UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

SINARA BOMFIM RIBEIRO

DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA: formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental

ILHÉUS - BAHIA
2022

SINARA BOMFIM RIBEIRO

DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA: formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano de Sant'anna Bahia

ILHÉUS - BAHIA
2022

R484 Ribeiro, Sinara Bomfim.
Documentos curriculares referenciais em municí-pios do litoral sul da Bahia: formação continuada e a ressignificação da prática docente da educação física escolar no ensino fundamental / Sinara Bomfim Ribei-ro. – Ilhéus, BA: UESC, 2022.
136 f. : il.

Orientador: Cristiano de Sant'Anna Bahia.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação.
Inclui referências e apêndice.

1. Professores de educação física – Formação. 2. Currículos – Avaliação – Bahia. 3. Prática de ensino. 4. Educação Física (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. I. Título.

CDD 370.71

SINARA BOMFIM RIBEIRO

DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA: formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada pela banca examinadora em 25 de agosto de 2022.

Prof. Dr. Cristiano de Sant'anna Bahia
UESC/PPGE
(Orientador)

Prof.ª Drª. Luciana Sedano de Souza
UESC/PPGE
(Examinadora Interna)

Prof.ª Drª. Gelcemar de Oliveira Farias
UDESC
(Examinadora Externa)

Dedico este trabalho a todos os docentes que acreditam na educação pública, e em especial ao meu amigo, Professor Jair Martins (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter concedido a mim saúde, paciência, sabedoria e força para chegar até aqui. Por permitir que eu tenha vivenciado este momento e por me abençoar em cada semestre e cada degrau alcançado. Só Deus sabe de todas as minhas lutas, de todas as madrugadas estudando, de choros e angústias e das alegrias durante esse período. Não foi nada fácil, mas deu tudo certo e terminou essa etapa.

Agradeço aos meus pais Agnaldo José Bomfim Santos e Silene Maria dos Santos (*in memoriam*) e irmãs Samara e Silvana por todo amor e carinho a mim dedicado. Manifesto também a minha gratidão a meu tio José Bomfim Santos (*in memoriam*), por me incentivar ainda em minha adolescência a ir em busca de meus sonhos.

Agradeço a meu marido Fábio Ribeiro e filhos Luan Vítor e Camille Vitória que com muito carinho e paciência compreenderam os momentos que tive que me isolar durante a realização do curso e construção desta dissertação, sempre incentivando para o alcance deste sonho.

Agradeço a todos os(as) meus(minhas) amigos(as) por acreditarem em mim, sobretudo a Arley Soares Silva e sua esposa Geisa Sampaio, por sempre estarem ao meu lado. Agradeço também a Ana Marques, Ana Cristina, Carla Araújo, Irene Almeida, Jacirlene Bispo, Sandra Dias, Sirleide Rosa, Tânia Soares, por dedicarem suas orações a mim, desde o processo de seleção do mestrado e durante toda essa jornada. Além de outros(as) amigos(as) que vibravam comigo a cada etapa vencida.

Não posso deixar de manifestar minha gratidão a uma amiga especial, Verônica Salles Mota, que sempre me socorria, cuidando de minha filha Camille Vitória para que eu pudesse dedicar meu tempo aos estudos!

Agradeço a todos os meus professores pelos ricos conhecimentos e fazerem com que eu me apaixonasse cada dia mais por essa linda profissão.

Agradeço, em especial, à professora Drª. Patrícia Argôlo Rosa, um anjo que Deus colocou em minha vida e que se tornou uma amiga ainda na minha graduação em Língua Estrangeira Moderna-Inglês, sendo uma incentivadora deste meu sonho que foi o Mestrado Profissional em Educação.

Agradeço a Cristiano de Sant'Anna Bahia por fazer parte de minha formação inicial e por fazer parte de minha trajetória no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, na função de professor e orientador. Obrigada por toda paciência, dedicação, ajuda e orientações que me foram dadas para realização deste trabalho e por ter acreditado no meu potencial.

Agradeço de todo coração à professora Luciana Sedano da UESC e à professora Gelcemar Farias por aceitarem nosso convite para participar da banca de qualificação, pela disponibilidade e valiosas contribuições que foram realizadas e por colaborarem também durante a minha banca de defesa.

Agradeço aos professores formadores (Professor Dr. Cristiano de Sant'Anna Bahia, Professora Drª. Luciana Sedano, Professor Dr. Heraldo Simões, Professor Darlan Pacheco, a Psicóloga Ana Mariana Silva, a Professora e Diretora da Educação Básica do município de Barro Preto, Alaíse Farias) que ao serem convidados(as) via e-mail se dispuseram a dedicar um pouco do seu tempo de forma colaborativa, para compartilhar seus conhecimentos em prol da melhoria da qualidade da Educação pública no contexto da Educação Física Escolar dos municípios de Barro Preto, Floresta Azul, Ibicaraí e Itapé.

Agradeço aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Esportes, da UESC, coordenado pelo Professor Dr. Cristiano de Sant'Anna Bahia, por todas as discussões e diálogos que realizamos, os momentos de estudos coletivos, aprendi muito com todos vocês. E, em especial, agradeço a Katiússia Amaral, que se tornou uma parceira e amiga, ao longo desta caminhada.

Não poderia deixar de manifestar os meus agradecimentos às Secretarias de Educação dos municípios participantes desta investigação, aos(às) professores(as) da Educação Básica dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, pelo papel que vocês possuem enquanto agentes transformadores da Educação. Sem vocês não seria possível a realização do presente estudo.

Agradeço também à UESC que me deu a oportunidade de realizar este curso e ter os melhores profissionais e estrutura para realização deste sonho. Agradeço a Silmara e Tássio que de forma atenciosa sempre estavam dispostos a responder os e-mails com minhas dúvidas e angústias relacionadas ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UESC. Meu muito obrigada a todos!

É preciso ter esperança,
mas ter esperança do verbo esperançar;
porque tem gente que tem esperança do verbo esperar.
E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.
Esperançar é se levantar,
esperançar é ir atrás,
esperançar é construir,
esperançar é não desistir!
Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Paulo Freire

DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA: formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental

RESUMO

As propostas curriculares têm sido utilizadas como importantes instrumentos para o movimento de formação humana no contexto da educação brasileira. Além disso, é preciso pensar o currículo atrelado à formação continuada e permanente dos(as) docentes. Diante do exposto, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições das iniciativas de formação continuada a partir da implementação dos Documentos Curriculares Referenciais (DCR) dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, para ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental. A fim de atender aos objetivos propostos pelo presente estudo, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, por trazer em seu bojo a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar. Participaram da presente investigação 12 professores(as) de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental dos Sistemas de Ensino dos municípios mencionados anteriormente. A pesquisa foi desenvolvida de maneira bietápica, a primeira fase foi direcionada para o estudo dos DCRs dos municípios participantes da pesquisa, utilizando-se para tanto a análise documental, pois numa perspectiva qualitativa caracteriza-se como um procedimento que possibilita realizar a leitura técnica do documento e o tratamento do conteúdo de forma a apresentá-lo de maneira diferente da original, para que ocorra a realização da correlação com os demais dados obtidos a partir de outras fontes. Tratando-se da segunda etapa, foi desenvolvida a partir dos princípios da pesquisa-ação com base nos pressupostos teóricos de Thiollent (2011). O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário *online Google Forms* e as observações das gravações em vídeo das reuniões realizadas por meio do *Google Meet* com os(as) colaboradores(as) do estudo. Tais instrumentos foram associados a uma análise de conteúdo a partir dos pressupostos teóricos de Bardin (2011). Desse modo, este estudo permitiu a realização de uma ação formativa a partir de cinco encontros (síncronos) e 1 encontro (assíncrono) que tiveram o propósito de auxiliar os(as) professores(as) de Educação Física em sua prática profissional, promovendo ações reflexivas de fortalecimento da identidade profissional e a ressignificação da prática pedagógica docente. Os resultados do estudo evidenciaram que os encontros formativos com foco na implementação de Diretrizes Curriculares Municipais, além de estabelecer uma parceria entre a Universidade e a Educação Básica, se constituíram como um espaço privilegiado de diálogo, tendo em vista que além de refletir sobre as diretrizes curriculares em âmbito nacional, estadual e municipal, surgiram diálogos que serviram para o professor formador, os(as) professores(as) colaboradores(as) e a pesquisadora compartilharem significados a partir da relação das diretrizes curriculares com a prática profissional, por meio de um processo de interação e mediação. Como Produto Educacional desta pesquisa, deixamos o nosso legado por meio da construção do material intitulado “Formação e Currículo na Educação Física Escolar”, com foco nas Diretrizes Curriculares Municipais.

Palavras-chave: Documentos Curriculares. Educação Física Escolar. Formação em serviço. Prática docente. Litoral Sul da Bahia.

REFERENCE CURRICULUM DOCUMENTS IN MUNICIPALITIES ON THE SOUTH COAST OF BAHIA: continuing education and the resignification of teaching practice of Physical Education in Elementary School

ABSTRACT

The curriculum proposals have been used as important instruments for the movement of human formation, in the context of Brazilian education. Furthermore, it's needed think the curriculum attached to continuing education and permanente of the teachers. In view of the above, this research has the general objective analyze the contributions of continuing education initiatives, from the implementation of the Reference Curriculum Documents (DCR) of the municipalities of Barro Preto, Itapé, Ibicaraí and Floresta Azul, for resignification of teaching practice in Physical Education in Elementary School. In order to meet the objectives proposed by the present study, the research adopted a qualitative approach, for bringing in your pocket the necessity of the dialogue with the reality to be investigated. Participated in this investigation twelve Physical Education teachers who work in elementary school of Education Systems of the aforementioned municipalities. The research was developed in a two-step way, the first phase was directed to the study of the DCRs of the municipalities participating in the research, using document analysis, then in a qualitative perspective, is characterized as a procedure that makes it possible to carry out the technical reading of the document and content handling in order to present it differently from the original, for it to happen the realization of the correlation with the others data obtained from other sources. As for the second stage, was developed from the principles of action research, ruled in the theoretical assumptions of Thiollent (2011), and the instrument of data collection used was the online questionnaire google forms and the remarks of video recordings of the meetings performed through google meet with study collaborators. Such instruments were associates at one content analysis, from theoretical assumptions by Bardin (2011). This way, this study allowed the realization of a training action, from five formatives meetings (synchronous) and one formative meetings (asynchronous), that have the purpose of auxiliary the teachers of Physical Education in your professional practice, promoting reflexive actions in fortification of professional identity, and the resignification of teaching pedagogical practice. The study results evidenced what the formative meetings with focus in the implementation of Guidelines Curriculum municipal, besides to establish one partnership between the University and Basic Education, were constituted as a privileged space for dialogue, given that in addition to reflecting about curriculum guidelines nationally, state and municipally, dialogues emerged that served for the teacher trainer, the collaborating teachers and the researcher share meanings from the relationship curricular guidelines with professional practice, through a process of interaction and mediation. As an educational produc tof this research we left our legacy through the construction of the material entitled “Training and Curriculum in School Physical Education”, focusing on the Municipal Curriculum Guidelines.

