curricular.

Tomando agora outro rumo em nosso percurso de análise, mas ainda com relação ao primeiro objetivo, vamos abordar a unidade de registro que contempla as “críticas e desafios da formação atual”. Algo perceptível é o fato de que os/as professores/as que exercem a docência há mais tempo geralmente levantam aspectos negativos relacionados a esse processo, enquanto aqueles que estão há menos tempo na rede, e com pouca bagagem de trabalho, dão mais importância ao processo formativo, pois ainda buscam se capacitar e colher experiências com os demais.

Enfaticamente, para alguns/mas, a formação é encarada como uma perda de tempo, como enfatizado por P1: “[...] na verdade assim, de uns de uns meses para cá eu venho percebendo a formação mais como um momento de mesmo de ‘perca’ de tempo”, embora muitos/as também reconheçam que algumas mudanças precisam partir dos próprios envolvidos, que são os/as professores/as. Para P8, “nós, enquanto professores, precisamos repensar nosso papel, pois muitas vezes cobramos das instituições, mas fugimos da responsabilidade”. Flóride e Steinle (2008) vão nos dizer que é necessário “repensar a formação continuada, tendo por base as seguintes afirmações: a escola como locus da formação continuada, a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores”. Conforme Machado (2016), a formação docente é complexa, e não há uma proposta que solucione seus desafios.

Uma sugestão de melhoria do processo formativo, e que aparece de forma recorrente nas falas, refere-se à possibilidade de os/as formadores/as serem os/as próprios/as professores/as que estão em sala de aula. Não há muita credibilidade quando o/a formador/a é alguém que, reconhecidamente, atua em outro contexto, como somente no ensino superior, ou, como já aconteceu, em centros de treinamento esportivo. Quando isso acontece, surgem muitas críticas e, frente a tal situação, o/a formador/a é geralmente substituído, pois há uma avaliação, via formulário, ao final de cada encontro.

Ultimamente a formação, para mim ela tem se perdido um pouco no sentido de que a pessoa que tá lá enquanto formador ela não tem vivência escolar, então ela não nos ajuda. A realidade dele é uma e a nossa é outra tá. Tudo que ele vê lá é muito bonito nós que estamos em sala de aula é diferente,

então eu sugeria até se fosse pedido que o formador fosse alguém que tivesse sala de aula porque ele sabe da nossa necessidade [...]. (P6)

Contextualizando, a percepção dos/as professores/as que estão há mais tempo, destacamos a seguinte fala: “nossa formação é uma porcaria. Atualmente, não agrega muita coisa” (P28). Mesmo assim, em outro trecho, o mesmo entrevistado ressalta que, apesar do que falou, reconhece que, sem a formação, seria muito pior.

Agora, chegando na unidade de registro “Impacto positivo e utilização na prática docente”, é trazida à tona, novamente, a troca de experiências como um fator positivo, e isso é entendido como algo salutar e complementar ao currículo, como nos traz P9: “Participar das práticas trazidas por outras escolas complementa o currículo e é muito válido para nós educadores de educação física”.

Em alguns momentos, encontramos falas que retratam a formação como algo que legitima a disciplina Educação Física dentro da escola, afinal, se as outras disciplinas têm formação e currículo elaborado (Português, Matemática e Ciências), o fato de isso chegar à EF também daria um status de imponência, reconhecimento e legitimidade à área dentro do universo escolar, conforme é afirmado por P10: “A formação fomenta nossa práxis e nos dá legitimidade”.

Sempre eu falo pros alunos “pessoal, a gente segue um currículo”, do mesmo jeito que tem lá na folhinha do livro de português e matemática com currículo tal, conteúdo tal na página tal do sexto ano, matemática no sétimo ano, folha tal, então na educação física semana passada eu fiz isso pra eles verem que não é uma brincadeira, que pode ser divertida a educação física, mas não é brincadeira. É uma disciplina seria que vai impactar lá na frente na vida deles positivamente.

Não são as críticas que tornam a formação algo irrelevante, afinal, em qualquer processo humano sujeito à avaliação, haverá inúmeras percepções, interpretações e sentimentos reverberados pelos sujeitos que estão dentro do processo. Alguns/mas professores/as reconhecem o papel das críticas na direção do ensino e dos conteúdos na escola, como exemplificado a seguir: “A formação é importante mesmo com críticas, pois oferece direcionamento” (P28).

Não quer dizer que tudo o que é repassado deva ser seguido “ao pé da letra”. Não há uma imposição, mas é buscado um direcionamento. Foi possível perceber, em vários momentos, que muitos/as professores/as reconhecem sua

autonomia para quaisquer mudanças, mesmo afirmando seguir tudo à risca (uma pequena parcela, principalmente que está na rede há menos de três anos). Encontramos muitos trechos sobre tal reconhecimento, como: “Eu utilizo os conteúdos e práticas passados na formação que são pertinentes e cabem na minha realidade” (P14). A maioria problematiza aquilo que aprende e aplica o que é possível dentro de sua realidade.

O próximo tópico a ser analisado é “Sugestões para melhoria e mudança na prática”. Como já explicado, há falas dos/as professores/as que se enquadram em mais de uma categorização ou unidade de registro, e não é simples encaixar tudo objetivamente, dada a subjetividade existente em alguns pontos.

A revisão sistemática e anual é proposta como uma sugestão por vários/as professores/as. Revisar o currículo já era uma prerrogativa no início da política de reconstrução da educação de Sobral/CE. Calil (2024), ao falar de Sobral, aponta, em sua tese de doutorado, que a revisão curricular é uma política do município, o que foi percebido em alguns anos, antes da chegada da BNCC. Fato é que foi apontado pelos entrevistados:

Mas eu penso que o currículo deve ser sempre revisitado, sempre melhorado, sempre modificado. Logo porque a tecnologia tá aí, a modernidade tá chegando no esporte mais do que pra gente e a gente tá muito naquele currículo antigo ainda. (P6)

tem que acontecer, tem que ocorrer um movimento com os/as professores/as que aqui estão, que estão exercendo esse papel de educador, revisar o plano de curso, ver a realidade do município, o que é interessante e o que não é. (P25)

Temos presente nas falas acima o desejo recorrente de que o currículo seja dinâmico e constantemente atualizado. Também aparece como sugestão de melhoria a mesma necessidade já apontada no tópico anterior, pois, como dito por P8, “a formação precisa incluir profissionais que entendam a realidade escolar para oferecer ideias e subsídios úteis”.

Outra questão apontada é a repetitividade de temas, conteúdos, atividades e práticas no decorrer dos anos nos momentos de formação. Percebemos a necessidade de novidades, algo tão difícil atualmente, dado o tanto de informação a que temos acesso. Mesmo assim, é desejo de muitos/as professores/as vislumbrar

outras formas de ensinar, como podemos observar no discurso de P17, ao trazer que “ainda podemos aprofundar mais na formação, evitando repetitividade e tornando-a mais atrativa e relevante”, e P4, ao destacar que “a formação atual é cansativa e repetitiva; precisamos rever e renovar para que seja verdadeiramente enriquecedora”.

Algumas falas refletem diretamente as percepções dos/as professores/as acerca de algo muito objetivo, necessário e urgente, que é a realização de reuniões colaborativas no início do ano para, de fato, discutir e elaborar o currículo. Oliveira (2020, p. 69) nos ajuda a entender a importância dessa construção ao dizer que “[...] ao participar [o/a professor/a] não receberá documentos hierarquizados e poderá se ver reconhecido dentro desse documento que precisará trabalhar com seus estudantes, não praticando mais o desinvestimento pedagógico”. Percebemos que se pensa na possibilidade de melhorar o ensino de EF e não ficar no comodismo esperando e aplicando só o que vem proposto sem a devida reflexão e participação dos/as professores/as.

"A minha sugestão fica que no início do ano letivo no mês de janeiro onde os alunos estão no período de férias os professores podem ali na semana pedagógica se reunir discutir a proposta curricular e que no início do ano a gente já tenha uma proposta para o ano todo". (P26)

"Eu acho que precisaria é uma coisa que a gente fala muita formação de todo início de anos se juntar estudar o currículo e reformular". (P27)

"Essa reunião no início do ano pra gente se reunir pra saber o que é que a gente vai trabalhar no decorrer do ano né não tá tendo esse encontro essa conversa com a gente". (P7)

"No início do ano a gente converse entre si e tente mudar essa questão da formação no início do ano a gente ditar o que deve ser trabalhado conversar com a secretaria o que a gente merecia trabalhar primeiramente no início do ano o que a gente merecia trabalhar no sexto ano". (P7)

Mediante o exposto, percebemos que há o reconhecimento, por parte dos/as professores/as de EF acerca da importância da formação continuada para sua atualização, organização e para a melhoria da prática pedagógica. Embora haja esse reconhecimento, também vemos muitas críticas ao modo como é conduzido o processo de formação, principalmente devido à necessidade de se buscar uma conexão entre o que se vive realmente dentro das escolas.

As percepções mudam com o passar do tempo, e muitas colocações atuais podem ser outras no decorrer das vivências, por inúmeros fatores, como os sentimentos de indignação com a realidade vivida pela educação brasileira, especialmente a educação pública e, mais ainda, por disciplinas como a EF. De maneira geral, podemos dizer que já identificamos, aqui, alguns indícios relacionados à formação continuada dos/as professores/as e à construção do currículo, que se relacionam com experiências também vivenciadas em outras redes de ensino no tocante à formação continuada e currículo como apontado nas pesquisas de Nishiiye (2012), Pinter (2013), Merighi (2021).

7.2 Melhorias e mudanças nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de EF

Esta seção se concentra em investigar as mudanças e melhorias nas práticas pedagógicas dos/as professores/as de EF decorrentes da construção do currículo na formação continuada. As categorias relevantes para tal propósito são “currículo” e “relevância da formação para o currículo”. As unidades de registro que ajudarão a conduzir os próximos pontos são: “autonomia e adaptação dos/as professores/as”; contribuições positivas e sugestões de melhoria” e “impacto nas práticas pedagógicas”.

Como observamos, a maioria dos/as professores/as que participaram da pesquisa entendem que há uma repetição de conteúdos em sala de aula, o que não é bem-visto por eles/as, conforme apontam P5, P11 e P20, por exemplo:

Eu acredito que um dia eles tragam mais a formação um pouco mais para a nossa realidade dentro do conteúdo porque é muito misto tem sobral e tem as regiões mais afastadas que tem mais dificuldade de acesso, então trazendo isso mais para a nossa realidade de Distrito e o conteúdo do currículo é inovando mais os conteúdos porque às vezes fica um pouco mais muito repetitivo. O aluno vê aquilo no sexto, sétimo e oitavo ano, às vezes repete muita coisa, não muda muito. (P5)

Muitas das vezes se tornam coisa repetidas que não tem uma finalidade no desenvolvimento do aluno. (P11)

Eu enxergo uma repetição de conteúdos dentro desse tempo que às vezes pode se tornar repetitivo alguma das vezes e talvez propor novos materiais, novos conteúdos e poderia tirar essa repetição de algumas que lá estão, então assim, participar desse planejamento, ou melhor, organizar esse

planejamento com todos os professores seria importante pra alinhar esses conteúdos e até renovar.

Através dessas pontuações podemos compreender o desejo de formação continuada que seja adequada com as práticas pedagógicas. Cuidando de uma renovação na temática com a finalidade de atender de fato o aluno, com a participação dos/as professores/as.

A repetição à qual se referem as falas acima retratam uma repetição e defendem que isso não corrobora com o desenvolvimento do/ estudante, visto que esse/a veria o mesmo conteúdo do 6º ao 9º ano.

O entendimento de que um currículo nunca é algo acabado, havendo a necessidade de fazer adaptações, é algo prevalente nas falas. Não há, na rede municipal de ensino de Sobral/CE, nenhuma “fiscalização” para que os/as professores/as sigam tudo o que previsto nas formações e no currículo. Isso fica claro, mas os/as professores/as sentem que gostariam de um currículo mais elaborado. Para ilustrar e exemplificar a adaptabilidade e a autonomia presentes nos discursos, trazemos três excertos de suas falas: “alguns colegas precisam fazer ajustes no currículo para torná-lo mais relevante na prática” (P28); “trabalho os conteúdos sugeridos, mas faço adaptações conforme a realidade da escola” (P6) e “o currículo atual precisa de revisões para melhor atender às necessidades locais e específicas” (P18). De acordo com (Oliveira, 2020, p. 21)

Ao construir um currículo coletivo em uma cidade grande, os professores trarão para essa discussão suas vivências e especialidades e se torna preciso tomar muito cuidado para não deixar que as escolhas sejam pautadas simplesmente no que será mais “fácil de ensinar”.

Entende-se que quanto maior a cidade, mais complicado é fazer um trabalho no sentido apontado no trecho acima, mas mesmo em cidades menores há diferenças significativas de uma região para outra. Às vezes tem algo que motiva os/as estudantes para quererem mais um determinado esporte, por exemplo, o vôlei, se em seu bairro tiver arenas ou escolinhas. Assim, o contexto do/a professor/a também influencia seu modo de seleção do que ensinar.

Ainda com relação às contribuições positivas apontadas como uma melhoria advinda da construção do currículo na formação, foi a aquisição de um livro

didático, mas o que isso tem a ver com a temática? Quando foi encerrada aquela parte inicial de sistematização do conteúdo de cada ano letivo, um grupo de professores/as se reuniu e reivindicou a compra de materiais diversos para a escola. Foram adquiridos muitos materiais, inclusive o livro, fato notadamente positivo para a aplicação de um currículo e melhoria do trabalho, segundo alguns/mas professores/as. Esse fato foi fruto desse trabalho em rede.

Para alguns/as professores/as, o livro é muito importante. P26, por exemplo, afirma que “a prefeitura [...] não contempla livros de educação física para os alunos, dessa forma dificulta o trabalho do professor de educação física da rede”. Portanto, uma das melhorias apontadas pelos/as professores/as foi a aquisição de materiais.