Key-words: Curricular Documents; School Physical Education; Training in service; Teaching practice; South Coast of Bahia.

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCR	Documento Referencial Curricular
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
EFE	Educação Física Escolar
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCEF	Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OI	Organismos Internacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SD	Sequência Didática
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Encontros Formativos realizados..... 38

Quadro 2 - Quadro comparativo dos pontos convergentes e divergentes dos DCRs de Ibicaraí, Itapé, Floresta Azul e Barro Preto: ano de construção, implementação e consulta pública..... 63

Quadro 3 - Quadro comparativo dos pontos convergentes e divergentes dos DCRs de Ibicaraí, Itapé, Floresta Azul e Barro Preto: concepção de Educação Física e objetos de conhecimento da Educação Física Escolar..... 65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Perfil dos professores: gênero, faixa etária e estado civil..... 79

Tabela 2- Características pessoais, acadêmicas e profissionais..... 80

Tabela 3- Renda bruta familiar, renda bruta mensal proveniente exclusivamente da atuação profissional como professor da Educação Básica..... 81

Tabela 4- Nível de satisfação docente com o seu salário como professor da Educação Básica e nível de satisfação com a sua escolha pela docência enquanto profissão, cargo administrativo..... 82

Tabela 5- Opções que se referem às expectativas futuras para sua carreira docente..... 84

Tabela 6- Disponibilidade para participar de atividades de formação permanente/continuada em exercício, impedimentos para a realização de atividades de formação permanente/continuada em exercício..... 86

Tabela 7- Fontes das quais provêm os saberes/conhecimentos que fundamentam a sua prática pedagógica..... 89

Tabela 8- Fatores que interferem na prática pedagógica..... 90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de desenvolvimento da Pesquisa-ação..... 25

Figura 2- Identificação dos Territórios de Identidade do estado da Bahia..... 27

Figura 3 - Mapa dos municípios do Território do Litoral Sul da Bahia..... 28

Figura 4 - Resultado da busca realizada na primeira etapa do estudo (entre o período de 5 de julho a 5 de agosto de 2021)..... 34

Figura 5 - Resultado da busca realizada na segunda etapa do estudo (entre o período de 6 de julho a 13 de setembro de 2021)..... 35

Figura 6 - Desenvolvimento da Pesquisa-ação em Municípios do Litoral Sul da Bahia..... 37

Figura 7 - Os principais marcos da construção dos currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental..... 48

Figura 8 - Capa do Referencial Curricular Municipal de Barro Preto..... 59

Figura 9 - Capa do Documento Curricular Referencial de Itapé..... 60

Figura 10- Capa do Documento Curricular Referencial de Ibicaraí..... 61

Figura 11- Capa do Referencial Curricular de Floresta Azul..... 62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: (Entre) linhas iniciais.....17
2 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAÇANDO CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....23
2.1 Características da pesquisa.....23
2.2 O lócus do estudo.....26
2.3 Os colaboradores do estudo.....29
2.4 Instrumentos de coleta de dados.....29
2.4.1 A análise documental.....30
2.4.2 Questionário *Google Forms*.....31
2.4.3 Gravações dos encontros formativos 32
2.5 Procedimentos metodológicos de coleta de dados.....32
2.6 Análise dos dados.....39
3 POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....43
3.1 A reforma educacional como parte integrante do projeto neoliberal: breves reflexões sobre as suas implicações para as políticas de formação de professores e para as políticas curriculares.....43
3.2 O Currículo da Educação Básica no Ensino Fundamental e o atual movimento de (re) estruturação curricular por meio do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares em municípios baianos.....47
4 DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS DOS MUNICÍPIOS DE BARRO PRETO, ITAPÉ, IBICARAÍ E FLORESTA AZUL: aproximações e distanciamentos.....53
4.1 A Educação Física Escolar brasileira: breves reflexões sobre os caminhos em direção à sua legalidade e legitimidade.....53
4.2 Os Documentos Curriculares Referenciais relacionados à Educação Física em âmbito municipal: pontos convergentes e divergentes.....55
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS CAMINHOS DA PESQUISA-AÇÃO EM DIREÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....75

5.1 Formação Continuada como instrumento para ressignificação da prática docente.....75
5.2 Desvelando as características dos(as) professores(as) colaboradores(as) do estudo.....79
5.3 Formação permanente/continuada em exercício: compreensões dos(as) professores(as) colaboradores(as).....84
5.4 Prática Pedagógica: impressões dos(as) professores(as) colaboradores(as).....87
5.5 (Re)construção de saberes docentes: uma análise a partir da formação continuada com foco na implementação de Diretrizes Curriculares Municipais.....91
5.5.1 O primeiro encontro formativo: Documentos Curriculares Referenciais da Educação Física Escolar à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia.....92
5.5.2 O segundo encontro formativo: a proposição de sequências didáticas de ensino no contexto da Educação Física Escolar.....95
5.5.3 O terceiro encontro formativo: A unidade temática de lutas e esportes à luz da BNCC.....100
5.5.4 O quarto encontro formativo: a abordagem da unidade temática de Jogos na Educação Física Escolar à luz da BNCC – os jogos eletrônicos e a saúde mental dos(as) estudantes.....102
5.5.5 O quinto encontro formativo: o impacto da pandemia da Covid-19 na Educação Física Escolar e os desafios encontrados no retorno às aulas presenciais.....104
6 (ENTRE) LINHAS FINAIS.....110
REFERÊNCIAS.....113
ANEXOS.....124
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....124
ANEXO B – Questionário de Pesquisa.....126
ANEXO C – Parecer Consubstanciado do CEP.....131
APÊNDICE.....136
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....136

1 INTRODUÇÃO: (Entre) linhas iniciais

A educação brasileira, em seu percurso histórico, foi permeada por inúmeras mudanças causadas pelas reformas estabelecidas por aqueles que estavam à frente da pasta educacional. Salienta-se que as reformas educacionais, sobretudo as implementadas a partir de 1990, foram defendidas e concretizadas não somente para atender a universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas foram pensadas com a intenção de ajustar a educação brasileira ao cenário de mudanças das relações sociais, culturais e, sobretudo, as mudanças econômicas, enquanto parte integrante do projeto neoliberal (HILÁRIO; QUEIROZ; SILVA, 2017).

Diante desta perspectiva, as reformas educacionais foram fortemente marcadas pela influência dos Organismos Internacionais (OI) e agências multilaterais, entre as quais se inserem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Os documentos formulados por tais agências, além de prescrever as orientações a serem seguidas, também buscaram traçar um discurso que justificasse as reformas, orientando os rumos das políticas educacionais no contexto brasileiro (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005).

Nesta conjuntura, o “pacote de reformas”, expresso por meio de documentos orientadores, buscou priorizar, entre outros aspectos, a centralidade dos investimentos para a Educação Básica, considerada primordial para promoção da melhoria da rentabilidade econômica e para a redução da pobreza nos países em desenvolvimento (MARONEZE; LARA, 2009).

Compreende-se que este “pacote de reformas”, impactado pela globalização e pela reestruturação produtiva, afetou a concepção de educação que deveria voltar-se para a preparação da força de trabalho e atender ao mercado em constante instabilidade, ou seja, as transformações sofridas pelo capitalismo em nível mundial, sob as orientações do paradigma neoliberal (AZEVEDO, 2018).

Nesta direção, a área educacional entrou em pauta e passou por orientações dos agentes neoliberais, que adotaram um discurso de que seria necessário adequar o país às mudanças mundiais que estavam em curso no campo das tecnologias, emergindo assim a necessidade de investimento em qualificação da força de trabalho para atender a demanda do mercado que se encontrava em expansão. Cabe mencionar que para a efetivação de tais mudanças seria

necessário rever e atualizar as Leis e Diretrizes vigentes referentes à educação e, com isso, surge um movimento em prol de novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (RESENDE, 2020).

No Brasil, tais articulações induziram à menção da Base Nacional Comum na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9.394/96, o que, consequentemente, influenciou para o surgimento de outras normativas, mesmo que a referida Lei não tenha preconizado a necessidade de tais normatizações (MACEDO, 2014).

Tais discussões se fazem necessárias, tendo em vista que após a institucionalização da Constituição Federal Brasileira de 1988 ocorreram vários avanços no campo educacional, sobretudo na década de 1990, por ter sido um período de novas lutas dos movimentos sociais[1], envolvendo mudanças na legislação, nos sistemas de ensino, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliação e trazendo reflexos significativos também no contexto da formação dos professores. Essas lutas pela educação englobam a luta por direitos e fazem parte da construção da cidadania (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002; GOHN, 2016).

Salienta-se que em se tratando especificamente do "currículo", este sempre esteve no centro das discussões educacionais, sobretudo por apresentar nas entrelinhas de suas orientações o sujeito que se pretende formar, trazendo consigo uma idealização de sociedade na qual esse sujeito está inserido. E a presença dos componentes curriculares como a Educação Física Escolar (EFE) se justifica a partir da relevância social das intenções e dos conteúdos culturais que comporta (CORREIA, 2016; CASTRO; CARMO, 2017).

A partir de reflexões empreendidas por Wengzynski e Tozetto (2012), pode-se afirmar que ao pensar na organização curricular da Educação Básica, no Currículo da Educação Física Escolar e na consolidação de mudanças educacionais, tal aspecto implica refletir também sobre as relações de poder presentes no campo de processo de formação do professor, sobretudo, porque a formação docente está intimamente ligada ao processo de desenvolvimento da escola, do currículo, seguido pela instituição de ensino e pela práxis.

Pensar nestas três dimensões que são: o currículo, a formação de professores e as mudanças na prática pedagógica docente é importante, pois a existência de um Documento Curricular Referencial, por si só, não garante melhorias nas práticas dos professores, sobretudo, porque as mudanças partem da iniciativa de cada docente e a partir do processo de formação inicial e continuada. Diversos pesquisadores consideram a formação continuada de professores

[1] De acordo com McCarthy e Zald (1977), os movimentos sociais caracterizam-se como uma ação coletiva cuja participação de organizações que apoiam as suas causas é fundamental para o seu sucesso.

uma das vias principais e um dos instrumentos decisivos e de acesso para que se consolidem as reformas educacionais e a melhoria da qualidade do ensino (PIMENTA, 1999; RANGEL-BETTI, 2001; GATTI; BARRETO, 2009; IMBERNÓN 2009, 2010; TARDIF, 2000; SANTOS, 2014; BAHIA, 2016).

Sendo assim, a presente investigação emerge do seguinte questionamento: quais as contribuições das iniciativas de formação continuada, a partir da implementação dos Documentos Curriculares Referenciais (DCRs) dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, para ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental?

Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi: analisar as contribuições das iniciativas de formação continuada a partir da implementação dos Documentos Curriculares Referenciais (DCRs) dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, para ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental.

Para atender ao objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos:

a) identificar nos Documentos Curriculares Referenciais dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul as perspectivas teóricas, os principais conteúdos, processos metodológicos e avaliativos, convergentes e divergentes, da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental;

b) verificar as impressões dos(as) docentes sobre o Documento Curricular Referencial da Educação Física e seus desdobramentos na prática pedagógica, a partir da formação continuada;

c) propor e executar coletivamente com os(as) professores(as) de Educação Física do Ensino Fundamental de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul uma pauta formativa de estudos sobre o DCR de cada município, que contribua para a prática pedagógica e o processo de implementação do currículo, vislumbrando a construção de um caderno de sequências didáticas voltadas para a aplicação de atividades não presenciais de Educação Física.

Assim, o despertar pelo tema desta pesquisa surge a partir de inquietações e experiências acumuladas pela pesquisadora principal deste estudo, ao longo de 18 anos de trabalho no campo educacional, como professora de Educação Física do município de Barro Preto-BA. Nesta trajetória, percebi a ausência de ações voltadas para a formação continuada de professores de Educação Física na rede pública de ensino em que atuo profissionalmente.

Com a minha entrada no curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, no ano de 2020, e a partir das leituras e discussões vivenciadas nas disciplinas do mestrado, agregada à minha participação no grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Esportes, sob a coordenação do professor e orientador Dr. Cristiano de Sant’Anna Bahia, tal aspecto

colaborou para o melhor delineamento do objeto de estudo: Documentos Curriculares Referenciais e Formação Continuada no contexto da Educação Física Escolar.

Nesta perspectiva, a presente investigação caracterizou-se como um estudo de caráter exploratório e descritivo, realizado a partir de um viés qualitativo, por trazer em seu bojo a necessidade do diálogo com a realidade que se pretende investigar, dotada de reflexão e crítica. O estudo se justifica em virtude deste momento ímpar que estamos vivenciando no campo educacional, no qual os municípios buscaram (re)elaborar os seus currículos, implementando-os presencialmente neste ano de 2022, ano em que está sendo desenvolvida esta investigação. Tendo isso em vista, a oportunidade de desenvolver uma pesquisa voltada para esta temática irá colaborar para ressignificar a prática pedagógica dos docentes da Educação Física Escolar dos municípios que fazem parte deste estudo.

Optou-se pelo método da pesquisa-ação, por ser uma modalidade de pesquisa que integra a participação consciente da pesquisadora e dos sujeitos de pesquisa a respeito do fenômeno investigado no processo de apreensão e transformação da realidade. Diante do exposto, buscamos apoio neste método, tendo em vista que a pesquisadora está inserida neste contexto e juntamente com os colaboradores do estudo discutem o problema de pesquisa e constroem de forma colaborativa (e a partir de decisões coletivas) as pautas dos encontros formativos, que se constituem como o nosso Produto Educacional.

A relevância social da pesquisa situa-se na sua contribuição por meio da formação continuada alicerçada nos princípios da metodologia da pesquisa-ação, partindo dos pressupostos teóricos de Thiollent (2011), buscando auxiliar os professores de Educação Física em sua prática profissional, promovendo momentos reflexivos que possam colaborar para a prática docente. Com isso, busca-se possibilitar que o professor possa olhar para si mesmo e para sua prática e perceber a real necessidade de estar em contínua formação, bem como da necessidade de quebra de paradigmas e de resistências às mudanças, para que ocorra a abertura ao novo e, a partir daí, a busca de novas alternativas metodológicas e de fortalecimento de sua identidade docente, para que seja possível, também, que este docente possa se responsabilizar e colaborar para a materialização do currículo implementado na Rede Municipal de Ensino da qual faz parte.

O presente trabalho de pesquisa propõe uma organização em cinco capítulos, a saber: no primeiro, apresentamos algumas considerações iniciais na introdução, tecemos a apresentação do contexto para o tema, bem como a justificativa, o objetivo geral e objetivos específicos e a relevância social da investigação.

No segundo capítulo, intitulado “O percurso metodológico: traçando caminhos para a realização da pesquisa”, buscamos descrever aspectos sobre as características da pesquisa e o método da pesquisa-ação, identificamos o lócus do estudo, apresentamos os colaboradores da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos metodológicos de coleta de dados e a análise de dados.

No terceiro capítulo, intitulado “Políticas e Reformas Curriculares no Brasil a partir da década de 1990”, buscamos historicizar brevemente sobre o contexto socioeconômico e político em que foram produzidas as reformas curriculares do Ensino Fundamental brasileiro na década de 1990, para compreender sobre os documentos norteadores e diretrizes que se materializam no currículo oficial vigente, referente à Educação Física Escolar. Ainda neste capítulo, destacamos a Reforma Educacional como parte integrante do projeto neoliberal, que tem como foco a necessidade de reestruturar/modernizar o Estado, com vistas à liberalização, privatização e desregulação. Abordamos sobre o currículo da Educação Básica no Ensino Fundamental e o atual movimento de (re)estruturação curricular por meio do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares em Municípios Baianos.

No quarto capítulo, intitulado “Documentos Curriculares Referenciais dos Municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul: aproximações e distanciamentos”, discutimos sobre os resultados obtidos a partir da análise documental realizada por meio dos documentos oficiais relacionados à Educação Física Escolar e vinculados às Secretarias de Educação dos municípios participantes da presente investigação. Discutimos também aspectos sobre a Educação Física Escolar Brasileira, promovendo breves reflexões sobre os caminhos em direção à sua legalidade e legitimidade. Neste capítulo, abordamos também sobre os Documentos Curriculares Referenciais relacionados à Educação Física em âmbito municipal, apresentando seus pontos convergentes e divergentes.

No quinto capítulo, intitulado “A formação continuada e os caminhos da pesquisa-ação em direção à ressignificação da prática docente”, discutimos sobre a formação continuada como instrumento para a ressignificação da prática docente. De outro modo, na subseção intitulada “desvelando as características dos professores colaboradores do estudo”, compartilhamos dados sobre o perfil dos professores e, em seguida, promovemos reflexões a partir das respostas ao questionário respondido pelos professores colaboradores do estudo, por meio da plataforma do *Google forms,* que teve como escopo conhecer o perfil dos docentes, coletar alguns dados sobre suas carreiras e identificar quais as suas concepções sobre a prática pedagógica e formação continuada/formação em serviço. Para tanto, foram discutidas também as seguintes categorias de análise: “Formação permanente/continuada em exercício: compreensões dos professores

colaboradores" e "Prática pedagógica: impressões dos professores colaboradores". Neste capítulo, nos propomos, ainda, a discutir sobre a (re)construção de saberes docentes e assim buscamos promover reflexões sobre as contribuições das iniciativas de formação continuada empreendidas na presente investigação por meio de cinco encontros formativos síncronos e um encontro assíncrono, que foram planejados de forma coletiva, com foco na implementação de diretrizes curriculares municipais.

No último capítulo, (entre) linhas finais, apresentamos um apanhado de toda a discussão traçada no decorrer do texto, elucidando os principais aspectos da pesquisa e as limitações encontradas. Essas discussões são seguidas pelas referências utilizadas e pelos anexos, com os termos utilizados que autorizaram a realização da presente investigação. Por fim, apresentamos o Produto Educacional oriundo desta investigação: "**FORMAÇÃO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR".**

São apresentadas no Produto Educacional as pautas formativas de cinco encontros (síncronos) que foram desenvolvidos de forma virtual por meio da plataforma *Google Meet*, com 12 professores colaboradores que atuam com o componente curricular de Educação Física nos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul. Os encontros ocorreram no período de 30 de setembro de 2021 a 23 de maio de 2022, direcionados ao desenvolvimento profissional docente, visando contribuir para o processo de implementação das diretrizes curriculares municipais e, ao mesmo tempo, apoiar a prática pedagógica, valorizando as práticas colaborativas e ensejando a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade vivenciada para intervir sobre a mesma.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: TRAÇANDO CAMINHOS PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e compartilhar o percurso metodológico adotado para a realização da investigação, relacionado às características da pesquisa, ao lócus do estudo, aos colaboradores, aos instrumentos de coleta de dados, aos procedimentos metodológicos de coleta de dados e como foi desenvolvida a análise de dados. Dialogamos também com as perspectivas teóricas que nortearam as análises almejadas para concretizar a investigação.

2.1 Características da pesquisa

A pesquisa tem um importante papel na formação de sujeitos críticos e autônomos, pois, conforme afirma André (2001), a pesquisa possibilita desenvolver ideias próprias, contribui para a reflexão sobre a prática profissional, identificando o que pode ser aperfeiçoado, de modo que seja possível colaborar para o processo de emancipação das pessoas.

Nesta perspectiva, a presente investigação caracterizou-se como um estudo de caráter exploratório e descritivo, realizado a partir de um viés qualitativo, por trazer em seu bojo a necessidade do diálogo com a realidade que se pretende investigar, dotado de reflexão e crítica. A natureza qualitativa está na interpretação e na compreensão dos significados das ações de fatos não quantificáveis e por este tipo de abordagem preocupar-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano (LUDKE; ANDRÉ, 2018; RICHARDSON, 1999; MINAYO, 2013).

Para obter as informações correspondentes à primeira etapa deste estudo, direcionada para identificar, nos Documentos Curriculares Referenciais dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, as perspectivas teóricas, os principais conteúdos, processos metodológicos e avaliativos convergentes e divergentes da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental, optamos pela utilização da análise documental.

Nesse sentido, a análise documental se constitui como uma técnica importante na pesquisa qualitativa e se inicia com a obtenção dos materiais, para que seja possível identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica, considerando que na medida em que o pesquisador coleta as informações, elabora também a percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado, desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LAVILLE; DIONNE, 1999; LUDKE; ANDRÉ, 2018).

Numa perspectiva qualitativa, a análise documental caracteriza-se como um procedimento que usa técnicas específicas para a apreensão e compreensão de diferentes documentos, adotando um criterioso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados (LIMA JÚNIOR *et al.*, 2021). Logo, a escolha pela análise documental na presente investigação justifica-se, pois os documentos se caracterizam como uma fonte de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (a). Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não se trata apenas de uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 2018).