Em relação às polêmicas que cercam o livro didático, Geraldi (1995) traz dois pontos de vista. Por um lado, segundo o autor, ele se torna, muitas vezes, o único material didático do/a professor/a, mas, por outro, pode representar o processo de desqualificação do/a professor/a pôr assumir, em muitos casos, a condução do processo pedagógico.

merecia a gente sentar no início do ano e tentar montar o nosso currículo logo porque a gente não tem o nosso direcionamento cem por cento porque a gente não tem o livro didático já é uma dificuldade a mais. (P7)

Convém destacar que, para alguns/mas professores/as, a falta de material não é um problema. Borges (2028) levanta a questão como um problema particular da área, aliado à falta de qualidade da infraestrutura e dos materiais didáticos, no entanto esse entrave não é determinante no modo como se dá a atuação docente. Isso aparece na fala de P28, quando diz que

Bom, isso para mim não é nem mais dificuldade. É um desafio. Como eu falei, lá tem um armário enorme; maior armário que tem lá na escola é meu. Cheio de cacareco né. Eu tenho material aqui em casa, Junielson, preparado já tá com mais de ano; desde a pandemia. Elaborei ali com resto de cano de construção das vizinhas aqui e eu tenho criado muita coisa com cano de PVC; muita coisa né e agora que eu descobri...

Mais uma vez, cabe a reflexão e a autonomia do/a professor/a para guiar seus intentos, conduzindo seu trabalho de forma coerente, afinal, para Zeichner e

Liston (1996), uma das características que tornam um/a professor/a reflexivo é tomar parte do desenvolvimento curricular e se envolver efetivamente para sua mudança. Conforme Oliveira (2020, p. 22),

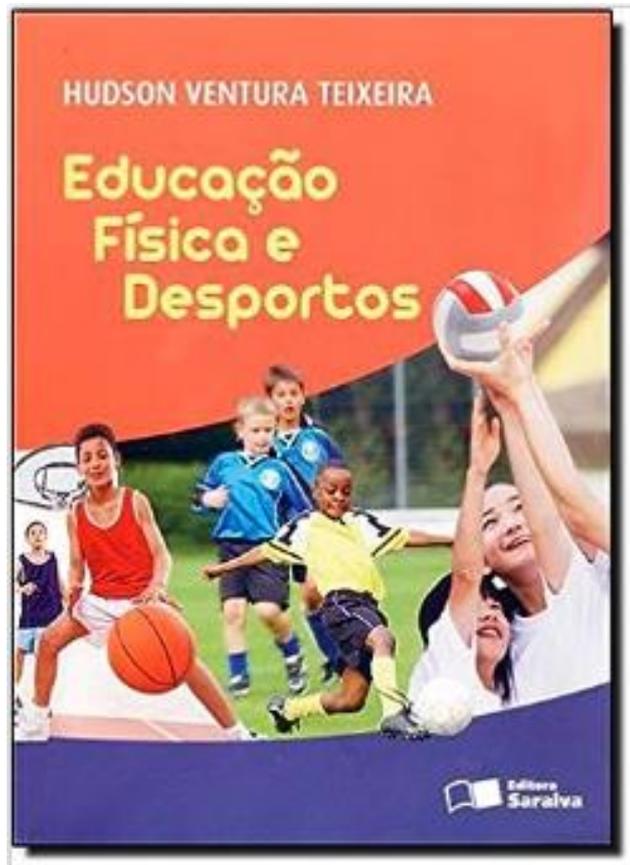
Ao ser incentivado a participar de todo esse processo, o professor estará exercendo a sua autonomia docente participando do planejamento de sua área até a definição junto ao seu corpo escolar e se sentirá mais seguro em aplicar conteúdos que ele conhece as raízes da construção.

O livro, dependendo do/a professor/a, pode limitar a reflexão sobre o que e como deve ser ensinado. Tal recurso não pode ser o currículo, como foi apontado em falas das entrevistas que era, como vemos na transcrição de (P17):

Ele [o currículo] tá muito baseado no livro no PNLD e o PNLD é muito distante da nossa realidade né. [...] era uma possibilidade construção de um próprio material a gente acaba sendo refém dele, então a gente tem que usar o que a gente tem, e detalhe, um livro que só a gente tem. O aluno não tem acesso, então aí é que eu acho mais difícil ainda, porque a gente tem que pegar conteúdo que não é assim não chegar aos pés da nossa realidade, adaptar e levar pro nosso aluno.

Em 2015, foi feita uma aquisição, pela Secretaria de Educação, de um livro para auxiliar nas aulas de EF. A escolha foi pelo livro “Educação Física e Desportos”, de autoria de Hudson Ventura Teixeira. De certa forma, foi algo inovador, pois não estava contemplado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e, nas palavras de um dos responsáveis na Seduc Sobral, o autor havia ficado muito surpreso com a solicitação de uma quantidade considerável de livros, algo inédito nas redes de ensino.

Figura 8 - Livro adquirido por Sobral



Fonte: elaborado pelo autor

Citamos esse fato porque a aquisição do livro só foi possível a partir da criação do Plano de Curso Anual Unificado. Foi o fato de haver uma sistematização do que iria ser trabalhado durante todo o ano, em todas as escolas, que deu robustez aos pedidos para a compra de materiais que pudessem subsidiar as práticas. Sendo assim, a Seduc manifestou interesse em comprar o livro com recursos próprios, o que também impactou os materiais esportivos. Muitos equipamentos foram adquiridos para atender ao que estava previsto no plano, como raquetes de badminton e de tênis de mesa, por exemplo.

Nessa época, não havia a proposta de seguir os conteúdos tal qual estavam no livro, mas de forma muito mais diversificada, democrática, sem tanta

influência externa, como as exigências presentes na BNCC, como aparece em muitas falas:

O proposto eu acho que ele era melhor. O antigo era melhor porque ele escutava os nossos anseios e a gente quase que montava e adequava pra nossa realidade, era o que tava acontecendo (P7)

O modelo anterior da BNCC me agradava mais, não só a mim, acho que alguns colegas, em discussões ninguém gosta muito assim porque realmente ele deu uma limitada. Antes quando a ESFAPEGE, os professores da UVA, todo mundo discutia, os professores, os professores eram ouvidos a realidade né, tinha mais liberdade pra conversar sobre isso chegou a ter modelos muito bons onde se discutia vários temas, a gente pegava várias modalidades, inclusive essas que não são mais famosas, os esportes mais tradicionais, tinha uma ampliação assim, era muito bacana, esse atual eu acho que ele tá limitando mais, realmente não tem como contemplar durante o ano todo tudo que a gente conhece né e a gente já viveu não passado. (P14)

O modelo anterior daquela matriz ali em meados de 2012 até 2015, 16, 17, eu não me lembro até quando vigorou, mas foi por aí, aquela nossa matriz curricular, eu achava muito bem estruturada, com uma diversidade muito grande de conteúdos. (P18)

Então, de maneira geral, há uma comparação entre o que se propunha antes e depois da BNCC, havendo aspectos negativos e positivos, nesse caso. Há aqueles/as professores/as que tecem algumas críticas e aqueles/as que são totalmente favoráveis a ela, por exemplo. Vale mencionar que alguns/mas professores/as que ingressaram há pouco tempo na rede não apresentam a mesma criticidade em relação aos mais veteranos. Dois deles não passaram pelo processo aqui discutido e fizeram suas colocações a respeito do currículo: “Eu tô achando bem interessante o currículo, não tenho nada que falar” (P16); “Não tenho nada a reclamar do currículo não. Pra mim tô trabalhando, tá dando certo” (P12).

Essa diferença de percepções, levando em conta o tempo de serviço, pode ser observada no trabalho de Calil (2014), pois, em sua pesquisa com os/as professores/as em processo de formação no estágio probatório e nas formações mensais, a autora relata que, em nenhum momento, quer nos questionários, quer no grupo focal, houve qualquer queixa por terem que participar das formações. Ao contrário, foram enfáticos ao valorizarem a possibilidade de estudar, aprender mais, discutir questões da sala de aula, de seu trabalho e ampliar seu universo cultural.

A diversidade, não só de conteúdos, mas de olhares em relação a outras questões, como ética, valores, deve estar presente no saber do/a professor/a (Flóride;

Steinle, 2008). Já podemos estabelecer uma relação, aqui, com a percepção dos/as professores/as, uma vez que, no início, havia uma diversidade de conteúdos que agradava a muitos/as:

O modelo anterior daquela matriz ali em meados de 2012 até 2015, 16, 17, eu não me lembro até quando vigorou, mas foi por aí, aquela nossa matriz curricular, eu achava muito bem estruturada, com uma diversidade muito grande de conteúdos e é claro, ela seguia toda uma lógica. (P18)

A estrutura de conteúdos como mencionado acima, deve trazer diversidade, com o direcionamento das práticas pedagógicas. Podemos perceber, nessa lógica, que as melhorias nas práticas decorrentes da construção do currículo na formação continuada revelam pontos críticos e positivos. Há a necessidade de um currículo que seja adaptável e que acompanhe as demandas tanto da modernidade como das realidades locais, não só do município, mas de cada escola. Ele deve ser dinâmico, planejado coletivamente e aberto a constantes reflexões, tendo o espaço da formação continuada como um ponto chave.

Para falar sobre a categoria “currículo”, vamos esclarecer que houve, nas entrevistas, a comparação entre o modelo que estava sendo construído antes da BNCC e o pós-BNCC. De fato, é inegável o fato afirmado por Betti (2018, p. 169): “Após os Parâmetros Curriculares Nacionais, um sem-número de currículos oficiais foram elaborados em municípios e estados brasileiros, e a BNCC-EF incorporou muito dessas realizações”.

Em muitos momentos, são comparados um com o outro (antes e pós-BNCC), e há dados que demonstram muitas críticas ao modelo atual, como foi possível observar no gráfico disposto no início desta seção. Muitas menções são feitas levando em conta o fato de que o currículo proposto atualmente não tem autonomia, simplesmente reproduz aquilo que está nos livros didáticos, o que, por si só, já segue fielmente o documento normativo. É claro que não podemos entender a autonomia de forma muito rasa, dada a complexidade dos sistemas educacionais públicos. Nascimento (2023, p. 120) declara que:

A autonomia não pode ser entendida apenas como uma opção do professor, como algo que ele decide desenvolver até o ponto que lhe convém ou não. Ela precisa ser tratada dentro de limites impostos por diversos mecanismos,

entre eles: políticas educacionais, regras institucionais, limitações de recursos estruturais e didáticos, interesses e necessidades da comunidade escolar, entre outros.

A autora sustenta o pensamento de Betti (2018), também defendido por muitos/as professores/as participantes desta pesquisa de que é preciso haver um equilíbrio entre as escolhas didáticas, metodológicas e, principalmente de adequação, com criticidades, aos documentos institucionais.

Sobre as contribuições positivas e sugestões de melhoria, alguns/mas professores/as não criticaram a BNCC, mas fizeram algumas ressalvas a respeito do que diz o documento, aparecendo, novamente, a questão da repetitividade, conforme enfatiza P18, ao dizer que, “apesar de estar dentro dos padrões, há uma repetitividade que precisa ser corrigida”.

Alguns trechos que enaltecem o currículo pós-BNCC são: “o currículo atual melhorou bastante e é interessante” (P21); “estou achando o currículo interessante e não tenho críticas a fazer” (P16); e “a proposta unifica conteúdos, ajudando na interdisciplinaridade e socioemocional” (P2). Uma melhoria muito importante, segundo a percepção dos/as professores/as, é a unificação dos conteúdos, de forma que todas as escolas estejam ensinando, ao mesmo tempo, um determinado conteúdo. Esse foi um pensamento implantado nas formações e no processo de desenvolvimento do currículo.

Para muitos participantes da pesquisa, a ideia de ter um currículo que unifique os conteúdos para serem ensinados de forma sincronizada em rede é muito clara, aplicável e simples, como diz P2:

[...] tanto pra gente é bom como pros meninos porque quando os alunos saem de uma escola para outra eles não ficam tão perdidos como eles ficavam porque às vezes no início quando eu entrei em 2010 o menino eu dava um conteúdo aqui e o professor dava outro lá no Raul Monte [escola]. Aí quando o menino se por acaso ele fosse transferido às vezes ele viu o mesmo conteúdo porque lá era outra coisa e quando tem um conteúdo sistematizado eu vejo que é melhor porque o menino não se perde tanto e nem a gente como professor não fica dando à toa qualquer coisa.

Sobre o impacto do currículo nas práticas pedagógicas são tecidas relações que buscam confrontar diversas realidades e entender a importância de se construir um currículo de forma coletiva e repleto de experiências de todos/as os/as

envolvidos/as nessa construção. O desejo de construção coletiva de propostas curriculares não é unânime em todas as redes de ensino ou grupos de professores/as, como mostra a pesquisa de Nascimento (2023). Borges (2018) também chegou à conclusão de que os/as professores/as desejam um currículo seu.

No entanto, não defendem a adoção de um currículo igual para toda a rede como algo negativo, como também apontado nos resultados da pesquisa de Sales (2020), pelo contrário, há um desejo, inclusive, de que todas as escolas caminhem juntas no mesmo conteúdo, semana após semana. Por outro lado, a experiência fomentada pela formação continuada é fortalecida e fortalece o currículo por conta da teia de relações que são possibilitadas numa rede de ensino com várias realidades e uma diversidade de professores/as. Essa ideia fica mais clara a partir do posicionamento de P9:

eu vejo que é uma coisa muito válida, quando a gente participa com os meninos daquelas práticas que as outras escolas trazem pra complementar o currículo, eu vejo como uma condição muito válida pra nós educadores, profissionais da educação física, porque trazer uma prática de outra escola, de outra realidade como por exemplo uma escola que vem da zona rural ela é diferente da sede, os meninos tem uma vida diferente, os meninos tem uma condição diferente, quando eles trazem essas experiências, eu vejo que é muito importante que a gente absorva esses conhecimentos, essas experiências e possam também colocar nas nossas práticas do dia a dia.