De outro modo, nesta investigação, optamos pelo método da pesquisa-ação, com o escopo de propor e executar coletivamente com os professores de Educação Física do Ensino Fundamental de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul uma pauta formativa de estudos sobre o Documento Curricular Referencial de cada município. Com isso, esperamos contribuir para a prática pedagógica e o processo de implementação do currículo, vislumbrando a construção de um caderno de sequências didáticas voltadas para a aplicação de atividades não presenciais de Educação Física, tendo em vista o contexto da pandemia do Covid-19.

Em razão de a pesquisadora ser um sujeito imbricado, por fazer parte do quadro de professores efetivos de Educação Física do município de Barro Preto-BA, tal aspecto foi determinante para a adoção deste método de pesquisa, por compreendermos que os sujeitos são construtores da sua realidade e possuem plena condição de discuti-la e transformá-la. O método escolhido está ancorado nos pressupostos teóricos de Michel Thiollent (2011), e tal escolha justifica-se, pois, a pesquisa-ação possibilita uma interação, por meio do diálogo, entre as experiências vividas pela pesquisadora (sujeito imbricado) e os professores colaboradores do estudo. Nessa interação, os atores implicados são responsáveis pela ação e buscam refletir sobre a realidade e construir soluções aos problemas, de forma coletiva (DESROCHE, 2006).

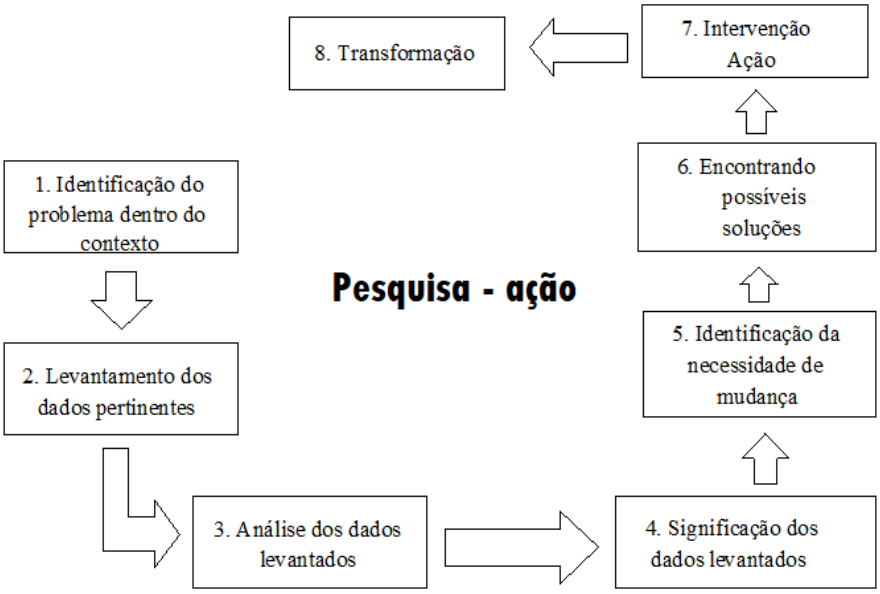
A pesquisa-ação pode ser definida como um tipo de pesquisa social que possui base empírica, sendo desenvolvida a partir de uma estreita associação de uma ação, ou a partir da resolução de um problema coletivo no qual o pesquisador e o participante representativo da situação ou do problema estão envolvidos de modo participativo ou cooperativo (THIOLLENT, 2011).

Além disso, outros teóricos que se dedicam ao estudo da pesquisa-ação, como Barbier (2007), defendem-na como um tipo de pesquisa na qual há uma ação deliberada de transformação da realidade, destacando que a pesquisa-ação apresenta dois objetivos: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações.

Como evidencia-se a partir do ponto de vista de Koerich *et al.*, (2009), o método da pesquisa-ação busca fornecer aos pesquisadores e grupos sociais os instrumentos e meios para que se tornem aptos a responder com uma maior eficiência aos problemas da situação vivenciada, em particular sob a forma de estratégias de ação transformadora, de modo que seja facilitada a busca de soluções face aos problemas para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído.

Dada a compreensão de um movimento circular de compartilhamento, de subjetivação e de participação coletiva, a pesquisa-ação tende a se impor gradativamente, como um importante método de pesquisa em educação, com o intuito de provocar transformações por meio da pesquisa e da ação de forma simultânea, conforme explicitado na Figura 1, referente ao ciclo realizado para o desenvolvimento de uma pesquisa ação.

Figura 1 – Ciclo de desenvolvimento da Pesquisa-ação



Fonte: Koerich *et al.* (2009).

Conforme observa-se na Figura 1, os autores demonstram que a pesquisa-ação se coloca como importante ferramenta metodológica, por englobar um processo empírico que permite compreender a identificação do problema a partir de um contexto social, o levantamento de dados relacionados ao problema, assim como a análise e significação dos dados levantados pelos participantes da investigação. Com a identificação da necessidade de mudança e o levantamento de possíveis soluções, a pesquisa-ação busca intervir na prática, viabilizando o processo de transformação (KOERICH *et al*., 2009).

Neste contexto, tanto os autores quanto os atores são responsáveis pela ação, que se torna coletiva em todo o seu desenrolar, desde o entendimento da concepção até a avaliação do processo que não comporta prazos e ocorre de maneira dialética e humanizadora (DESROCHE, 2006). Diante da multiplicidade de situações propostas e/ou imprevistas que emergem ao longo do processo, o planejamento de uma pesquisa-ação é flexível, haja vista que solicita dos pesquisadores avaliações intermitentes e adequações às demandas. Logo, a configuração de uma pesquisa-ação depende dos seus objetivos e do contexto no qual é aplicada (THIOLLENT, 2011).

De outro modo, na pesquisa-ação os sujeitos envolvidos podem direcionar as atividades a serem propostas a cada novo encontro que é realizado e os atores implicados na pesquisa-ação sempre têm algo a "dizer" e a "fazer" (THIOLLENT, 2011, p. 16). Acredita-se que uma mudança significativa realmente possa ocorrer quando os atores implicados na pesquisa-ação anseiam e buscam efetivamente realizar tal mudança. E é exatamente este um dos principais pilares do método da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011).

Na presente investigação, foram buscados com a pesquisa-ação efeitos promissores direcionados ao desenvolvimento profissional dos docentes de Educação Física que possibilitassem apoiar sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da qualidade educacional, valorizando as práticas colaborativas e ensejando a capacidade de refletir criticamente sobre a sua realidade e intervir sobre ela.

2.2 O lócus do estudo

A pesquisa foi realizada no estado da Bahia. De acordo com dados do IBGE (2010), seu território faz limite com os estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Piauí, Pernambuco, Sergipe e Alagoas, além de ser banhado pelo Oceano Atlântico. A Bahia está localizada na Região Nordeste do Brasil e caracteriza-se como o maior estado nordestino e o quinto maior estado do Brasil, apresentando uma extensão territorial de 564.760,427 Km².

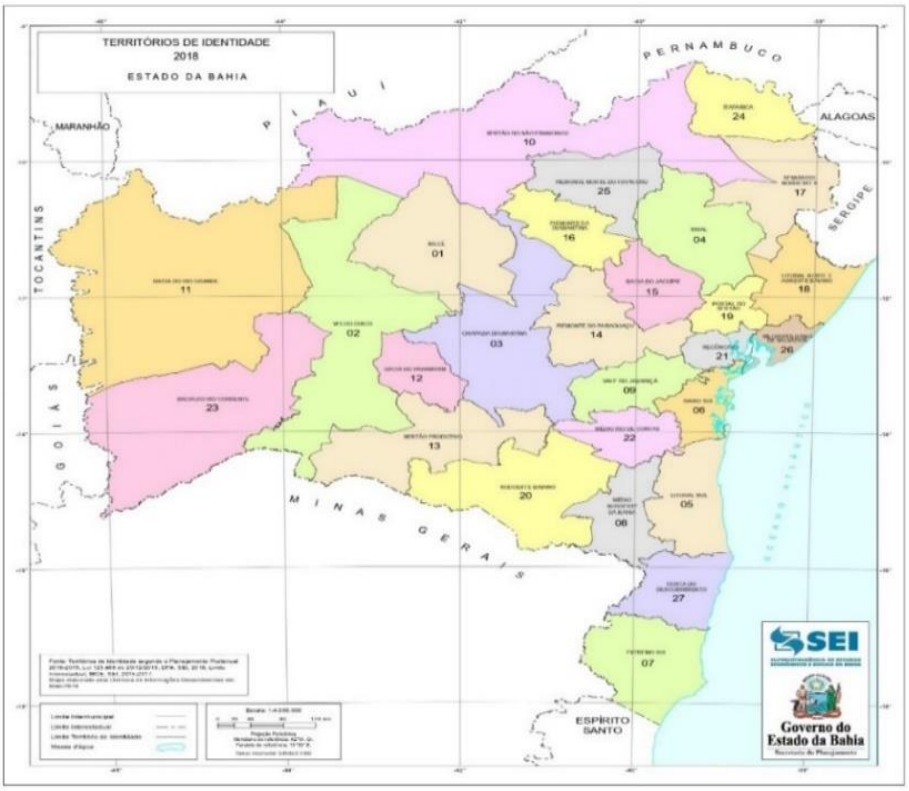
Ainda em conformidade com os dados do IBGE (2010), o estado da Bahia apresenta uma população estimada de 14.873.064 habitantes, sendo que a capital Salvador possui a maior concentração populacional com cerca de 2.675.656 habitantes, seguida pelos municípios de Feira de Santana (556.642), Vitória da Conquista (306.866), Camaçari (242.970), Itabuna (204.667), Juazeiro (197.965), Ilhéus (184.236).

A Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia – SEI (2018) menciona que o estado da Bahia está organizado em 417 municípios, subdivididos em 27 Territórios de

Identidade, que se caracterizam como Unidades de Planejamento das Políticas Públicas, apresentadas por meio de agrupamentos identitários municipais, geralmente formados de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos.

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável Litoral Sul (2010), que trata de um conjunto amplo de informações e desejos legítimos da população deste território, o Litoral Sul da Bahia corresponde a 2,6% do território estadual, composto administrativamente por 26 municípios da microrregião cacaueira do Sul da Bahia, a saber: Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieiras, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itajú do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau-Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una, Uruçuca.

Figura 2 – Identificação dos Territórios de Identidade do estado da Bahia



Fonte: Secretaria de Planejamento da Bahia (2018).