Aqui, também é importante destacar algumas falas que apontam para o conceito de justiça curricular, em que a construção coletiva se utiliza de seus pressupostos. Na definição de Ponce (2019, p. 1.054):

A justiça curricular é um dos processos de busca de justiça social, aquela que se faz por meio do currículo escolar valorizando o caráter da construção coletiva deste. Busca seus fundamentos em experiências históricas democráticas significativas de educação escolar.

Mesmo este não sendo um tema desenvolvido durante as formações, nem tendo sido mencionado nenhuma vez nas entrevistas, nas entrelinhas se percebe que os/as professores/as buscam o desenvolvimento de um currículo que atenda a alguns pressupostos da justiça social e isso perpassa a justiça curricular.

Segundo Silva (2015, p. 16):

[...] o conceito de justiça curricular, em sua potencialidade conceitual, pode ser um instrumento coletivo que nos permita promover a defesa da justiça escolar e da qualidade social da educação. Objetivamente, seria importante que as políticas curriculares incentivassem o acesso a formas diferenciadas de conhecimento, reconhecessem as diferenças que perfazem nossas culturas e que fossem uma ferramenta aberta e plural - capaz de ouvir e atribuir voz aos coletivos escolares de nosso tempo.

Como foi muito criticado o fato de haver repetição de conteúdos e engessamento quando se segue fielmente a BNCC, pensar em justiça curricular no contexto da rede municipal poderia ser um caminho metodológico eficaz para auxiliar na construção do currículo.

Calil (2014) apontava algo semelhante ao entender que a justiça social é atendida no município de Sobral na medida em que crianças do centro da cidade e da zona rural apresentam a mesma fluência leitora apontada por pesquisas de outras fontes não municipais. Então, para a busca dessa justiça social, a justiça curricular pode ser uma aliada.

A justiça social e a justiça curricular se coadunam e são interdependentes. Nos dizeres de Ponce (2019, p. 160):

[...] a proposta da justiça curricular pressupõe uma educação escolar pautada em direitos, a Educação em Direitos Humanos (EDH), nascida da prática social, registrada em textos teóricos e organizada em planos nacionais, estaduais e municipais no Brasil, deve ser presença obrigatória no currículo escolar. Trata-se de um conhecimento teórico-prático, que se ampliou pela legislação e é instrumental na defesa dos direitos e na emancipação de todos os sujeitos do currículo.

A importância da justiça curricular é destacada em falas como as dos/as professores/as abaixo, que veem a importância de seguir um currículo semelhante na mesma rede, com vistas a dar oportunidades iguais aos estudantes.

Acredito que ela ajuda a ter uma melhor organização de conteúdo dentro do plano, como eu lhe disse, ainda tem suas falhas, como teve algumas divergências de conteúdo, agora recentemente o pessoal tava reclamando que o conteúdo de novembro que era basquete já tinha sido abordado no meio do ano ou foi em agosto ou maio, alguma coisa assim, tem suas falhas tem, mas acredito que tem algumas coisa que tem que melhorar, mas tá sendo de bom agrado, melhor do que a gente ficar selecionando os conteúdos onde uma escola tá abordando um conteúdo, outra escola tá abordando outro conteúdo dentro do mesmo mês. Então dá pra você seguir ter um padrão. (P21)

uma das coisas importantes da formação era você... tornar uma algo único do sistema né, porque um aluno saía de um lugar quando ele fosse para outra ele estaria já... ou ele já tinha visto ou dava continuidade no que ele tava vendo na outra escola. (P10)

[...] Uma forma também da gente padronizar os nossos conteúdos, de uma sequenziinha de conteúdos, tudo correto, um aluno for transferido de uma escola e ele for pra outra escola, ele não tenha um perda com isso, querendo ou não ele acaba perdendo conteúdo e querendo ou não a gente tem que gerar nota das aulas teóricas, então se a gente tem que gerar nota, a gente tem na parte teórica das nossas aulas, a gente tem que ter conteúdo pra gente tá elaborando e repassando pros alunos e com essa forma padronizada fica bem mais fácil o aluno ter um acompanhamento, ele não fica perdido e também dá mais significado a educação física. (P16)

As falas acima mostram que os/as professores/as tem pensamento bem elaborado no sentido de que rede trabalha em consonância no que tange aos conteúdos. Esperam que os/as estudantes tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento nas aulas de EF e sintam que o que estão estudando está em harmonia com outras escolas da cidade.

Em resumo, evidenciamos as percepções sobre as práticas dos/as professores/as decorrentes da construção do currículo de EF durante a trilha feita nas formações em rede. Foram colocadas em xeque a falta de autonomia, a repetição de conteúdos e de metodologias, bem como o confronto com a BNCC. Esse último ponto ainda passará por uma análise minuciosa mais adiante, por ser um tema que tem levantado questionamentos e dividido opiniões (Betti, 2008; Neira, 2018).

É uma temática bem complexa, mas os achados até aqui são fundamentais para entender como as práticas pedagógicas podem ser aprimoradas e adaptadas, alinhando-se com os objetivos da pesquisa. Continuaremos a análise das influências da formação continuada na construção curricular explorando o terceiro objetivo específico.

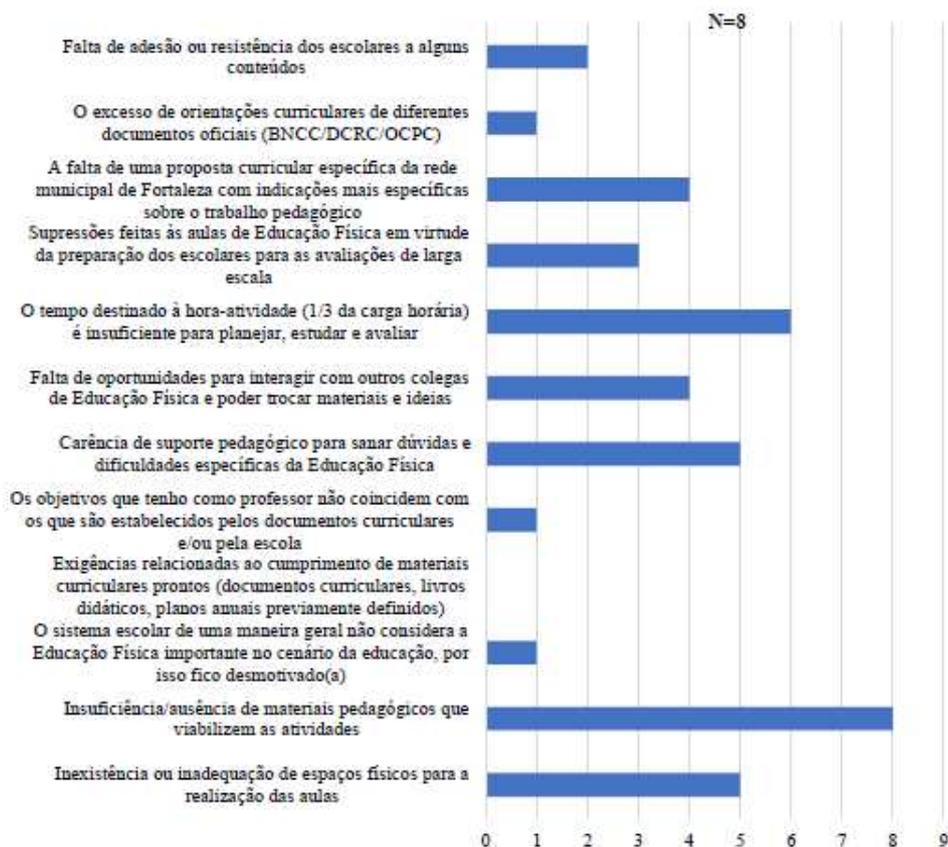
7.3 Desafios e obstáculo enfrentados pelos/as professores/as no processo de construção do currículo de EF

O terceiro objetivo pontua os desafios e obstáculos enfrentados pelos/as professores/as na construção do currículo de Educação Física, considerando a influência da formação continuada nesse processo. Entre outros aspectos,

abordaremos as mesmas categorias “currículo” e “relevância da formação para o currículo”. Justificando o fato de que falas se entrelaçam e as categorias também. Nesse sentido, Santos, Montiel e Afonso (2021) pontuam que as relações que interligam tudo em torno dos objetivos e da categorização são várias.

Nascimento (2023) discorre sobre alguns elementos que dificultam ou limitam as possibilidades de construção de um currículo, principalmente na área de EF. A autora traz um gráfico que resume alguns achados desta pesquisa, fazendo também menção a outros não apontados aqui. A falta de interação com os pares revela o contrário do que foi apontado nas entrevistas com os/as professores/as de Sobral, já que estes/estas disseram ser esse um dos pontos mais fortes e importantes proporcionados pela formação mensal.

Figura 9 – Elementos que dificultam ou limitam a autonomia para agir sobre o desenvolvimento do currículo



Fonte: Nascimento (2023, p. 174)

As unidades de registro relacionadas mais diretamente com o objetivo em questão são: “críticas e insatisfações com a BNCC e sua implementação”; “impacto reduzido a auxílio à prática” e “sugestões para melhoria da formação e integração com o currículo”. Com relação à primeira unidade de registro, sobre as críticas e insatisfações com a BNCC, foi possível constatar uma série de colocações e questionamentos que a colocam como um ponto de inflexão na elaboração curricular.

É possível elencar características a respeito das visões sobre o currículo antes e depois da implementação da BNCC. No período que antecede a BNCC, a ideia de currículo na rede municipal de Sobral era baseada em três principais pontos: autonomia e flexibilidade, diversidade e riqueza de conteúdos e participação ativa dos/as professores/as. As falas a seguir explicitam, respectivamente, tais posicionamentos:

quando a gente tinha mais essa autonomia a gente era mais feliz no sentido de trabalhar melhor. Eu tenho essa dúvida se há realmente essa necessidade de seguir a BNCC ou se a gente pode caminhar com as próprias pernas né e é isso. Se eu fosse sugerir, eu sugeria isso que eu falei de poder pelo menos unir né, continuar com ela, porem ampliando. (P14)

eu percebi que ali tinha uma riqueza de conteúdo, inclusive na minha humilde opinião, até melhor do que nós temos hoje, a estruturação do plano anual da matriz curricular, na minha opinião, ela se distribuía melhor do que hoje nos tempos atuais. (P18)

O antigo era melhor porque ele escutava os nossos anseios e a gente quase que montava e adequava pra nossa realidade, era o que tava acontecendo. E agora não tem o toque de conversar com a gente antes que é isso que ta faltando, essa reunião no início do ano pra gente se reunir pra saber o que é que a gente vai trabalhar no decorrer do ano né, não tá tendo esse encontro, essa conversa com a gente, não estão escutando a gente, não escuta os nossos anseios, a gente fala uma coisa e eles não aceitam. (P7)

Essa diversidade diz respeito, dentre outras abordagens, ao modo como devemos nos preocupar com outras temáticas senão os saberes escolar e docente. Em pesquisa de Flóride e Steinle (2008, p. 13), os autores constataam que:

atualmente, é posta muita ênfase na problemática do saber escolar e do saber docente, mas se trabalha muito pouco os outros elementos que não são só cognitivos, presentes também na profissão docente, como, as questões relativas à diversidade cultural, étnica, as questões de gênero e, sobretudo ética e valores, tão necessárias para a formação humana.

Contudo, após a implementação da BNCC, os/as professores/as entrevistados relatam que o currículo pode ser definido em três pontos também:

padronização e estrutura rígida, como aponta (P1), ao dizer que “a estrutura da BNCC é muito rígida e limita a autonomia dos professores”; repetitividade e limitações e redução da diversidade, como nos traz P18:

o plano está estruturado na linha do que a BNCC pede, mas isso aí já foi até uma ressalva minha e eu acredito que de alguns professores também, o que me causa um certo receio é a repetitividade de alguns conteúdos. O plano tá bem estruturado, lutas, ginásticas, jogos, práticas corporais de aventura, dança, tá bem estruturado nesse sentido, a gente vê que tem o acréscimo dos temas transversais, mas eu percebo que há, na minha concepção, uma repetitividade, então esse fato eu não concordo.

O que está sendo ensinado, atualmente, é baseado somente no livro didático e, portanto, na BNCC, o que causa uma lacuna, pois os/as estudantes não têm aulas de EF nas séries iniciais, e muitos conteúdos são esquecidos, pois só aparecem na etapa de ensino anterior. Isso não acontecia antes da BNCC, no caso de Sobral. Para Impolcetto e Moreira (2023, p. 8):

O ideal seria que a proposição da BNCC (BRASIL, 2018) não correspondesse a 100% do programa da disciplina de Educação Física, destinando espaço para que os interesses locais fossem incluídos e tematizados. Neste sentido, as escolas das redes públicas e privadas poderiam, no momento de elaboração do Projetos Políticos Pedagógicos, prever uma forma de garantir ao aluno acesso tanto às temáticas previstas no documento federal, quanto outras, que tenham relação com os contextos locais, dada a diversidade cultural do país.

Há quem defenda que uma alta pontuação no Ideb pode preparar os alunos do 5º ano para o 6º ano, como indicam Cruz e Loureiro (2020, p. 5), quando afirmam que “[...] a alta pontuação de Sobral no Ideb dos anos iniciais indica que a maioria dos estudantes do quinto ano está bem preparada para cursar os anos finais do ensino fundamental”. Trata-se de um pensamento simplista, pois desconsidera o todo, referindo-se somente às disciplinas de Português e Matemática. Afinal, para os/as professores/as de outras disciplinas, como a de EF, isso é visto com outra percepção:

fazendo uma comparação, como eu falei anteriormente tem quebras, segundo a BNCC, que a BNCC pensa a educação física desde o infantil que infelizmente em Sobral a gente sabe que é o pedagogo que fica a frente dessa disciplina e ele não segue basicamente o conteúdo, são aulas recreativas, quando chega no 6º ano o aluno não tem essa base, aí fica de certa forma comprometido o conhecimento da disciplina de educação física. (P26)

Esse faz todo sentido com relação à falta de linearidade no ensino de EF em contexto em que ela não é e faz presente em todos os anos de escolaridade. Se pensarmos em outras disciplinas, há toda uma sequência que historicamente se prova ser eficaz para que os/as estudantes tenham os pré-requisitos necessários para avançar no conhecimento. Essa preocupação pouco ocorre quando vemos propostas como a BNCC ou currículos de EF, talvez pela sua complexidade ou particularidades da disciplina em relação às outras.

Em um trabalho recente, Nascimento (2023, p. 187) reforça esse pensamento trazido pelos/as professores/as de Sobral com relação à ausência da disciplina de EF nos anos iniciais. Para a autora:

[...] os participantes da pesquisa se sentiam responsáveis pelo fornecimento de uma base que já deveria ter sido desenvolvida pelos alunos em etapas anteriores. As falas revelaram que esta situação não era ignorada no desenvolvimento do seu trabalho, pois partiam da ideia de que eram responsáveis por efetivar a inclusão de temas e habilidades que já deveriam ter sido trabalhados.

Infelizmente, em Sobral, muitos/as professores/as têm sido “aplicadores” da BNCC, e alguns questionamentos, antes sem relevância nas formações, apareceram nas falas dos/as entrevistados. Precisamos ser críticos, pois, como aponta Betti (2018, p. 172), “[...] não acho que a BNCC-EF deva ser queimada em uma fogueira no meio da rua. A BNCC-EF precisa de interlocutores críticos, não de detratores levianos de um lado, nem de seguidores fiéis ou ‘aplicadores’ de outro”. Na crítica, sempre deve prevalecer o bom senso, o conhecimento da realidade e as adaptações necessárias. Ainda a esse respeito, Sanches Neto (2021) reforça que “[...] o percurso curricular do ano letivo, ao nosso modo de ver, deve ser flexível a ponto de permitir adaptações que se perceberem necessárias durante o processo de ensino e de aprendizagem”.

A BNCC apresenta como parte diversificada do currículo, ou seja, é o que corresponde a cerca de 40% destinado a cada instituição fazer as adequações do seu currículo e práticas pedagógicas, ajustando as realidades locais as quais as escolas estão inseridas.

Considerando o impacto reduzido da formação e o auxílio à prática e construção do currículo, a formação continuada não é bem avaliada por alguns/mas professores/as, conforme apontado nas falas que seguem: “Eu digo uma coisa, eu vejo eu venho vendo né dos últimos anos a formação tão perdida que, no meu ponto de vista ela pouco contribui para a formação curricular do nosso currículo” (P2); “a formação eu não vejo muita colaboração. Vejo mais como uma forma de cumprir protocolo. Não vejo como uma forma acrescentar muita coisa. No currículo não” (P5).

A última unidade de registro propõe, segundo as entrevistas, “sugestões para melhoria da formação e integração com o currículo”, levando em conta os desafios e obstáculos enfrentados. Uma parte significativa de colocações levaram à mesma ideia em relação à construção ou reformulação do currículo: aproveitar o início do ano, quando uma grande parcela de professores/as está em recesso, mas precisam cumprir horário nas escolas, para se reunirem e trabalharem no currículo, criando estratégias, reformulando suas práticas e pensando juntos. P7 resumiu essa ideia dizendo que:

Se a gente tivesse um direcionamento a gente apenas organizava o que a gente precisava mais nesse conteúdo pra focar no aprendizado do aluno, então a gente nessa formação de currículo o quê que a gente tenta é acertar, então o anseio é esse que no início do ano a gente se reunisse naquela semana que a gente tem que tá na escola, a gente não começou as nossas aulas ainda, a gente tem que tá na escola, merecia a gente sentar logo pra entrar ali mais uma remessa de quarenta e três vai entrar nesse concurso agora, então eu acho que juntando com o que já tem vai dar uma parcela muito significativa, merecia a gente sentar no início do ano e tentar montar o nosso currículo logo porque a gente não tem o nosso direcionamento cem por cento porque a gente não tem o livro didático já é uma dificuldade a mais.

O trecho anterior, que propõe a ideia de aproveitar os/as professores/as concursados para se apropriarem da construção do currículo, contrapõe um problema apontado por Nishiiye (2012), que é o caso da rotatividade de professores/as atrapalharem o processo de construção do currículo, pois, enquanto uns iniciam seu período de docência, outros terminam. A proposição de P7 é justamente se valer da condição: muitos/as professores/as concursados/as e o tempo disponível no início do ano.

A rotatividade destacada por Nishiiye (2012) também é retratada em Santa Maria. Mesmo assim, os envolvidos (em torno de 10% do total) elaboraram Orientações Curriculares a partir da Formação Continuada. Em contraposição, essas orientações são mais valorizadas do que o próprio documento oficial, pois muitos nem o utilizam.

Portanto, o que fica mais marcado aqui, nessa parte, é esse desejo de construção coletiva, que, muitas vezes, encontramos nas colocações transcritas. Parece ser uma ideia já bem enraizada e que teve sua gênese durante o processo de formação dos/as professores/as em rede.

Algo que não encontramos nas falas dos/as professores/as é a possibilidade de participação dos estudantes, em algum grau e momento, da elaboração curricular, embora busquem relacionar e abranger muitas dimensões do conhecimento, como preconizado por Sanches Neto e Betti (2008, p. 15), ao trazerem uma proposta para fundamentar a intervenção dos/as professores/as de EF dos anos finais do ensino fundamental:

A singularidade da nossa proposta é que ela pode ser alterada a qualquer momento ao longo período letivo, dependendo do processo reflexivo coletivo (professor e alunos) que deve acompanhar o ensino e a aprendizagem. Desse modo ela não se constitui em uma possibilidade única, pois pensamos que cada professor ou grupo de professores, por meio dessa reflexão, poderia sintetizar outras propostas específica para sua realidade cotidiana local.

Um desafio enfrentado em relação ao currículo, e com a influência do que é proposto pela escola de formação, é a forma como aparecem as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Pelo fato de o município de Sobral/CE ser enfático no alcance dos índices educacionais nessas disciplinas, a disciplina de Educação Física acaba se tornando desprestigiada e substituível, em muitos momentos. Isso se reflete na forma explícita como aparece a intencionalidade expressa nos documentos mensais, que contêm as orientações sobre os conteúdos e formas de ensiná-los, pois trazem a normativa curricular de Sobral/CE para as disciplinas que são foco de avaliações externas. Portanto, a interdisciplinaridade fica, em alguma medida, desconectada do real sentido da palavra.

Figura 10 - Material Curricular

1º PERÍODO LETIVO				
MÊS	HABILIDADE - DCRC (BNCC – Ceará)	HABILIDADE – PNLD MATERIAL EXTRA	INTERDISCIPLINARIDADE	
			NORMATIVA CURRICULAR DE SOBRAL	RELAÇÃO ENTRE COMPONENTES – DCRC (BNCC – Ceará)
FEVEREIRO	(EF67EF01) Experimentar e fruir, na escola e fora dela, jogos eletrônicos diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários. (EF67EF02) Identificar as transformações nas características dos jogos eletrônicos em função dos avanços das tecnologias e nas respectivas exigências corporais colocadas por esses diferentes tipos de jogos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Introduzir os alunos ao mundo dos jogos eletrônicos e sua importância na cultura atual. ✓ Identificar os principais jogos eletrônicos da atualidade, abordando diferentes gêneros. ✓ Analisar as características de jogabilidade, regras e mecânicas dos jogos eletrônicos selecionados. ✓ Discutir a relação entre jogos eletrônicos e a prática de atividades físicas, destacando os benefícios e desafios. ✓ Desenvolver habilidades de trabalho em equipe, comunicação e tomada de decisão através de atividades práticas envolvendo jogos eletrônicos. ✓ Estimular o pensamento crítico e a reflexão sobre o uso responsável e equilibrado dos jogos eletrônicos na vida cotidiana. 	<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>1.2.1. RESPEITAR AS REGRAS DE CORTESIA E DE INTERAÇÃO</p> <p>Respeitar as regras de cortesia, combinadas pelo grupo, nas diversas situações de interação,</p> <p>a) ouvindo sem interromper;</p> <p>b) adequando a sua linguagem corporal;</p> <p>c) pedindo a palavra para expor suas ideias;</p> <p>d) modelando o tom de voz nas interações comunicativas;</p> <p>e) utilizando as formas de tratamento adequadas;</p> <p>f) colaborando com a elaboração do conjunto dos valores e das regras de convivência da classe, escola e/ou rede;</p> <p>g) evitando o uso de palavras com potencial ofensivo;</p> <p>h) reagindo de forma pacífica diante de conflitos;</p> <p>i) respeitando a opinião dos demais.</p> <p>MATEMÁTICA</p> <p>4.2.1. APLICAR CONCEITOS DE PROBABILIDADE</p> <p>Aplicar conceitos de probabilidade,</p> <p>a) identificando as possibilidades de um evento acontecer;</p> <p>b) classificando eventos de acordo com a sua ocorrência;</p> <p>c) realizando experimentos aleatórios, com mais de duas tentativas, em diferentes contextos, que tenham mais de um resultado;</p>	<p>–</p> <p>(EF06MA04) (EF06MA23)</p>

Fonte: ESFAPEGE (2023).

Como apresentado no material acima, não há uma relação interdisciplinar com os conteúdos propostos. De certa forma, alguns/mas professores/as sentem que sua disciplina é desprestigiada; outros já se habituaram ao modo como os conteúdos são previstos e parecem não refletir acerca da “interdisciplinaridade”. Conforme já apontado por Darido (2012), uma das possibilidades de EF é servir como meio para as aprendizagens das disciplinas de maior prestígio, como Português e Matemática, fato também mencionado por Nascimento (2023).

"Teve algumas mudanças que leva em direção as competências de matemática e português se eu não me engano, mas em relação a isso eu não me deparei com essas mudanças não". (P16)

"O modelo hoje de Sobral ele é muito para as proficiências de língua portuguesa e matemática. Então acho uma coisa muito técnica tipo, lá no plano tem, além das unidades temáticas que a gente tem que trabalhar tem algumas tipo umas interdisciplinaridades que na verdade de interdisciplinar não tem nada é só puro português e matemática". (P1)

"Dá um direcionamento, mas sempre querendo fazer a interligação da educação física com as outras disciplinas como o português e a matemática que é a base de tudo hoje na nossa vida". (P7)

"Mas a estruturação do currículo ele sempre tá associado a disciplina de português e matemática, eu falo a questão da interdisciplinaridade, precisa ser melhor trabalhada, se é pra ser trabalhada assim e o aluno que é interdisciplinar ele é uma mão de duas vias e não uma via única. A gente tem que ajudar a trabalhar a interdisciplinaridade nas nossas aulas, mas a gente

também tem que dar essa atenção pra gente, uma ajuda mutua, mas impacto no sentido que é uma situação que valoriza e faz ele ter um desenvolvimento além do cognitivo". (P20)

Por conseguinte, o sentido de interdisciplinaridade, na realidade das aulas, é distorcido, mas muitas vezes percebemos que os/as professores/as já aceitam isso como parte do sistema de ensino e não se sentem incomodados em servir de "auxílio" às outras disciplinas.

Sintetizando, as principais descobertas baseadas nos objetivos específicos são:

- a) o reconhecimento da importância da formação continuada para a melhoria do trabalho e a unificação do trabalho em rede;
- b) a valorização das trocas de experiências;
- c) as críticas em relação ao formato das formações, mas também as sugestões de melhoria, principalmente no que se refere a valorizar mais os/as professores/as que estão ministrando aulas, e não professores/as externos/as;
- d) a percepção de que o currículo deve ser flexível e construído coletivamente;
- e) o descontentamento com a BNCC, por engessar, muitas vezes, as propostas curriculares atuais e a perda de autonomia.

Ressaltamos que a BNCC não é um currículo, mesmo que muitas vezes, pareça ser compreendida como tal, mas um ato de currículo. E, segundo Nascimento (2023, p. 22), "[...] os atos de currículo se contrapõem à noção de currículo como uma condenação socio pedagógica, ou seja, uma imposição sem margem para questionamentos, reconstruções ou negações, um artefato prescritivo e restrito".

Esta pesquisa pode gerar implicações para discussões futuras, para reflexões e práticas docentes, bem como para políticas educacionais. De maneira geral, ela contribui para o fortalecimento da formação continuada, para o envolvimento dos/as professores/as em quaisquer processos relativos ao seu trabalho, focando em aspectos muito práticos da profissão. Ela nos coloca no bojo das discussões, pois, como referem Okimura-Kerr et al. (2023, p. 37):

A Educação Física há algum tempo busca sugestões de organização e sistematização de conteúdos, portanto espera-se um impacto positivo e promissor provocado pelas propostas curriculares nos ambientes escolares, seja para questionar o processo de implantação ou para promover mudanças na direção dos debates pedagógicos da área"

Seus resultados apontam para a implementação de formações inovadoras, que tenham íntima relação com o cotidiano do/a professor/a, trazendo grandes contribuições em se tratando de currículo de Educação Física, assim como de outras disciplinas, pois a temática é abrangente e nunca se encerra, necessitando de constantes atualizações.

Em geral, muitos/as professores/as se propõem a colaborar com as mudanças curriculares, mas, por outro lado, se sentem sem espaço ou desestimulados. Por exemplo, ao ser indagado sobre suas expectativas em relação à formação e à construção ou modificação do currículo, P28 relatou:

Eu creio... a minha expectativa não é muito boa não. Eu não creio que, até porque a gente já vem sugerindo né já há algum tempo de a gente sentar você viu já o grupo né tá sugerindo também de a gente sentar e conversar, rever. Pessoal, lá não tem muito interesse nisso. Eu não tenho expectativas boas não. Acho que não vai mudar nada não.