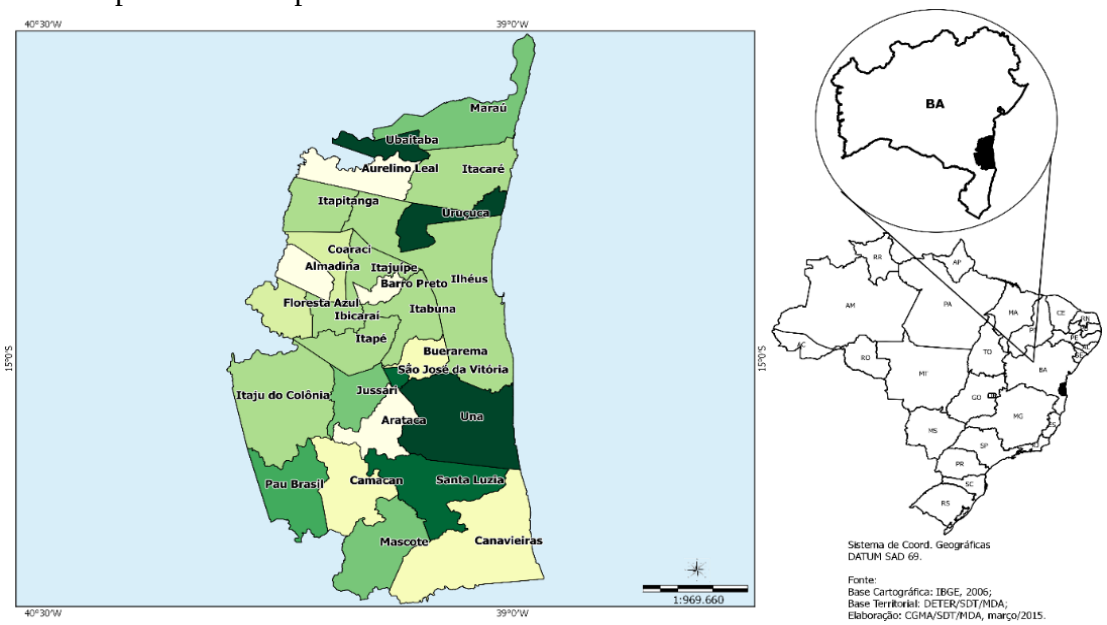
Por meio de reflexões elucidadas por Saquet (2004), demonstra-se, a partir de uma abordagem social, que o território é produzido, ao mesmo tempo, por relações culturais, econômicas e políticas, nas quais as relações de poder próprias às relações sociais estão presentes em um jogo contínuo de dominação e submissão, de controle do espaço geográfico. Neste contexto, o autor reflete que o território é socialmente apropriado e construído, fruto do

processo do enraizamento e territorialização, sendo resultado do processo de apropriação e domínio de um espaço, e inscrevendo-se num campo de relações socioespaciais e de poder (SAQUET, 2004).

Todavia, Silva e Santos (2019) asseveram que os processos e fatores que caracterizam uma unidade territorial não se fundamentam apenas nas particularidades das relações locais, mas sobretudo sob a influência de uma lógica de domínio e exploração do trabalho que obedece a totalidade do sistema capitalista e que produz as relações sociais na escala territorial.

Conforme está explicitado no Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável Litoral Sul (2010), tratando-se especificamente da opção em dividir o Território de Identidade do estado da Bahia em subterritórios, tal escolha foi adotada para dinamizar o processo de trabalho de sensibilização de atores sociais, articulações, elaboração de projetos, entre outros, pois foi observado se que o Território Litoral Sul da Bahia apresentava muitos municípios. A Figura 3 apresenta os municípios que fazem parte do Território Litoral Sul da Bahia.

Figura 3 – Mapa dos municípios do Território do Litoral Sul da Bahia



Fonte: Plano de Desenvolvimento Sustentável do Litoral Sul (2010)

Deste modo, tendo em vista a organização de agrupamentos identitários municipais, elucidada no Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável Litoral Sul (2010) e pela proximidade geográfica com a cidade em que reside a pesquisadora, optou-se por realizar a pesquisa nos municípios de Barro Preto, Floresta Azul, Ibicaraí e Itapé, por fazerem parte do Subterritório de Itabuna - núcleo I (entre os quais estão inseridos os municípios de Itabuna,

Ibicaraí, Itapé, Itajú do Colônia, Floresta Azul, Barro Preto, São José da Vitória e Buerarema) e por terem feito a adesão ao Programa de (re)elaboração dos seus Referenciais Curriculares a partir de parcerias da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/BA) e a Fundação Itaú Social, no ano de 2020, e estarem implementando os seus currículos presencialmente, no ano de 2022.

2.3 Os colaboradores do estudo

Na pesquisa-ação, o papel dos colaboradores do estudo é significativo, pois na condição de uma pesquisa participativa, rompe com paradigmas vinculados ao lugar do pesquisador e do participante, assumindo estreita relação com a interação entre eles, pois, de forma coletiva e unidos por um determinado problema, estes desenvolvem ações coletivas em prol de sua resolução (BARBIER, 2004). Nessa perspectiva, ao envolver e envolver-se, a intervenção toma forma com o objetivo de propor mudanças para a situação investigada. Tal conexão que advém da participação é evidenciada por Barbier (2004), quando define a existência inerente da coletividade na pesquisa-ação. Para o referido autor, a participação e a coletividade constituem as principais marcas dos aspectos que consolidam a pesquisa-ação.

Nesta pesquisa, elegemos inicialmente 36 professores(as) de Educação Física que atuam nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, sendo 6 docentes de Barro Preto, 9 de Itapé, 16 de Ibicaraí e 5 de Floresta Azul. Como critérios de inclusão para participar da pesquisa, estabelecemos os seguintes aspectos: a) ser licenciado(a) em Educação Física; b) estar em pleno exercício da função em um dos municípios que farão parte do estudo, atuando nos anos iniciais ou finais. O critério de exclusão adotado foi: professores afastados das atividades docentes (licença-prêmio, licença para qualificação profissional, ou para outros fins).

De outra forma, participaram efetivamente desta pesquisa durante o período de 30 de setembro de 2021 a 23 de maio de 2022: a pesquisadora, 2 professores(as) de Itapé, 4 professores(as) de Barro Preto, 4 professores(as) de Floresta Azul e 2 professores(as) de Ibicaraí, totalizando 12 professores(as) colaboradores(as).

2.4 Instrumentos de coleta de dados

Existem diferentes técnicas e instrumentos que podem ser utilizados para a obtenção de dados, cabendo ao pesquisador optar por instrumentos adequados ao objetivo e ao método de

pesquisa adotados. A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada em três momentos distintos, um momento antes da formação e dois momentos no decorrer da realização da formação. Para realização da coleta de dados, buscamos selecionar as técnicas de pesquisa que possibilitassem dar conta de investigar o nosso objeto de estudo e atender aos objetivos da pesquisa.

A obtenção dos dados do estudo adotou a utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise documental, questionário por meio do *Google Forms* e análise das observações das gravações dos encontros formativos realizados pelo *Google Meet*.

Todos esses instrumentos foram planejados, levando-se em consideração o momento de pandemia da COVID-19 vivenciado no percurso de realização desta investigação, o que nos impossibilitou manter o contato presencial com os professores colaboradores do estudo ao longo de cada etapa desenvolvida.

2.4.1 A análise documental

A partir da análise documental, as fontes foram analisadas individualmente, com o objetivo de cruzar as informações quando possível, pois os DCRs apresentam especificidades, com pontos convergentes e divergentes e a partir desta análise pormenorizada, ocorreu a construção e sistematização de um quadro comparativo, com as informações pertinentes às questões da pesquisa e a partir das categorias que foram definidas.

Além de ser um procedimento de pesquisa com características específicas, a análise documental apresenta finalidades de investigação muito próprias, podendo ser utilizada como uma técnica complementar por validar e aprofundar dados obtidos através de outros procedimentos tais como: entrevistas, questionários e observação (GODOY, 1995).

Nesta perspectiva, utilizamos como fonte de informação para a coleta de dados as diretrizes curriculares municipais oficiais vinculadas às secretarias de educação de cada município, nomeadamente Referencial Curricular Municipal de Barro Preto (BARRO PRETO, 2020), Documento Curricular Referencial de Itapé (ITAPÉ, 2020), Documento Curricular Referencial de Ibicaraí (IBICARAÍ, 2020), Referencial Curricular de Floresta Azul (FLORESTA AZUL, 2020).

2.4.2 Questionário *Google Forms*

Na segunda etapa da pesquisa, buscou-se conhecer as características pessoais, acadêmicas e profissionais das professoras e professores de Educação Física Escolar e interpretar a compreensão deles(as) acerca da formação permanente/continuada em exercício e da prática pedagógica e, para isso, optamos pela utilização do questionário eletrônico por meio da plataforma do *google forms* (https://docs.google.com/forms/d/1byZ-LyRagUIpe6Cgi5BBkD3q_J4QDr66u5yIiLhNXmc/edit?urlBuilderDomain=uesc.br)

Essa etapa ocorreu após o primeiro encontro realizado com os professores colaboradores do estudo para apresentar o projeto de pesquisa e mediante a assinatura do TCLE. No segundo momento, utilizamos esse instrumento no último dia de encontro formativo, com o objetivo de verificar as impressões dos participantes acerca da formação realizada, bem como as contribuições dos encontros para a ressignificação da prática pedagógica.

A escolha do referido instrumento de coleta de dados justificou-se por conta das vantagens associadas à sua utilização na presente investigação, tais como a praticidade no processo de coleta das informações, facilidade no envio para os colaboradores do estudo, por intermédio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, para o grupo que tinha como integrantes: professores(as) que atuam na educação básica dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul.

A partir dos pressupostos teóricos de Thiollent (2011), explicita-se que na pesquisa-ação os princípios gerais da elaboração de questionários são úteis para que os pesquisadores possam dominar os aspectos técnicos da concepção, da formulação e da codificação. O autor evidencia também que no contexto da pesquisa-ação, os questionários obedecem a algumas das regras dos questionários comuns (clareza das perguntas, perguntas fechadas, de múltipla escolha, perguntas abertas etc.)

Outro ponto que deve ser mencionado é que existem benefícios associados à utilização do questionário eletrônico por meio da plataforma do *google forms*, quando comparado ao questionário convencional (de papel), por possuir distribuição fácil e rápida para os participantes e facilidade na busca de dados; com esse instrumento, os resultados da pesquisa podem ser organizados em forma de gráficos e planilhas, facilitando assim a análise dos dados (ZANINI, 2007; MOTA, 2019).

2.4.3 Gravações dos encontros formativos

Os encontros ocorreram por meio da plataforma *Google Meet* e foram pautados nos princípios da pesquisa-ação, sendo gravados mediante a autorização dos participantes. Após o término de cada reunião, as gravações foram salvas na pasta de gravações do *meet* da pesquisadora, que foi a organizadora da reunião. Após a fase de coleta de dados, as gravações foram assistidas repetidamente, os registros foram transcritos e as transcrições compuseram os dados analisados.