O posicionamento deste e de outros entrevistados, mesmo que não de forma explícita, mostra um certo cansaço em relação às inúmeras cobranças por mudanças tanto sobre o formato das formações, mas principalmente quanto a construir um currículo e que este seja subsidiado por condições de trabalho. embasando tal posicionamento, Pereira (2001, p. 179) afirma que:

Trabalhos de pesquisa na área docente têm demonstrado que os professores se sentem mais frustrados do que desestimulados ou desinteressados em propor e implementar mudanças e/ou programas alternativos curriculares, em face das constantes alterações na condução das políticas educativas e em face do autoritarismo exercido pelo poder público nas questões curriculares.

A construção de currículo base voltado à Educação Física escolar deve se preocupar com a sua aplicação dentro da sala de aula. Como já mencionado anteriormente, esse processo já ocorreu em algumas disciplinas e, nesse sentido, nesse sentido podemos defender que a Educação Física possa seja contemplada, como é desejo dos/as professores/as.

7.4 Incentivando a discussão durante um encontro de formação

Para contemplar algumas questões em relação à pesquisa, bem como ter a possibilidade de incluir a participação de outros/as professores/as que não foram entrevistados/as, no dia 27 de maio de 2024 foi realizada uma oficina durante o encontro mensal de formação, intitulada “Pensando sobre a elaboração do currículo de EF da rede municipal de Sobral”. A oficina teve duração de duas horas e, a seguir, discorreremos sobre o que foi discutido e trabalhado com os presentes.

Figura 11 - Apresentação de Resultados Preliminares e oficina

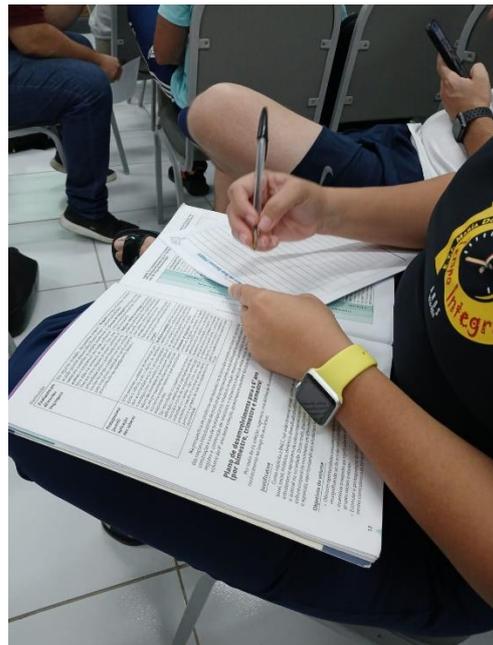
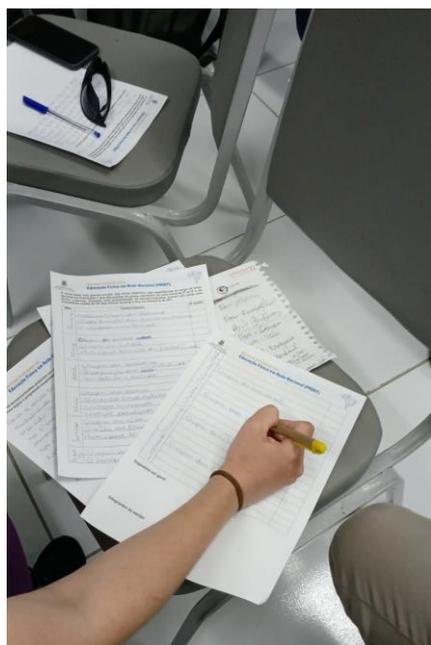
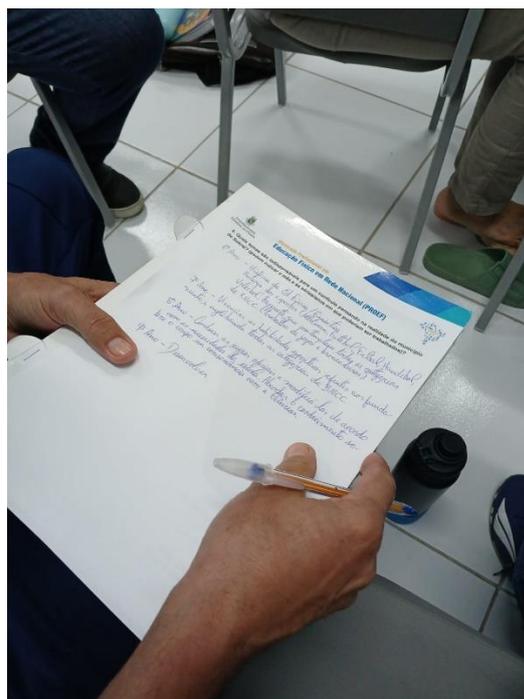
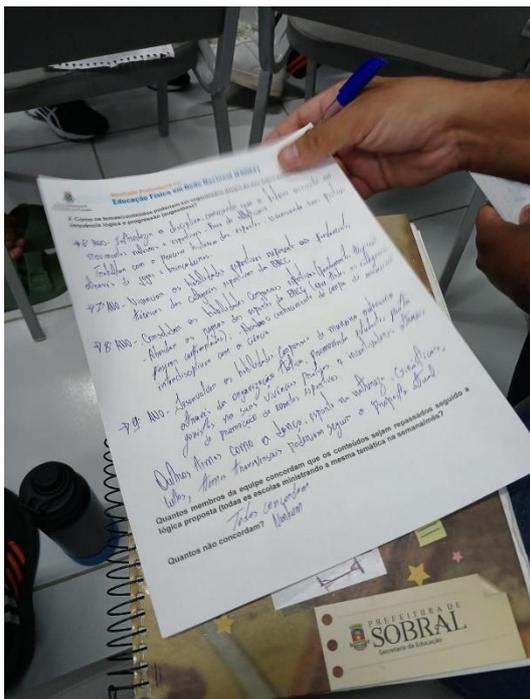


Fonte: Material do autor (2024)

Os/as professores/as foram divididos em dois grandes grupos, e cada grupo, em equipes de cinco pessoas exclusivamente da sede do município ou exclusivamente dos distritos.

Figura 12 – Equipes discutindo durante a oficina





Fonte: Material do autor (2024)

Após a explanação de alguns resultados preliminares da pesquisa no tocante ao currículo, especificamente, os grupos se reuniram e discutiram entre si alguns pontos. O propósito foi fazer um mapeamento geral sobre o tema. Os resultados que seguem estão da forma como foram respondidos, por isso algumas

respostas podem se distanciar, em alguma medida, do questionamento; algumas terminologias e conceituações também foram transcritas fielmente.

O primeiro ponto ressaltado diz respeito às lacunas encontradas nos temas/conteúdos atualmente no currículo, considerando que, conforme os/as professores/as, eles sentem falta de/da/do:

- a) Temas/perspectivas ligados/as ao corpo humano como tema principal (Duas equipes citaram);
- b) Assuntos relacionados à orientação sexual (Duas equipes citaram);
- c) Livro didático (Duas equipes citaram);
- d) Organização dos conteúdos do 6º ao 9º ano, ao declararem que cada ano poderia vivenciar todas as unidades temáticas de esportes da BNCC (o que também foi citado por outra equipe), para evitar casos como o 6º e 7º não ver porque são preconizados para 8º e 9º pela normativa, ou seja, ensinar determinado conteúdo só no período que a BNCC determina;
- e) Presença do/a professor/a de EF em todas as séries de ensino, para evitar lacunas;
- f) Proposta documentada, elaborada pelos próprios/as professores/as da rede;
- g) Apreço às necessidades da disciplina nas escolas da rede;
- h) Sequência lógica de conteúdos (citada também por outra equipe);
- i) Trabalho voltado à diversidade da cultura corporal de movimento, de modo que todos os anos do ensino fundamental (anos finais) tenham acesso a essa diversidade. Por exemplo, pouco observamos o ensino de vôlei e basquete na escola;
- j) Acolhimento da cidade, das comunidades. O que é produzido de saberes nos territórios da cidade?
- k) Inserção de temas transversais;
- l) Tempo de aula para os esportes/conteúdos fortes da comunidade.
- m) Trabalho com duas ou três temáticas de eixos diferentes e que estabeleçam uma lógica entre si;

- n) Desenvolvimento de temas como principais, e não como secundários, como o caso da dança, por exemplo;
- o) Conteúdos relativos às drogas;
- p) Trabalho com o esporte adaptado, dentro das modalidades de ensino;
- q) Variedade de conteúdos, pois às vezes fica muito tempo num só por até dois meses.
- r) Modalidade esportiva mensal.

Portanto, foram apresentadas brevemente, algumas possibilidades para preenchimento de lacunas identificadas como relação ao que poderia ser explorado melhor nas aulas de EF. O momento de discussão foi muito rico e quase todos os/as professores/as se envolveram para pensar sobre o que foi solicitado.

Sobre as lacunas em temas como o tratado aqui, Godoi e Borges (2019, p. 392) consideram que:

o campo de estudos sobre o currículo, principalmente, na educação física, vem produzindo investigações interessantes, mas que ainda tem muitas possibilidades e lacunas que precisam ser examinadas e supridas. Mais do que isso, estimamos que os gestores político-educacionais precisam também aprender com as pesquisas sobre a implementação curricular, senão corremos o risco de repetir os erros do passado.

Com relação ao questionamento sobre como os temas/conteúdos poderiam ser organizados dentro do ano letivo, pensando numa sequência lógica e progressão, obtivemos as seguintes respostas como exemplo.

Quadro 8 - Sugestão de Conteúdo de Educação Física

6º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução/história da EF (esse ponto foi tocado por outra equipe, destacando a história associada aos movimentos naturais e esportivos – base do atletismo); - Ginástica; - Atletismo; - Outros esportes, como tênis de mesa, beach tênis; - Esportes coletivos (introdução/iniciação); - Atividade física e saúde; - Trabalhar o processo histórico dos esportes, vivenciando suas práticas, por meio de jogos e brincadeiras.
7º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar as habilidades esportivas referentes aos fundamentos técnicos das categorias esportivas da BNCC.
8º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar as habilidades corporais esportivas (fundamentos técnicos); - Abordar as regras dos esportes da BNCC (para que todas as categorias fossem contempladas); - Trabalhar a temática do corpo humano, por meio do trabalho interdisciplinar em Ciências.
9º ano	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver habilidades corporais de maneira autônoma, por meio da organização tática, promovendo o protagonismo dos estudantes, como destacado por P7 “o currículo tenta de uma maneira geral sempre fala na questão do protagonismo e ultimamente o que a gente tem tentado é tornar os alunos protagonistas, cidadãos protagonistas. O foco é tentar tornar o estudante um cidadão protagonista nas suas vivências práticas, por meio da promoção de eventos esportivos. Outros temas, como dança, esportes da natureza, ginásticas, lutas, assim como temas transversais, poderiam seguir a proposta atual”.

Fonte: Material do autor (2024)

Sobre a interdisciplinaridade com a disciplina Ciências destacada para o 8º ano, e fundamentando tal preferência, Rosário e Darido (2005, p. 176) constataram que:

Quando se trata de relacionar conteúdos com os professores de outras disciplinas, os professores de ciências e as questões biológicas recebem destaque. Esses temas são sempre apontados por professores dessas disciplinas ou pela direção, para que o professor de Educação Física utilize em sua aula, dificilmente ocorrendo o inverso.

Várias ideias foram dadas pelos/as professores/as apontando sugestões de como o ensino poderia se dar. Cotejando com outras informações encontradas nas entrevistas, percebemos que alguns posicionamentos estão presente no pensamento da maioria. seguem alguns exemplos:

- a) Iniciar com atletismo; em seguida, ginástica (ponto destacado por outra equipe também).
- b) Trabalhar as práticas corporais de aventura no primeiro semestre, visto que nossa região é muito quente e, nesse período, o tempo é mais ameno para a prática. Aqui, podemos fazer um paralelo com as demandas ambientais presentes no currículo, conforme dispõe Sanches Neto (2014). Tais demandas apontam para a necessidade de nos atentarmos às questões ecológicas implicadas no currículo, promovendo a consciência ambiental.
- c) Desenvolver os esportes mais técnicos, de forma acoplada e conjunta;
- d) Iniciar com os esportes de marca e técnico-combinatórios; seguir com os esportes de invasão, rede e quadra dividida; jogos e brincadeiras; práticas corporais de aventura; e finalizar com jogos de campo e taco;
- e) Padronizar as modalidades em todos os anos, porém com conteúdo diversificado. Por exemplo, no que se refere ao voleibol, no 6º ano seria estudada/o sua/seu origem/histórico e principais técnicas; no 7º ano, seus fundamentos e regras; no 8º ano, o estudo tático; e no 9º ano, reflexões críticas sobre características peculiares da modalidade, principais competições, aspectos relevantes. Tudo isso não exclui a inserção de temas transversais ou socioemocionais (essa ideia foi trazida também por outro grupo, com a sugestão de o enfoque ser diferente nos diferentes anos; por exemplo, no 6º ano, trabalhar o tema

usando a regionalidade). E neste tópico reflete o que se pensava na proposta antes da BNCC

- f) Nivelar os conteúdos, por faixa etária, partindo das habilidades mais clássicas para as mais complexas, de acordo com a série.

Como observamos nos apontamentos acima, há a preocupação veemente de se conseguir dar uma progressão, tentando de alguma maneira, criar lógicas entre os conteúdos. Inclusive, de forma bem objetiva, aparecem pontos em comum como o fato de mencionarem que o atletismo dever ser visto no início do ano letivo e que o 6º ano deve ter uma atenção especial já que vão ser introduzidos na EF escolar.

O questionamento seguinte foi para os/as professores/as pensarem sobre suas realidades locais e discutirem sobre um currículo que contemple uma parte diversificada de conteúdos, mesmo dentro da rede, já que, por si só, a BNCC já deixa uma margem de 40% para o trabalho voltado a temas mais diversificados. Então, as respostas sobre o tempo que deveria ser destinado para que cada professor/a mudasse os conteúdos, “fugindo” da proposta em rede foram as seguintes:

Quadro 9 - Total ideal de aulas de EF da parte diversificada

GRUPO 1	50%
GRUPO 2	30%
GRUPO 3	15%
GRUPO 4	25%
GRUPO 5	25% ou uma aula por mês
GRUPO 6	Não respondeu
GRUPO 7	20%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

O quadro mostra que, objetivamente, há a intenção de que boa parte da carga horária destinada à EF seja voltada para as questões bem particulares de cada região. Reiteramos que o que se propôs foi que, dentro de uma parte diversificada para que contemple o município ainda haja outra parte que seja mais específico ainda para abordar temas de uma comunidade, bairro ou escola de maneira particular.

Sobre as possibilidades de diversificação dos conteúdos, pensando na realidade regional, os/as professores/as:

- a) Vaquejada;
- b) Futebol de várzea;
- c) Jogos, quadrilha e danças (pensando na cultura daquela comunidade).

No que tange à regionalidade e ao desejo de mudança, trazemos um excerto de uma entrevista que ilustra uma vivência partilhada em uma das formações:

Nessa questão ai né da gente deixar mais recheado, deixar com mais significado, dá mais significado para os conteúdos, incluir outros conteúdos, olhar a parte local da comunidade, o que os alunos gostam, as práticas da comunidade, eu sei que isso tá lá nos jogos populares, mas deixar isso mais claro porque quando fala em jogo popular um exemplo né, o pessoal trabalha aqueles bem populares mesmo né, como a [nome de professora] fala, trabalha lá no Carioca, eu achei tão legal, pegar a galinha, correr atrás da galinha, jogar bila, corrida de jumento sabe, valorizar né e deixar essa valorização mais clara, por exemplo a matriz africana e indígena né, deixar claro lá as atividades locais, populares locais, deixar explicito, não deixar nas entrelinhas.

No excerto acima, temos um exemplo muito claro e objetivo de como se gostaria que fossem abordadas as situações de vida dentro das aulas de EF, buscando unir a realidade dos/as estudantes com os objetivos da EF em seu contexto.

Algumas possibilidades metodológicas foram sugeridas:

- a) Oficinas de confecção de materiais para as aulas, usando materiais recicláveis. Isso poderia ser encaixado nas discussões das demandas ambientais do currículo, que tratam de ações sustentáveis dentro da escola, de acordo com Sanches Neto (2014);
- b) Gincanas culturais;
- c) Projetos interdisciplinares;
- d) Feiras.
- e) No que concerne aos temas, às metodologias/ e à sequência lógica de conteúdos indispensáveis para um currículo pensado na realidade dos municípios em geral, recebemos as seguintes propostas:
- f) Violência (6º ao 9º ano);
- g) Empreendedorismo (9º ano);

- h)** Mídia (6º ao 9º ano);
- i)** Drogas (6º ao 9º ano);
- j)** Educação e saúde (6º ao 9º ano);
- k)** Noções básicas de primeiros-socorros;
- l)** Ética (6º ao 9º ano);
- m)** Benefícios da prática de atividade física no começo do ano (citado por outra equipe também);
- n)** Alimentação saudável;
- o)** Sedentarismo x exercício físico x atividade física;
- p)** Condicionamento físico no 7º ano;
- q)** Danças e suas temáticas para as festividades (em junho);
- r)** Jogos africanos para trabalhar a consciência negra (em novembro);
- s)** Esporte adaptado.

E finalizando a oficina foi solicitado uma tentativa de alocação dos conteúdos por mês como já acontece, mesmo que de forma bem rápida pela questão do tempo. Foi solicitado que levassem em conta as propostas já trabalhadas, suas experiências ao longo dos anos durante as formações e no processo de construção do currículo e nas discussões do grupo, tomando por base uma quantidade média de 32 aulas por ano na disciplina de EF. Não fizemos mais comentários a respeito, pois o que foi destacado foi muito semelhante ao que já foi analisado acima.

Equipe 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

5. Com base nos planos anuais, nos livros didáticos, nas experiências ao longo do anos durante as formações e nas discussões do grupo, escolham um uma turma do 6º ao 9º e, de forma sucinta, aloquem uma possibilidade de temas/conteúdos (Levem em conta uma quantidade média de 32 dias letivos durante o ano na disciplina de EF).

Mês	Tema/conteúdo	Nº aulas
Fevereiro	Tema: Movimento e Saúde: História da Edu	02
	Atletismo (Origem e evolução)	02
	Atletismo (Provas do Atletismo)	02
	Atletismo (Atletismo adaptado)	02
MARÇO	Introdução aos Esportes Coletivos	02
	Diferenciação entre E.P e E.I	02
	Ogping nos Esportes	02
ABRIL	Esica nos Esportes	02
	Ginástica: Introdução a Ginástica	02
	Classificação e Tipos de Ginástica	02
	Ginástica Competitiva: Artística, Ritmica, etc	02
MAIO	Ginástica não competitiva: Aeróbica, Pilates	02
	Origem e evolução: Futebol e Futebol	02
	Fundamentos básicos do Futebol	02
	Futebol e Futebol adaptado	02
JUNHO	Futebol feminino	02
	Danças: História da Dança	02
	Danças populares/regionais	02
	Danças urbanas	02
JULHO	Danças: Preconceitos	02

Fonte: Material do autor (2024)

Equipe 2

Mês	Tema/conteúdo	Nº aulas
Fevereiro	História História e educação	2
	Movimento simples ou complexo	2
	Tipos de prova	2
	Provas	2
Março	Ginástica de consciência corporal (desenvolvimento, relaxamento, alongamento, testes de habilidade)	2
	Limite do corpo	2
	Tipos de Ginástica	2
	Técnicas para saúde	2
	Esportes de inverno: Jogos que despertam	2
Abril	Futebol - História, regras e fundamentos	2
	Variação do futebol	2
	Lesões no esporte	2
	Esportes de aventura no meu aquático	2
Maio	Prática Corporal de Aventura urbana	2
	Skate	2
	Patins	2
	Juho	Danças regionais e populares
Junho	Contextualização histórica das manifestações	
	Benefícios de Danças para a saúde	
Agosto	Esportes de inverno: Handebol	
	Jogos que despertam - dança	

Mês	Tema/conteúdo	Nº aulas
Outubro	História e evolução de handebol	2
	Fundamentos do handebol	2
Setembro	Esportes de combate - lutas - história das lutas	2
	Exercício - História e material utilizado	2
	Tipos de desequilíbrio e noção do espaço	2
	Filosofia das lutas	2
Outubro	Jogos e brincadeiras - Jogos Populares	2
	Perceber jogos passados praticados na atualidade	2
	Jogos de lutas e cruzas de material	2
	Importância dos Jogos no cotidiano	2
Novembro	Jogos Africanos: Conhecer a história e tipos	2
	Práticas dos jogos africanos e suas influências	2
	Prática do capoeira: História	2
	Conhecer os instrumentos usados na capoeira	
Dezembro	Jogos Eletrônicos: Conhecer através dos alunos seus jogos	2
	Benefícios e malefícios dos jogos eletrônicos	

Fonte: Material do autor (2024)

Equipe 3

Mês	Tema/conteúdo	Nº aulas
Fevereiro	Brincadeiras e jogos e jogos eletrônicos	8 aulas
	Benefícios da atividade física	
Março	Esportes de marca	4 aulas
	(Atividade de dança)	
Abril	Esportes de marca	4 aulas
Maio	Esportes técnicos combinatórios	4 aulas
Junho	Ginástica de consciência corporal	4 aulas

Mês	Tema/conteúdo	Nº aulas
Agosto	Esportes de invernção	6 aulas
Setembro	Esportes de vole e quadra livre	4 aulas
	alida	
Outubro	lutas 1 D. açúcar	4 aulas
Novembro	Esportes de aventura	4 aulas
Dezembro	Elaboração de projetos	2 aulas

Fonte: Material do autor (2024)

Equipe 4

Mês	Tema/conteúdo	Nº aulas
Janeiro	História/origem do atletismo	2
	Classificação das provas de atletismo	2
	O atletismo no Brasil	2
Março	Origem do futebol esport	2
	Origem do futsal	2
	Principais técnicas do futebol/futsal	2
Abril	Origem da ginástica	2
	Classificação das modalidades	2
	Ginástica e saúde	2
Maio	Origem da dança	2
	Elementos constituintes da dança	2
	Danças urbanas	2
	Danças populares	2
Junho	Origem do vôlei	2
	O vôlei no Brasil	2
	Principais técnicas do vôlei	2
Agosto	Origem do basquete	2
	O basquete no Brasil e o streetball	2

Agosto	Jogos paralímpicos	2
	Principais técnicas do basquete	2
Setembro	Origem do handebol	2
	O handebol no Brasil	2
	Principais técnicas do handebol	2
Outubro	Origem dos jogos populares	2
	Os jogos cooperativos	2
	Os jogos de tabuleiro	2
Novembro	Origem das Práticas Corporais de V.A.	2
	Slackline	2
	Parkour	2
Dezembro	Origem das lutas	2
	Lutas lúdicas	2
	Lutas x brigas	2

Fonte: Material do autor (2024)

Equipe 6

Mês	Tema/conteúdo	Nº aulas
FEV.	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	2
	GINÁSTICA (TÉCNICO-COMUNICATIVO)	2
	ATLETISMO (ESPORTE DE MARCA)	2
MAR.	BASQUETE / HANDEBOL (ESPORTE DE INVASÃO)	2
ABRIL	ESPORTE DE COMBATE (DA CULTURA BRASILEIRA)	2
MAIO	FUTEBOL E FUTSAL (ESPORTE DE INVASÃO)	2
JUN.	DANÇA	2
AGO.	JOGOS POPULARES / JOGOS ELETRÔNICOS	2

Mês	Tema/conteúdo	Nº aulas
AGO.		
SET.	ESPORTES DE PRECISÃO	2
OUT.	ESPORTE REDE/PAREDE (VÔLEI)	2
NOV.	ESPORTE DE CAMPO E TALCO (BETS)	2
DEZ.	ESPORTES DA NATUREZA (SLACKLINE)	2

Fonte: Material do autor (2024)

Equipe 7

Mês	Tema/conteúdo	Nº aulas
Janeiro	• História da Educação Física	2
	• Circuito de motricidade	2
	• Educação e Saúde	2
	• Jogos populares	2
Fevereiro	• Atletismo (provas de pista)	2
	• Atletismo (provas de campo)	2
	• Atletismo (aula prática)	2
	• Atletismo (aula prática)	2
Março	• Ginástica Geral (história)	2
	• Ginástica (aula prática)	2
	• Ginástica Geral (classificação)	2
	• Ginástica (aula prática)	2
Abril	• Jogos eletrônicos (história)	2
	• Jogos eletrônicos adaptados (quadra)	2
	• Jogos de tabuleiro (teoria) - xadrez	2
	• Jogos de tabuleiro (prática) xadrez	2
Maio	• Danças tradicionais (teoria)	2
	• Danças tradicionais (prática)	2
Junho	• Jogos de tabuleiro (domo/ludo) - prática	2
	• Jogos de tabuleiro (domo/ludo) - teoria	2
Julho	• Handebol (história) - teoria	2
	• Handebol - prática	2

Setembro	• Handebol (fundamentos) teoria	2
	• Handebol - prática	2
	• Futebol (história) - teoria	2
	• Futebol - prática	2
Outubro	• Futebol (fundamentos) teoria	2
	• Futebol - prática	2
	• Voleibol (história) - teoria	2
	• Voleibol - prática	2
Novembro	• Voleibol (fundamentos) teoria	2
	• Voleibol - prática	2
	• Basquete (história) - teoria	2
	• Basquete - prática	2
Dezembro	• Basquete (fundamentos) teoria	2
	• Basquete - prática	2
	• Modalidades Olímpicas (teoria)	2
	• Modalidades Olímpicas (prática)	2
Janeiro	• Esportes de precisão (teoria)	2
	• Esportes de precisão (prática)	2

Fonte: Material do autor (2024)

Como sugestão geral, foi destacada, por uma equipe, a necessidade de produção de material didático próprio para subsidiar uma proposta curricular, também construída coletivamente. Nas palavras da equipe, “uma proposta documentada elaborada pelos professores da rede ‘livro’ escrito por nós, dentro dos parâmetros metodológicos exigidos (já que não temos um), onde colocaríamos inclusive os jogos, atividades teóricas e práticas que trabalhamos”. Essa produção foi citada em uma das entrevistas como algo positivo já adotado em outra rede de ensino:

Em Guaraciaba do Norte também existia essa divisão, inclusive lá tinha um material que era elaborado pelos próprios professores, uma apostila onde cada aluno iria ter acesso a uma apostila, diferentemente aqui da rede municipal de Sobral que os alunos não têm material, a prefeitura dentro do plano não contempla livros de educação física para os alunos, dessa forma dificulta o trabalho do professor de educação física da rede. (P26)

Fortalecendo essa fala, outras também destacaram a importância de tal construção, como demonstrado por P7: O certo era a gente no início do ano organizar uma apostila com o que a gente ia trabalhar no decorrer do ano.

Podemos evidenciar que os/as professores/as não desconsideram o processo histórico do trabalho que já desenvolviam antes da BNCC, mesmo que o

avaliem como algo não desejável. Há um receio em receber algo pronto, sem sua participação, como vítimas das disputas epistemológicas travadas por quem está na universidade, na secretaria de educação ou escola de formação, numa espécie de hegemonia do pensamento. O trabalho colaborativo, sem desconsiderar a BNCC, mas também sem ficar preso a ela, é destacado por Merighi (2021, p. 154):

[...] com o advento da BNCC, mesmo necessitando organizar o currículo a partir da base comum brasileira, os docentes tiveram a oportunidade de juntos, discutir, estudar, construir um documento que fosse, para eles, algo possível de ser utilizado como norteador em todas as unidades escolares do município.