Estudos desenvolvidos por Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) elucidam algumas vantagens a partir do uso da imagem em movimento aliada ao áudio, pois é possível capturar aspectos difíceis de serem capturados com outros instrumentos, tais como expressões faciais, corporais e verbais, ações e comportamentos, pois o vídeo nos permite visualizar quantas vezes for necessário o material gravado, possibilitando a descoberta de novos caminhos a serem trilhados.

Torna-se relevante a análise das observações das gravações dos encontros formativos realizados, tendo em vista que o contexto de formação pautado nos princípios da pesquisa-ação permitiu à pesquisadora e aos participantes do estudo elaborarem, em conjunto, o planejamento das intervenções a serem realizadas, para superarem os desafios cotidianos da sala de aula. Essa forma de trabalho, aprender e trabalhar em colaboração, pode ser entendida como uma estratégia formativa que coopera para o desenvolvimento profissional, sobretudo, por auxiliar na superação de desafios, os quais, muitas vezes, caracterizam-se como difíceis de serem resolvidos sem a ajuda dos outros, além de contribuir para legitimar e reconhecer a importância do componente curricular de Educação Física (OLIVEIRA *et al*., 2016; FIGUEIREDO; VEIGA SIMÃO, 2014).

Após a transcrição das observações das gravações dos encontros formativos realizados, os dados foram organizados, pautando-se na técnica de análise de conteúdo, de acordo com os pressupostos de Bardin (2016), para a interpretação das informações coletadas.

2.5 Procedimentos metodológicos de coleta de dados

A pesquisa teve início após análise e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)[2].

---

[2] Parecer Consubstanciado n.º 4.826.118 e Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n.º 48251221.5.0000.5526.

Na primeira etapa da pesquisa, realizou-se o levantamento bibliográfico em dois momentos distintos: inicialmente, a busca ocorreu durante o período de 5 de julho a 5 de agosto de 2021, levando em consideração o recorte temporal de 1990 a 2021, tendo em vista que a educação brasileira, desde a segunda metade da década de 1990, pautou-se por novas regulamentações legais que emergiram em mudanças nas políticas curriculares para o Ensino Fundamental. De outra forma, consultamos os seguintes bancos de dados: a) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) b) Portal da SciELO *(Scientific Electronic Library Online)*.

Desse modo, a busca realizada vislumbrou a realização de pesquisas que possibilitassem o estudo de conceitos referentes ao "Currículo", à "Educação Física Escolar", à "Formação continuada" e à "prática pedagógica", para que, dessa forma, pudesse ocorrer uma melhor compreensão acerca do objeto de estudo.

Estabelecemos uma estratégia de busca de dados a partir da inserção do termo mais importante, seguido do acréscimo de "and" e da combinação de outros termos de busca. Nesse sentido, seguimos as seguintes estratégias durante o levantamento bibliográfico: 1) definição e inserção dos termos no local de busca do banco de dados; 2) seleção dos textos a partir da leitura dos títulos; 3) *download* dos textos publicados; 4) seleção dos textos a partir da leitura do resumo para averiguar e confirmar os que se aproximavam do objetivo da pesquisa; 5) realização de leitura flutuante dos textos publicados; 6) seleção dos textos pela abordagem temática; 7) exclusão dos textos conforme critérios estabelecidos; 8) exclusão dos textos que apresentavam similaridades; 9) análise dos textos selecionados de acordo com o objeto de estudo.

Utilizamos os seguintes critérios de inclusão para a seleção das produções acadêmicas: a) produções acadêmicas derivadas de pesquisas, e/ou artigos originais; b) produções acadêmicas publicadas na língua portuguesa; c) artigos completos.

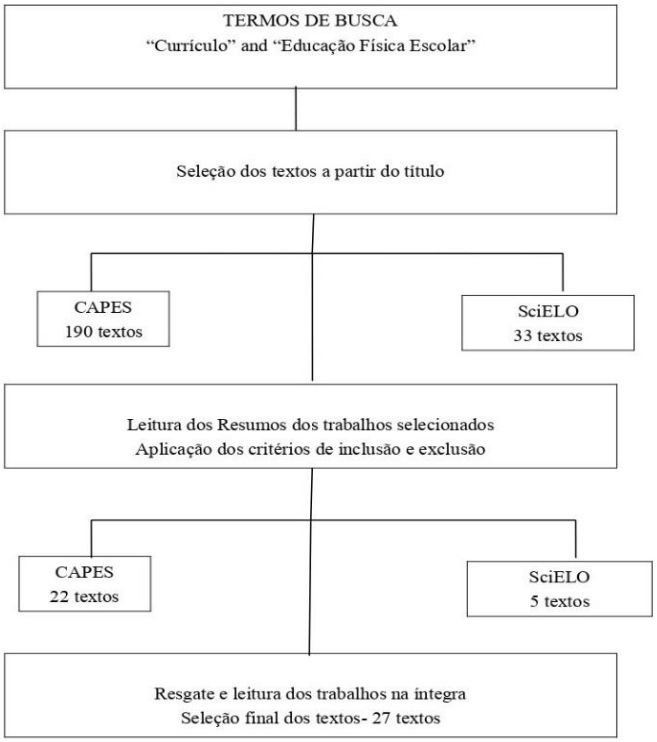
Tratando-se dos critérios de exclusão, consideramos: a) produções acadêmicas do tipo relato de experiência; b) trabalhos em formato de resumo expandido; c) produções acadêmicas publicadas em revistas não indexadas.

No primeiro momento, seguindo os critérios explicitados anteriormente e após a inserção dos termos de busca combinados: "Currículo" and "Educação Física Escolar", realizou-se a pesquisa na plataforma SciELO, encontrando-se 33 produções acadêmicas que apresentavam relação com a temática em seu título, e após a leitura do resumo, foram selecionadas 5 produções acadêmicas.

Ainda nesta primeira etapa, consultou-se também o banco de dados da CAPES e foram encontradas 320 produções acadêmicas, optamos em filtrar a busca a partir de periódicos revisados por pares e obtivemos 190 produções acadêmicas, identificando-se 22 trabalhos que convergem com os objetivos de nossa pesquisa.

A Figura 4 evidencia um fluxograma que demonstra o resultado da pesquisa preliminar realizada na primeira etapa, a partir da inserção dos termos de busca: "Documentos Curriculares" and "Educação Física Escolar" no Periódico da CAPES e no Portal acadêmico SciELO, resultando na seleção final de 27 produções acadêmicas nas duas bases de dados.

Figura 4 – Resultado da busca realizada na primeira etapa do estudo (entre o período de 5 de julho a 5 de agosto de 2021)

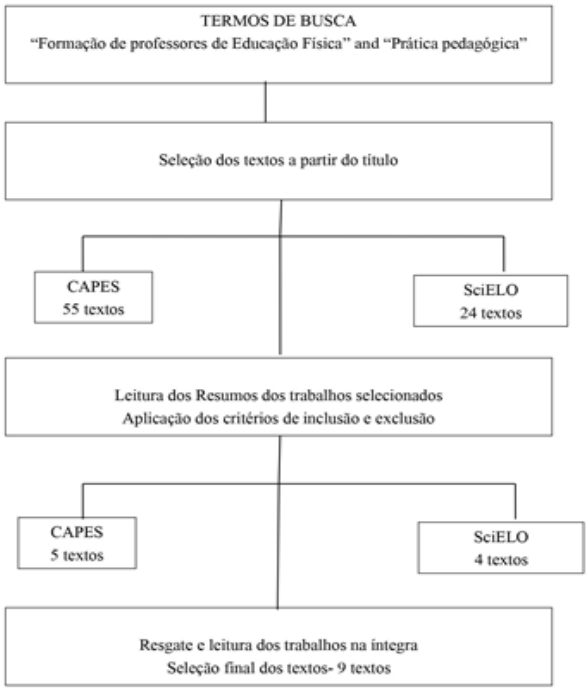


Fonte: elaborado pela autora (2021).

No segundo momento, com o objetivo de ampliar a discussão, foi realizada uma segunda busca no portal de periódicos da CAPES e no portal SciELO, e seguimos os mesmos critérios estabelecidos na primeira busca que ocorreu nas duas plataformas de pesquisa, contudo, foram utilizados os seguintes descritores para a nova busca: "Formação de professores de Educação Física" and "Prática pedagógica".

A segunda busca por produções acadêmicas aconteceu entre os dias 6 de julho a 13 de setembro de 2021. A partir dos descritores mencionados anteriormente, foram encontradas 55 produções acadêmicas na base de dados da CAPES. Após a leitura dos resumos e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas 5 produções acadêmicas. Do mesmo modo, utilizamos os mesmos descritores para a realização da busca na plataforma SciELO e encontramos 24 produções acadêmicas, sendo que após a leitura dos resumos, selecionamos 4 publicações que dialogaram com o nosso objeto de estudo. Assim, nesta segunda busca que ocorreu nas duas plataformas de forma *on-line*, obtivemos um total de 9 produções acadêmicas. A Figura 5 explicita o resultado da busca.

Figura 5 – Resultado da busca realizada na segunda etapa do estudo (6 de julho a 13 de setembro de 2021)



Fonte: elaborada pela autora (2021).

Após a etapa do levantamento bibliográfico, a pesquisa aconteceu de maneira bietápica, a primeira fase foi direcionada para o estudo dos Documentos Curriculares Referenciais relacionados à Educação Física Escolar no Ensino Fundamental dos municípios que participaram do estudo, bem como suas perspectivas teóricas, metodológicas e avaliativas convergentes e divergentes através de uma análise documental. A opção por esse tipo de análise se deu, sobretudo, por este instrumento se constituir uma técnica importante na pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 2018; LAVILLE; DIONNE 1999).

De outro modo, a análise documental possibilitou realizar a leitura técnica do

documento e o tratamento do conteúdo de forma a apresentá-lo de maneira diferente da original, ou seja, representando de outro modo as informações encontradas no documento, através de procedimentos de transformação para que ocorresse a realização da correlação com os demais dados obtidos a partir de outras fontes (BARDIN, 1997; MOREIRA; SILVA, 2005; SOUZA, KANTORSKI; LUIS, 2011).

Para a obtenção dos Documentos Curriculares Referenciais, consultamos inicialmente os sites das Secretarias Municipais de Educação e Conselhos Municipais de Educação dos respectivos municípios, e após constatar que não haviam sido publicadas as diretrizes curriculares municipais, enviamos para o *e-mail* institucional da Secretaria Municipal de Educação de cada um dos municípios um ofício destinado aos dirigentes municipais, com o intuito de estabelecer um primeiro contato, apresentando a proposta de pesquisa de forma suscinta e solicitando o agendamento de uma reunião para apresentação do projeto de pesquisa na íntegra, e ao mesmo tempo, para solicitar o contato dos professores de Educação Física de cada município e o arquivo do Documento Curricular Referencial (arquivo digital).

A segunda etapa configurou-se em dois momentos distintos: sendo desenvolvida inicialmente a partir dos princípios da pesquisa exploratória para conhecer o perfil dos docentes e para verificar suas impressões sobre o Documento Curricular Referencial da Educação Física e os desdobramentos na prática pedagógica.

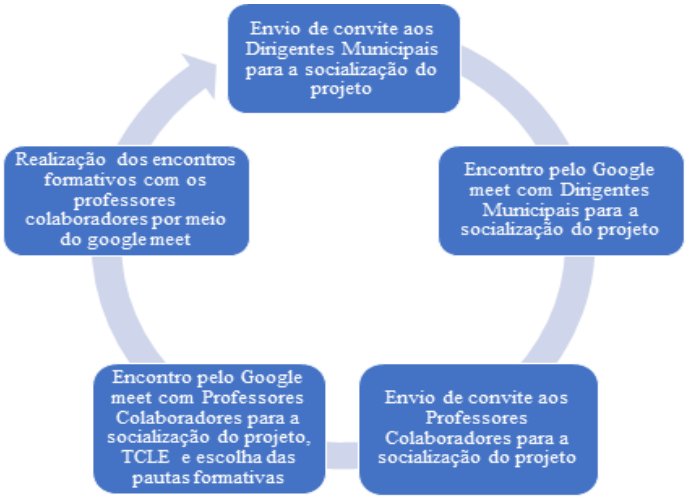
Desse modo, realizamos o pré-teste com os seis (06) professores de Educação Física do município de Barro Preto para verificarmos se as questões estavam alinhadas com os objetivos da pesquisa, bem como para identificar possíveis dificuldades na interpretação dos enunciados das questões. A realização do pré-teste foi essencial para a validação do questionário enquanto instrumento de coleta de dados.

No segundo momento, utilizamos o método da pesquisa-ação para propor e executar coletivamente com os professores de Educação Física do Ensino Fundamental de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul uma pauta formativa de estudos sobre o Documento Curricular Referencial de cada município, contribuindo para a prática pedagógica e o processo de implementação do currículo, ou seja, atrelando-se ao Produto Educacional.

Para dar continuidade à pesquisa, foi enviado novamente para o *e-mail* institucional da Secretaria Municipal de Educação dos respectivos municípios um ofício destinado aos dirigentes municipais e, a partir daí, agendamos um encontro pela plataforma virtual do *Google Meet* para a apresentação do projeto de pesquisa para os dirigentes, levando em consideração a disponibilidade de tempo dos mesmos. Para que ocorressem os encontros, realizados no mês de setembro de 2021, a pesquisadora precisou realizar ajustes, desenvolvendo-os em diferentes

datas e horários, de modo que fosse possível atender a disponibilidade de tempo de cada Dirigente Municipal. Nesta etapa, realizamos as seguintes ações que seguem explicitadas na Figura 6:

Figura 6 – Desenvolvimento da Pesquisa-ação em Municípios do Litoral Sul da Bahia



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Diante do exposto, para realização dos encontros formativos com os(as) professores(as) de Educação Física e aplicação do questionário, seguimos os seguintes passos:

1. Inicialmente, marcamos um encontro de apresentação da proposta de investigação para os professores colaboradores e, para tanto, a pesquisadora entrou em contato previamente com os coordenadores de Educação Física dos quatro municípios e formou um grupo no aplicativo de mensagens de *whatsapp* com os mesmos, a fim de facilitar a comunicação entre ambos e para que pudesse também compartilhar os convites dos encontros formativos.

2. No primeiro encontro de apresentação da proposta de investigação que ocorreu com os(as) professores(as) colaboradores(as), a pesquisadora realizou a leitura e esclarecimentos sobre o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, explanando inclusive alguns aspectos relacionados às garantias aos participantes, além de esclarecer sobre os riscos e benefícios da pesquisa e a proposição da construção coletiva da pauta formativa e do caderno de sequências didáticas voltadas para a aplicação de atividades não presenciais de Educação Física. Discutiu-se também sobre a pauta das reuniões formativas

e o melhor dia para a realização dos encontros, para que fosse viável a participação de todos.

3. Após estabelecer o conteúdo das pautas formativas de forma coletiva, foi enviado um e-mail para os(as) professores(as) formadores(as), explicando sobre a proposta de investigação e, ao mesmo tempo, convidando-os para que pudessem atuar como formadores, de modo colaborativo.

4. Após o recebimento do e-mail com resposta de aceite de cada um dos(as) professores(as) formadores(as), a pesquisadora entrou em contato novamente com os coordenadores de Educação Física dos quatro municípios por meio de aplicativo de mensagem *whatsapp* e encaminhou o convite de cada um dos encontros, em datas diferentes, para que os coordenadores pudessem compartilhar com os professores, para que pudessem participar dos encontros que ocorreriam pela plataforma *online* do *Google Meet* no período de 30 de setembro de 2021 a 23 de maio de 2022.

5. Durante o primeiro encontro, que ocorreu no dia 30 de setembro, enviamos por meio do aplicativo de mensagens do *whatsapp* o link do questionário para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) de Educação Física dos municípios de Itapé, Barro Preto, Ibicaraí e Floresta Azul para que compartilhassem com os(as) professores(as) de Educação Física dos respectivos municípios. Os(as) participantes tiveram um tempo de cinco dias para responder as questões. Após o período estabelecido para a devolução dos questionários, o link foi encaminhado novamente, e as respostas foram dirigidas à pesquisadora.

A seguir, explicitamos como foram organizados os encontros formativos pautados nos princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) a partir da sistematização do Quadro 1 que apresenta informações sobre os encontros realizados, a data de realização, a temática abordada, o número de participantes e os municípios envolvidos.

Quadro 1 – Encontros formativos realizados

DATA	TEMÁTICA ABORDADA	NÚMERO DE PARTICIPANTES	MUNICÍPIOS
30/09	"Documentos Curriculares Referenciais da Educação Física Escolar à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia".	14* (*10 professores colaboradores e 4 convidados, membros do grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Esportes da UESC)	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul
21/10	A Proposição de Sequências Didáticas de ensino no contexto da Educação Física Escolar	09	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul

04/11	A Educação Física Escolar e as unidades temáticas de Esportes e lutas a luz da BNCC nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	11	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul
(Data definida pelos professores durante o mês de dezembro de 2021 a abril de 2022)	Encontro assíncrono: os professores se reuniram para a sistematização da SD a ser aplicada em sua Rede de ensino	12	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul
11/11	"A abordagem da unidade temática de Jogos na Educação Física Escolar a luz da BNCC: os jogos eletrônicos e a saúde mental dos estudantes".	10	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul
23/05	"O impacto da pandemia do Covid-19 na Educação Física Escolar e os desafios encontrados no retorno às aulas presenciais"	09	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os encontros formativos ocorreram em datas previamente negociadas com os(as) professores(as) colaboradores(as), sendo que se garantiu aos mesmos a observância dos aspectos éticos, bem como a possibilidade de desistência, a qualquer tempo, sem qualquer ônus aos participantes desta investigação. Assim, para todos os encontros formativos desenvolvidos, levou-se em consideração as situações propostas e/ou imprevistas que emergiram ao longo do processo. Os encontros foram gravados, mediante a prévia autorização dos(as) professores(as) colaboradores(as), e salvos no *Google Drive* em pastas organizadas pela pesquisadora, em seu arquivo pessoal.

2.6 Análise dos dados

Os dados coletados necessitaram passar por um tratamento para que deles fossem extraídos os resultados que atendessem à questão de pesquisa desta investigação.

Com o propósito de compreender as informações adquiridas com base no aporte teórico e através da análise documental, da utilização do questionário eletrônico *Google Forms* e das observações relacionadas às gravações das reuniões pelo *Google Meet*, utilizamos como estratégia de organização e tratamento dos dados a análise de conteúdo, que se caracteriza como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, através do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens, e desenvolve-se em três fases: (a) pré-análise, que é a fase de organização dos dados; (b) exploração do material, refere-se à codificação, enumeração e classificação dos dados; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação que têm por objetivo tornar os dados válidos e significativos (BARDIN, 2011).

Na primeira etapa, denominada pré-análise, que consistiu na organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional, sistematizaram-se as ideias iniciais, e a pesquisadora realizou: a) leitura flutuante dos dados coletados, a fim de tomar conhecimento do texto, visando transcrever as respostas obtidas por meio do questionário; b) selecionou-se o que seria analisado; c) realizou-se a elaboração de indicadores (selecionou informações relevantes para a presente investigação) (BARDIN, 2006; 2011).

Conforme previsto pela análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. Neste estudo, as categorias de análise foram definidas *a posteriori* e emergiram inicialmente do estudo dos DCRs, o que possibilitou verificar os pontos convergentes e divergentes entre as quatro diretrizes curriculares municipais analisadas, sendo acrescida a esta investigação uma análise amparada em teóricos envolvidos com a área de currículo.

Nesta perspectiva, considerando os procedimentos adotados, iniciamos a análise dos DCRs com um estudo exploratório de todo o material, percorrendo duas etapas. Ao longo da primeira etapa, realizou-se uma “leitura flutuante”, vislumbrando conhecer a organização dos documentos curriculares: ano de elaboração e implementação, equipe responsável pela elaboração, entre outros aspectos. Tal estudo exploratório ocorreu sistematicamente e subsidiou o olhar para os modos pelos quais os documentos estavam organizados.

Desse processo emergiram as primeiras sínteses que permitiram a definição de unidades de contexto e registro, considerando os procedimentos adotados, a partir da análise comparativa das quatro diretrizes curriculares, buscando explorar informações contidas nas prescrições das mesmas, relacionadas ao ano de construção e implementação, concepção de Educação Física, objetos de conhecimentos e os processos metodológicos e avaliativos. Desse modo, a categoria que surgiu a partir da análise documental foi: Os Documentos Curriculares Referenciais relacionados à Educação Física em âmbito municipal: pontos convergentes e divergentes.

Tratando-se do questionário que foi aplicado para os(as) professores(as) colaboradores(as) por meio do *Google Forms*, as categorias foram organizadas a partir de pressupostos teóricos de Bardin (2011), levando-se em consideração o critério semântico (temático) presente nas respostas do questionário on-line estruturado e estabelecendo diálogos

com os marcos legais e teóricos, procurando realizar a compreensão dos conteúdos apresentados nas respostas dadas por 12 professores(as) e os possíveis cruzamentos realizados para o alcance das reflexões.

Sendo assim, as unidades de registro foram organizadas por agregação de temas e frequência de termos marcantes nas respostas, dando origem às categorias de análises apresentadas na discussão dos dados. Cabe salientar que, de acordo com Bardin (2011), a codificação corresponde a uma transformação dos dados brutos do texto, que é efetuada a partir de regras precisas que permitirão atingir uma representação do conteúdo.