O posicionamento trago no excerto acima tem muito a ver com o que os/as professores/as da rede municipal de Sobral falaram. Não existe um posicionamento radical entre eles/as sobre ser totalmente contra ou totalmente a favor da BNCC, pelo menos a maioria não, mas que ela não seja tão imperiosa e que exista autonomia para planejar. Impolcetto e Moreira (2023, p. 7) lançam um questionamento: pode-se dizer que a BNCC é um “divisor de águas” para a Educação Física escolar? Podemos dizer, baseado nas informações colhidas neste trabalho que, no que concerne às questões curriculares em Sobral, sim. Há uma clara distinção entre o que se propunha antes e depois.

Encontramos muitas situações em que o/a professor/a buscou exercitar sua autonomia docente no próprio trabalho, como visto na fala de P28:

Tem um e negrada só falta brigar de faca pros professores ter o data show ali. Fica difícil, o mês inteiro. Aí nesse momento aí eu chego para minha coordenadora: “minha coordenadora, a situação é essa”. Eu falo para ela: e aí? e aí que que você sugere? Bom sugerir aqui vamos trabalhar isso aqui que eles possam conhecer, que eles possam vivenciar. Aí, professor, você tem a liberdade. Eu dou o aval. Pode fazer. Eu vou e faço.

Nessa produção, percebemos algo muito importante, que diz respeito ao trabalho dos/as professores/as em relação à organização dos conhecimentos e dos processos de ensino e de aprendizagem: a forma como vão dando sentido a tudo isso. Buscaram responder aos questionamentos por meio de conexões como as discutidas por Sanches Neto (2001), quando afirma que, aos professores, cabe relacionar seus conhecimentos gerais e sua história de vida com os conteúdos propostos. Para tanto,

precisam adequá-los pedagógica e didaticamente aos significados elaborados durante os processos de ensino e de aprendizagem ao longo do período letivo, seja nas aulas, seja em projetos, seja em quaisquer outras atividades que compõem os currículos.

Estamos entendendo, nesse sentido, que “[...] o currículo não se esgota nos conteúdos, pois filia-se, necessariamente, a uma concepção mais abrangente, que engloba as ações e práticas curriculares efetivadas nas escolas” (Nascimento, 2023, p. 125). Esse pensamento é crucial para que possamos compreender que este trabalho, apesar de ter destacado muito a questão dos conteúdos é porque isso é o que acontece no momento, mas temos o entendimento de que para prosseguir a elaboração curricular, ainda existe um caminho bem longo. Falamos de algo em processo.

Fala-se muito em diversidade e valorização da cultura quando se pensa no que deve ser ensinado. E, embora isso possa parecer óbvio, Nascimento (2023) alerta que o percurso histórico da EF foi marcado por aspectos procedimentais, em que a disciplina não assumia o compromisso com a ampliação do conhecimento cultural, tratado em várias dimensões. Dessa forma, formular currículos para a EF tem componentes que tornam os processos epistemológicos muito mais complexos, por causa das metodologias serem diferentes, as formas de avaliação, a relação teoria/prática, espaços, recursos, demandas ambientais (Sanchez Neto, 2014), dentre outras.

De maneira geral, não poderia deixar de ser mencionado o que alguns/mas professores/as apontaram em relação aos frutos desta pesquisa, ou seja, a aplicação de seus resultados. Sobre isso, P17 argumenta:

Ah! Espero que a sua pesquisa ela traga vários nortes né para os próximos passos, para construção desse currículo e que você pegue um tempinho apresentar o resultado dela né, lá na formação é importante e eu acredito que você também poderia ir pro secretário de educação, pedir uma fala lá com prefeito né, não sei quando é vai terminar teu mestrado, mas eu acho que expor isso né é interessante né, para uma visão mesmo maior da situação da nossa educação física escolar e os impactos que ela pode ter no futuro né.

Portando, durante o percurso da pesquisa, alguns/mas professores/as ficaram felizes em participar e demonstraram seu desejo de que o trabalho servisse para trazer conhecimentos e informações que ajudem na melhoria da realidade não só de Sobral, como de outros municípios.

Também, P26 diz algo semelhante:

Eu acredito que a parte da pesquisa possa trazer resultados importantes para Sobral e que possa de fato essa pesquisa ser apresentada para a ESFAPEGE e tenha mudanças concretas, mudança no pensamento, na estratégia das formações, do currículo para melhorar a educação municipal de Sobral.

Para fazer o fechamento do capítulo reiteramos o quão difícil é categorizar e analisar dados tão subjetivos e cheios da experiência de cada um/a, mesmo que o contexto seja parecido para a grande maioria dos entrevistados. Logo, tentou-se ao máximo captar o que fosse mais pertinente aos objetivos propostos, levando em consideração que alguns dados que ficaram de fora da análise foi porque não atendiam a eles.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como a formação continuada de professores/as pode influenciar na construção de currículo de educação física na rede municipal de Sobral/CE. Para tanto, buscamos analisar a evolução dessa construção coletiva, buscando identificar as percepções dos/as professores/as sobre esse processo de formação em relação ao impacto das formações continuadas nas práticas pedagógicas.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a formação continuada dos/as professores/as de educação física, apesar de suas limitações, não pode deixar de acontecer e contribui significativamente no que diz respeito à construção do currículo, levando em conta o fato de ser um local de encontro de todos/as os/as professores/as da rede, o que favorece a troca de experiências.

Dentre os principais achados, destaca-se o desejo declarado, de forma unânime, em um currículo construído de forma colaborativa e em rede. Isso foi expresso com a sugestão de que a construção e a reavaliação do currículo poderiam ocorrer no tempo destinado ao planejamento pedagógico no início do ano nas escolas. Nesse período, a própria secretaria promove um encontro geral de todas as disciplinas e, na opinião dos/as professores/as, esse seria um momento propício para trocar ideias e trabalhar na construção do currículo de forma mais efetiva.

Vimos que a BNCC é uma importante aliada na prática curricular, no entanto não pode ser utilizada de forma exclusiva. Os/as professores/as não a descartam, e alguns sequer a criticam, mas, em geral, o que mais aparece é o desejo de que o currículo contemple as características regionais do município e seja realizado um diálogo entre o que era proposto antes do surgimento do documento. A maioria dos/as professores/as prefere o modo como eram propostos os conteúdos anteriormente, sem a interferência da BNCC e dos livros didáticos.

Um resultado pertinente, e que não foi encontrado em nenhum dos trabalhos utilizados no referencial desta dissertação, é que os/as professores/as da rede municipal de Sobral/CE acolheram, de forma muito incisiva, a ideia de um currículo próprio de sua rede. Inclusive, sugeriram, unanimemente, que em uma

determinada semana todas as escolas estejam trabalhando de forma articulada para a definição dos conteúdos e a quantidade de aulas dedicadas a eles. Contudo, é defendido que uma parte do currículo esteja focada exclusivamente na realidade, seja da sede, seja dos distritos.

Vale mencionar que os/as professores/as não manifestaram, em suas falas, a participação dos/as estudantes em eventuais escolhas curriculares, e a rede municipal de Sobral/CE preza pelo protagonismo estudantil em suas políticas, principalmente nas escolas de tempo integral. Por outro lado, evidenciamos que, com um currículo em EF tal qual em outras disciplinas, os/as estudantes poderão dar mais valor a ela e tratá-la com mais seriedade e compromisso. Na visão dos/as professores/as, isso pode impactar a participação e o engajamento em sala de aula.

Este estudo contribui para o desenvolvimento de pesquisas sobre currículo no município de Sobral/CE, assim como em quaisquer outros municípios. Ele pode servir como base para futuras pesquisas que busquem explorar a relação entre a formação de professores/as e as práticas pedagógicas relacionadas à construção curricular em outras disciplinas e contextos.

A contribuição prática da pesquisa é o produto educacional elaborado a partir desta dissertação (Plano de Ação Para Criação Colaborativa de um currículo de Educação Física). Os resultados obtidos podem auxiliar, especialmente, gestores educacionais e formuladores de políticas curriculares para o processo de formação continuada de professores/as em redes de ensino, de forma democrática.

A pesquisa apresentou algumas limitações que devem ser consideradas. A amostra foi restrita à rede municipal de Sobral/CE, o que pode limitar a generalização dos resultados para outras regiões ou contextos educacionais. Além disso, a metodologia qualitativa, embora rica em detalhes, não permite a quantificação dos impactos observados. Uma importante limitação também é o fato de o currículo não ter sido completamente construído ainda, o que não permite um estudo mais aprofundado de todo o processo no espaço-tempo desta pesquisa

Uma possibilidade de estudos futuros poderia perpassar o modo como Sobral/CE elaborou os estudos curriculares já implementados e prosseguiu com a experiência em EF. Com relação à formação de professores/as, é possível fazer,

ainda, um acompanhamento detalhado das formações em Sobral/CE, como propôs Borges (2018) em sua pesquisa, buscando compreender o impacto na prática docente, inclusive nas aulas, ou, como aponta Machado (2016), estudos que articulem a formação do professor, o currículo e os saberes docentes para a construção de novas propostas curriculares de formação de professores/as.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASIL. Educação e ciência. **Professores revelam problemas no ensino da educação física em escolas**. 2024. Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/escolas-professores-citam-problemas-no-ensino-da-educacao-fisica>. Acesso em: 03 jul. 2024.
- ALCOVER NETO, Milton. **Educação Física na escola**: diálogos com professores de uma escola estadual de Mato Grosso acerca da formação continuada e planejamento coletivo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Disponível em: https://cms.ufmt.br/files/galleries/210/Disserta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Produtos%202021-2023/Mfae98747977736766781a20c426bc0831a53bc46.pdf?_gl=1*1uvloak*_ga*MTM4NDI3ODcyMi4xNzE3Njk5MjQ0*_ga_1BSMJJE6838*MTcxNzY5OTI0NC4xLjEuMTcxNzY5OTcwNi42MC4wLjA. Acesso em: 10 maio 2024.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVES, Anderson Ferreira. A formação continuada e o desenvolvimento profissional do professor: paradigmas, saberes e práticas nos cursos de especialização em educação física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 35-48, jan./mar., 2005.
- ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.
- AMARAL, Ana Lúcia. A adjetivação do professor: Uma identidade perdida? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Org.). **Formação de Professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002. p. 121-142.
- ANDRADE, Éderson; OLIVEIRA, Élson Aparecido; REVERDITO, Riller Silva; SILVA, Jaqueline Mendes da. Currículo e Educação Física: uma reflexão sobre o espaço-tempo do esporte. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4, fev. 2024.
- AZEVEDO, Andréa Maria Pires *et al.* Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 245-262, out./dez. 2010.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1994.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.

BARROSO, André Luís Ruggiero. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BECSCHEHÁZY, Ilona. **Institucionalização do Direito à Educação de Qualidade: o caso de Sobral, CE**. 2018. 418f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04122018-175052/en.php>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, Curitiba, v. 4, 2018, p. 156-175. Disponível em: [329244831_a_versao_final_da_base_nacional_comum_curricular_da_educacao_fisica_ensino_fundamental_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos](https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/instrucao_normativa_10_2019_proef_tcc_final.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

BORGES, Robson Machado. **Estudar com professores: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar**. 2018. 260 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188832>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 10, 11 de dezembro de 2019**. Disponível em: https://www.fct.unesp.br/Home/Pos_Graduacao/-educacaofisica/instrucao_normativa_10_2019_proef_tcc_final.pdf. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução cne/cp nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510**. Brasília, 2016.

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa. **A formação continuada no município de Sobral (CE)**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/16139>. Acesso em: 23 set. 2024.

CALLAI, A. N. A.; BECKER, E. P.; SAWITZKI, R. L. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, v. 17, p. e019022, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8654739>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 183-206.

CASANOVA, María Antonia. Prólogo a la Edición española. In: STENHOUSE, Lawrence. **La investigación com base de la enseñanza**. 3. ed. Madrid: Morata, 1996. p. 9-18

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf. Acesso em 20 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos De Pesquisa**, v. 97, p. 47–63, 1996. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/803>. Acesso em: 23 maio 2023.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CRUZ, Louisee; LOUREURO, André. Alcançando um Nível de Educação de Excelência em Condições Socioeconômicas Adversas: O Caso de Sobral. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 107, p. 650-674, 2020.

DEMAILLY, Lise Modelos de Formação Contínua e Estratégias de Mudança. In: NOVOA, Antonio. (Org). **Os professores e a sua Formação**. Portugal: Quixote, 1997.

DARIDO, Suraya Cristina (org.). **Caderno de formação**: Formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* **Práticas Corporais**: educação física - 6º a 9º anos: manual do professor. São Paulo, SP: Moderna, 2017. 200 p.

DARIDO, Suraya Cristina *et al.* **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DEL-MASSO, Maria *et al.* **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp, 2014. Disponível em: https://edutec.unesp.br/public_content/Proef/Turma%20II/D02/Partell/Texto%2016%20-%20An%c3%a1lise%20Qualitativa%20e%20An%c3%a1lise%20Quantitativa.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

DEL-MASSO, Maria *et al.* **Instrumentos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: AVA Moodle Unesp, 2014.. Disponível em: https://edutec.unesp.br/public_content/Proef/Turma%20II/D02/Partell/texto-17-D02-Instrumentos%20e%20T%c3%a9cnicas%20de%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 21 set. 2022.

DIAS, Tatiane Lebre *et al.* Pesquisas em educação: a entrevista reflexiva. **Revista Educação Em Questão**, v. 57, n. 53, 2019.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 33-72.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 137-152.

FELIS-ANAYA, Mercé *et al.* Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systematic review. **European Physical Education Review**, v. 24, n. 3, p. 314-329, feb., 2017.

FÉLIX, Carla Fernanda Figueiredo; MONTEIRO, Maria Iolanda. Políticas nacionais de formação continuada de professores alfabetizadores. In: MONTEIRO, Maria Iolanda (organizadora). **Políticas públicas de formação docente**: 10 anos de pesquisas, saberes e práticas. São Carlos: Pedro & João editores, 2023.

FERREIRA, Luiz Leonardo Soares. **Formação Continuada entre Professores/as de Educação Física Escolar na Cidade de Caravelas - Bahia**: uma perspectiva

para novos olhares sobre as práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2023. Disponível

em:https://educacaofisica.ufes.br/sites/educacaofisica.ufes.br/files/field/anexo/luiz_leonardo_soares_ferreira_-_dissertacao.pdf. Acesso em: 13 jan. 2023.

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo. Curitiba: Portal Educacional do Paraná. In: FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marлизete Cristina Bonafini. **Formação continuada em serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo**. Curitiba: Portal Educacional do Paraná; Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. 08 maio. Acesso em: 24 maio 2023.

FREIRE, Paulo. **pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo; Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.

FREITAS, Daniel *et al.* Formação continuada de professores de educação física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, n. 03, p. 9-21, set/dez., 2016.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal, Porto, 1999

GATTI Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de . **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. [S.I.]: UNESCO, 2019.

GERALDI, Corinta. A produção acadêmica sobre o professor, o movimento dos professores e a APEOESP. **Revista de Educação-APEOESP**, São Paulo, p. 29-41, 1995.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

GODOI, Marcos; BORGES, Cecília. A percepção dos professores sobre o currículo da Educação Física e a formação continuada em Cuiabá-MT, Brasil. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 379-395, jan/abr 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333203362_A_percepcao_dos_professores_sobre_o_curriculo_da_educacao_fisica_e_a_formacao_continuada_em_Cuiaba-MT_Brasil. Acesso em: 27 ago. 2023.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 79-108.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: LECHNER, Caroline Fabiane. **A reconfiguração do sentido da educação física de uma comunidade escolar: uma experiência de planejamento curricular colaborativo**. Ijuí: UNIJUI, 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, Apr-jun., 2015.

LIBÂNIO, José Carlos et al. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 24, n. esp1, p. 816-840, 2020.

LIBÂNIO, José Carlos School educative aims and internationalization of educational policies: impacts on curriculum and pedagogy. **European Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 2, p. 444-462, 2016. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/ejcs/index.php/ejcs/article/view/142/75>. Acesso em: 9 set. 2022.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A formação contínua do professor nos descaminhos do desenvolvimento profissional. 2001**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LIMA, Paulo Rogério *et al.* Estudos sobre a história da formação e prática docente de educação física: o estado da questão. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 1–20, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8565>. Acesso em: 17 set. 2023.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, José Eduardo Nobre; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; DE OLIVEIRA, Eveline Nogueira Pinheiro. O tempo integral na política estadual de Educação do Ceará. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019.

MATOS, Junot Cornélio. Professor reflexivo: apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 277-306.

MERIGHI, Renata Cristina Rogich. **Implementação do currículo da educação física escolar**: formação contínua em serviço? 2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10839962. Acesso em: 20 mar. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 9-30.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora); DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 61-77

MORORÓ, Leila. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, v. 2, n. 1, p. 36-51, jan. 2017. Disponível em:
<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/122/105>. Acesso em: 21 set. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2023.

NISHIIYE, Érika. **Formação continuada de professores**: o conhecimento construído na elaboração e implementação de um currículo. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em:
http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-

_NISHIYE_Erica.pdf. Acesso em: 7 abr. 2024.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: Reflexões teórico-metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 17 set. 2023.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabeth Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 153-181.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A Justiça Curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, jul./set. 2019, p. 1045-1074. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44998/30034>. Acesso em: 18 dez. 2023.

OKIMURA-KERR, Tiemi et al. **ducação Física no Ensino Fundamental I: Perspectiva de Sistematização dos Blocos de Conteúdos Temáticos**. [S.l.]: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Christian Viana. **Construção de uma proposta curricular para a Educação Física no contexto da educação infantil: um estudo de caso**. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/193674>. Acesso em: 15 jun. 2022.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea estudos neolatino**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33070210>. Acesso em: 23 ago. 2023.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. A Formação continuada de professores: entre o “real” e o “ideal”. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012.

SANCHES NETO, Luiz. **O processo de elaboração de saberes por professores-pesquisadores de educação física em uma comunidade colaborativa**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126320>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SANCHES NETO; VENANCIO, Luciana; DAÓLIO, BETTI, Mauro; DAÓLIO, Jocimar. Propostas curriculares de Educação Física: podemos esperar por mudanças? O caso da rede estadual de ensino de São Paulo. In: SOEIRO, Maria Isaura Plácido;

SILVA, Maria Ione da. **Educação física escolar: pesquisas e reflexões** (Orgs). Mossoró, RN: Edições UERN, 2014.

SALES, Tatyana Alves de Almeida. **A organização curricular dos conteúdos de Educação Física sob a ótica dos professores do ensino fundamental II de Senador Canedo**. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física em Rede) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/10954>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SALOMÃO, Raphael Felix *et al.* A proposta curricular do estado de São Paulo: a perspectiva de professores de educação física. **Educação: Teoria e Prática**, v. 28, n. 57, p. 111-130, 2 maio 2018.

SANTOS, Leontine Lima dos; Montiel Fabiana Celente; Afonso Mariângela da Rosa. Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na Educação Física escolar. **Revista Motrivivência**, v. 33, n. 64, 2021.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002. P. 143-160.

SANTOS, Claudinete Maria do; FERRI, Lucia Maria Correa Gomes; MACEDO, Maria Elisa Capovilla Martins de. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. **Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel**, Pelotas, v. 41, p. 175 - 187, jan./fev./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/2098/1936> Acesso em: 20 fev. 2023.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.6, no. 1, p.383-387, mai. 2012. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SAVIAVI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2002. P. 45-60.

SHULMAN, Lees. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Education Researcher**, fev. p. 4-14, 1986.

SILVA, Cybele Câmara da. **Práticas corporais de aventura nos anos iniciais: a organização e a sistematização curricular nas aulas de Educação Física**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo

Horizonte, 2018. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29609/1/Praticascorporaisaventura_Silva_2020.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

SILVA, Elaine Cristina; MOREIRA, Evandro Carlos. **Planejando o trabalho docente**. Disponível em: <https://shre.ink/mYy>. São Paulo. Acesso em: 03 ago. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Proposta Educativa**, Buenos Aires, n. 43, v. 1, p. 123-130, junho, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/7kNPpLYWFwM9RmBRxrGGHVj/?lang=pt#>. Acesso em: 26 maio 2024.

SOBRAL. **Diário Oficial Do Município**, Ano VII, nº 1693, 8 nov. 2023. Disponível em: https://www.sobral.ce.gov.br/diario/public/files/diario/DOM1693_08-11-2023.pdf. Acesso em: 24 maio 2024.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; REZER, Ricardo. A prática pedagógica dos professores de Educação Física: desafios para formação continuada. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–22, 2021

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lucia (Org.). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002. P. 61-88.

VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: Narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de estudos de cultura**, São Cristóvão, v. 5, n. 14, p. 89-102, mai. Ago. 2019. Disponível em <https://si3.ufc.br/sigaa/ava/index.jsf> acesso em 23 de jun. 2023.

VIEIRA, Alice. **Currículo do estado de são Paulo linguagens, códigos suas tecnologias**. São Paulo: [s.n.], 2011.

ZEICHNER, Kenneth *et al.* **Formación del profesorado y condiciones Sociales de la escolarización**. Tradução de Pablo Manzano. Madrid: Morata; La Coruña: Fundación Paideia, 1993.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Instrumento (Entrevista semiestruturada)

1. Nome:

2. Há quanto tempo leciona na rede municipal de Sobral e qual é a sua experiência em lecionar Educação Física na rede municipal de Sobral?

3. Como você selecionava os conteúdos antes de participar da formação continuada, se for o caso?

4. Você fez parte do processo de elaboração do primeiro Plano de Curso Anual Unificado com o apoio da Universidade Estadual Vale do Acaraú?

5. Você segue rigorosamente os conteúdos da formação continuada em sua prática pedagógica?

6. Concorda com o plano anual elaborado pela ESFAPEGE (Escola de Formação Permanente do Magistério e Gestão Escolar)? Justifique.

7. Como a formação continuada de professores/as afeta sua prática pedagógica na Educação Física?

8. Houve algum modelo de organização curricular proposto que você achava melhor ou pior que o atual? Por quê?

9. Como você contribui ou contribuiu para a construção do currículo de Educação Física da rede municipal de Sobral?

10. Qual o papel da formação continuada na estruturação da proposta curricular?

11. Quais são os principais desafios que você enfrenta para implementar o currículo de Educação Física nas suas aulas?

12. Como você avalia o impacto do currículo de Educação Física de Sobral na formação dos alunos?

13. Quais são as suas expectativas em relação à formação continuada de professores/as e à construção ou modificação do currículo de Educação Física na rede municipal de Sobral no futuro?

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

disponibilizar o material para fins de pesquisa, os registros serão desconsiderados. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhuma das estratégias que serão utilizadas oferecem riscos a dignidade do participante.

Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

Após as explicações e leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se persistir alguma dúvida ou julgar necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e a sua participação poderá comunicar-se, a qualquer momento, com o professora-pesquisador através do telefone/ WhatsApp: (88) 981383264, e/ou pelo e-mail: junielisonlopes@hotmail.com.

Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido(a) sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com o professoro-pesquisador.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa e concordo com a participação.

Sobral, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Francisco Junielison Correia Lopes

Francisco Junielison Correia Lopes
Professor-pesquisador

Luiz Sanches Neto

Prof. Dr. Luiz Sanches Neto
Orientador

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade (RG): _____ Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Contato: _____

Responsável: _____ Contato: _____

Endereço: _____

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: Francisco Junielison Correia Lopes

Instituição: Universidade Federal do Ceará- IEFES/UFC

Endereço: Rua José Ferreira Melo, 28 – Taparuaba, CEP 62106-000 – Sobral – CE

Contatos: (88) 981383264

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPEQG –

Rua Coronel Nunes de Melo, 1900 - Rodolfo Teófilo, fone: 3368-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPEQG é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Eu, Francisco Junielson Correia Lopes, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, no polo Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Sanches Neto da Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, gostaria de convidá-lo(a) participar de uma pesquisa referente a minha dissertação de mestrado, intitulada **“A formação continuada de professores e a construção do currículo da educação física da rede municipal de Sobral”**.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo pesquisar sobre as relações existentes entre a formação de professores e a construção da proposta curricular de educação física de Sobral. A pesquisa será desenvolvida com os professores de Educação Física em exercício na rede municipal de ensino de Sobral, utilizando entrevistas semiestruturadas como estratégia metodológica principal ou a realização do grupo focal, que será decidida após a análise preliminar dos dados das entrevistas, realizadas pelo próprio professor-pesquisador nas escolas onde os professores trabalham, em um dia e horário acordado entre as partes. As entrevistas servirão de dados para análise posterior e consequente escrita da dissertação. Este estudo é importante porque a participação dos professores no programa de formação continuada para a pesquisa de dissertação de mestrado traz consigo diversos benefícios como a sua contribuição para o estudo, a oportunidade de influenciar o conhecimento acadêmico e contribuir para o aprimoramento das práticas de formação e ensino na área de Educação Física. Além disso, ao refletirem sobre sua própria prática e compartilharem suas experiências, os participantes podem promover uma valorização profissional, sendo reconhecidos como agentes importantes no processo de formação. A pesquisa também proporciona uma oportunidade de autoconhecimento e desenvolvimento profissional, permitindo que os professores analisem as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica e identifiquem áreas de crescimento. Por fim, os resultados da pesquisa podem ajudar a aprimorar futuros programas de formação, tornando-os mais eficazes e adequados às necessidades dos educadores. Em suma, a participação na pesquisa não apenas contribui para o avanço da área educacional, mas também traz benefícios individuais, promovendo uma maior compreensão sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade e ocupação do tempo dos professores ao participarem das entrevistas. Os riscos podem envolver também o receio que o poder ter em se envolver numa entrevista que trata de temas relativos à sua própria rede de ensino, o que pode causar certo constrangimento ao falar de temas que julgue sensíveis como o seu processo formativo; o receio de que não seja mantido o seu anonimato e o despertar de reações emocionais que podem emergir durante os questionamentos. Tais riscos serão minimizados seguindo todos os procedimentos metodológicos que garantam segurança e confiança e os participantes serão informados sobre isso, bem como terão o contato do professor-pesquisador para tirar quaisquer dúvidas. Para que isto não ocorra, será destinado um horário reservado para este fim, sendo facultativo participar ou não, sem qualquer tipo de penalização. Os resultados obtidos pela pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que os dados pessoais do(a) professor(a) serão mantidos em sigilo. Caso haja menção a nomes de sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Caso deseje participar, fique ciente de que podemos remarcar a entrevista se necessário, aceitar a solicitação de interrupção da gravação de áudio ou imagem, caso assim o desejar. A qualquer momento, antes, durante ou após a sua participação, coloque-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir em relação à pesquisa.

Sua participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição e você poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A coleta de dados na entrevista tem fins didáticos, portanto, se você não aceitar

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Eu, **FRANCISCO HERBERT LIMA VASCONCELOS**, Secretário da Educação de Sobral, **AUTORIZO** o Sr. Francisco Junielison Correia Lopes, aluno do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF da Universidade Federal do Ceará – UFC, a realizar e desenvolver a pesquisa intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DE SOBRAL” junto aos professores de educação física da Rede Pública Municipal de Sobral, no período de 03/07/2023 a 30/12/2023, a ser realizado de forma voluntária.

O pesquisador supracitado se responsabilizará para que todas as informações obtidas neste estudo sejam mantidas em sigilo, comprometendo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa.

Sobral (CE), 27 de junho de 2023.


FRANCISCO HERBERT LIMA VASCONCELOS
Secretário da Educação de Sobral

Fco. Herbert Lima Vasconcelos
Secretário de Educação