Desse modo, foi possível eleger as seguintes categorias a partir das respostas ao questionário *Google Forms:* a) Desvelando as características dos professores colaboradores do estudo; b) Formação permanente/continuada em exercício: compreensões dos professores colaboradores; c) Prática Pedagógica: impressões dos professores colaboradores, sendo acrescida a esta investigação uma análise amparada em teóricos envolvidos com a área de formação continuada de professores e prática pedagógica.

Com relação à análise das observações das gravações de áudio e vídeo dos encontros formativos, a pesquisadora inicialmente salvou os áudios e os vídeos em uma pasta no *Google Drive*, em seu arquivo pessoal. Esses arquivos foram salvos utilizando um padrão de nomenclatura (número e data do encontro, exemplo: 1º encontro - 30/09/21).

Cabe ressaltar que a gravação em áudio e vídeo foi realizada somente após autorização e consentimento dos professores colaboradores que participaram assiduamente de cada encontro. Os dois tipos de gravação (áudio e vídeo) contribuíram de forma significativa, ampliando dados sobre a compreensão teórica dos(as) colaboradores(as) da pesquisa e ajudando a pesquisadora a planejar cada encontro formativo que seria desenvolvido, além de auxiliar no processo de reflexão sobre as contribuições dos encontros formativos para a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental dos sistemas de ensino de Barro Preto, Ibicaraí, Itapé e Floresta Azul, portanto, no momento da escrita desta dissertação.

A transcrição dos encontros foi realizada pela pesquisadora que assistiu repetidamente aos vídeos e escutou os áudios, registrando a memória de todas as atividades que foram desenvolvidas, escrevendo de forma detalhada as datas, horários e temática abordada em cada encontro de formação, bem como as discussões e reflexões realizadas, entre outras informações pertinentes. Além de registrar o que estava acontecendo na pesquisa, tais anotações permitiram uma posterior reflexão crítica, sendo utilizada como instrumento de avaliação. É preciso mencionar que nem todo o conteúdo gravado e salvo nas pastas foi transcrito, pois foram

considerados os fragmentos avaliados como relevantes, principalmente aqueles relacionados às categorias de análise que compõem esta investigação. A partir dos registros das observações dos encontros, elegemos a seguinte categoria de análise: a) **(**Re)construção de saberes docentes: uma análise a partir da formação continuada com foco na implementação de Diretrizes Curriculares Municipais.

3 POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

No presente capítulo, buscamos historicizar de forma suscinta sobre a Reforma educacional como parte integrante do projeto neoliberal e o contexto socioeconômico e político em que foram produzidas as políticas de formação de professores e as reformas curriculares do Ensino Fundamental brasileiro a partir da década de 1990. Considerando a amplitude da reforma educacional ocorrida no período, ressaltamos que não é foco deste estudo discutir pormenorizadamente cada uma das temáticas envolvidas na reforma, mas sim apresentar um panorama geral sobre o que as produções científicas têm elucidado, de modo que seja possível assentar o debate sobre a reforma educacional, as políticas de formação de professores e as políticas curriculares produzidas no tempo presente, no campo da Educação Física Escolar.

3.1 A reforma educacional como parte integrante do projeto neoliberal: breves reflexões sobre as suas implicações para as políticas de formação de professores e para as políticas curriculares

O cenário de reforma educacional ocorrido desde os anos de 1990 no Brasil constitui-se como parte integrante do projeto neoliberal que tem como foco a necessidade de reestruturar/modernizar o Estado, com vistas à liberalização, privatização e a desregulação. Essas reformas ocorreram em um “cenário em crise”, marcado pela redefinição do papel do Estado com relação às políticas educacionais. Nesse novo arranjo, o Estado provedor cede lugar ao Estado indutor e avaliador de políticas educacionais (CABRAL NETO, CASTRO, 2005).

Ressalta-se que a visão de projeto neoliberal incide na ideia de responsabilizar o Estado pela crise, por produzir um setor público incompetente e com privilégios, ao mesmo tempo em que o setor privado demonstra eficiência e qualidade. Nesse contexto, e apresentando o discurso de estabelecer uma sintonia da escola com as mudanças tecnológicas, culturais e socioeconômicas, o que se colocou em prática nesse período foi um intenso processo de formatação da escola, segundo os moldes impostos pela lógica do capitalismo de acordo com o ideário neoliberal, procurando, desse modo, fortalecer o sistema capitalista e manter privilégios de uma classe historicamente hegemônica no controle das decisões do país. Nesta perspectiva, para a referida ideologia, as políticas sociais são dirigidas e comparadas pela lógica de subordinação das leis do mercado, visando assim atender aos interesses do capital (FRIGOTTO, 2005).

A operacionalização dessas reformas no Brasil foi orientada de forma específica por alguns Organismos Internacionais (OI), entre os quais se inserem o Banco Mundial (BM) e a UNESCO (MALANCHEN; SANTOS, 2020). Um fato que convém ser mencionado diz respeito ao destaque que essas reformas alcançaram no setor educacional de nosso país. Logo, o Brasil acompanhou as reformas propostas em nível mundial por meio de medidas descentralizantes e regulatórias (AZEVEDO, 2018).

Nesse sentido, as políticas educacionais do Brasil passaram por grandes transformações na década de 1990, influenciadas pela globalização e pela reestruturação produtiva, que impactaram na concepção de educação que deveria voltar-se para preparação da força de trabalho para atender ao mercado em constante instabilidade. Diante do exposto, as reformas educacionais realizadas ao final do século XX e que continuam sendo implementadas no século XXI caracterizam-se como resultados das transformações desencadeadas pelo capitalismo em nível mundial a partir das orientações do paradigma neoliberal. Assim, foram propostas reformas para a educação da América Latina para que se tornasse mais flexível, competitiva com o objetivo de adaptar os países emergentes ao capital globalizado. Os organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BM), foram principais financiadores dessas reformas e, além de financiá-las, também prestavam assessoria técnica aos países em desenvolvimento, desenvolvendo políticas educacionais que atendessem a uma ideologia e a um pacote de medidas com o objetivo de promover melhorias na qualidade e eficiência da Educação Básica (AZEVEDO, 2018; TORRES, 2009).

Ao tratar sobre a influência direta dos OI na operacionalização de reformas educacionais a partir do ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 em nosso país, Cóssio (2014) afirma:

> o ideário neoliberal assumido desde os anos 1990 no Brasil, com especificidades próprias, contou com a influência direta dos organismos internacionais, com destaque ao Banco Mundial (BM), que prescreveu em seus documentos orientadores das políticas: mais competitividade, abertura de mercados, concorrência, eficiência, eficácia, qualidade, produtividade (CÓSSIO, 2014, p. 1.575).

Nesse sentido, o Banco Mundial foi um ator importante no cenário da política educacional, ao considerar a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico, com ênfase na erradicação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental como fatores fundamentais para o desenvolvimento do país (MALANCHEN; SANTOS, 2020).

Ao tratar do assunto, Azevedo (2018) faz uma reflexão crítica e assevera que o Banco Mundial buscava padronizar um modelo educativo que possibilitasse a garantia ao acesso à

qualidade dos sistemas educacionais, mas que provocou exatamente o contrário, tendo em vista que reforçou condições específicas para que a desigualdade dentro das instituições escolares se perpetuasse e para os sistemas educacionais não conseguissem obter a qualidade de ensino tão sonhada. Nesse sentido, conforme o autor, tudo contribuía para que a educação fosse delineada conforme as novas exigências dos ajustes comandados pelo capitalismo em nível mundial. Entre as principais recomendações desses organismos estavam subsidiadas em alguns princípios, tais como: descentralização, autonomia, participação, cogestão englobando a comunidade escolar.

De outro modo, ao tratar sobre as influências das reformas educacionais nas políticas de formação de professores a partir da década de 1990, Jesus e Perboni (2018) destacam que as reformas educacionais do período marcaram de forma profunda os aspectos políticos e econômicos do cenário nacional brasileiro, sobretudo por conta das transformações que ocorreram em nível internacional, a partir do desenvolvimento de um modelo de Estado pautado na nova ordem mundial de base neoliberal, sendo que tal situação influenciou para que o Estado buscasse atender as novas demandas, realizando mudanças também nas relações de trabalho e de mercado.

Com a efetivação de mudanças nas relações de trabalho, influenciadas pelas reformas educacionais, a formação de professores passou a ser vista como um meio constituinte da formação humana necessária para elevar o nível competitivo do país. Diante do exposto, um conjunto de políticas direcionadas à formação de professores para a educação básica passou a ser implementado, pautando-se na defesa de um projeto de formação posto por novos referenciais e um processo de avaliação que, de modo articulado, teriam como principal objetivo elevar a qualidade de seus quadros e, consequentemente, elevar os indicadores positivos do processo de ensino-aprendizagem (SILVA; ABREU, 2008; JESUS; PERBONI, 2018).

Nessa direção, a sociedade iniciou um processo de reestruturação política a partir da década de 1990, e tratando-se do campo da formação docente, surgiram abordagens teóricas que propuseram um novo perfil do docente. Com essa concepção, as propostas traziam como viés a formação a partir da prática pedagógica docente que se desenvolveria a partir do trabalho reflexivo e, desse modo, a aprendizagem do professor aconteceria durante a prática e se tornaria o eixo central da sua formação por reconhecer a sua experiência (SANTOS, 2014).

Nesta perspectiva, fez-se presente no sistema educacional brasileiro um conjunto de reestruturações e reorganizações sob múltiplas influências advindas do cenário nacional e internacional, entre as quais pode-se citar a Conferência Mundial de Educação para Todos,

realizada em Jomtien (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no ano de 1996, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em 2002, e, nas últimas décadas, a institucionalização da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em 2016, e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) (JESUS; PERBONI, 2018).

Cabe mencionar que o currículo também fez parte da agenda de discussões dos organismos internacionais. A análise de políticas curriculares está intrinsecamente ligada ao campo de estudo das políticas educacionais, e falar sobre as relações entre o social, o econômico, o político e o educacional nas últimas décadas é de fundamental importância para o estudo das políticas curriculares, tendo em vista que é esse contexto o gerador das principais reformas educacionais (BEZERRA, EUGÊNIO; SANTOS, 2019).

As políticas curriculares são aquelas que recebem um destaque maior ao longo do processo de reformas educacionais, mesmo que derivem de um conjunto de ações de diversas instâncias sociais. Tal aspecto ocorre, pois essas políticas se constituem como um processo de negociação, seleção e produção de saberes e culturas a serem organizados e ensinados e, dessa forma, implicam diretamente na construção de documentos curriculares oficiais (LOPES, 2004).

Compreende-se, a partir de estudos realizados por Oliveira e Destro (2005, p. 145), que as políticas curriculares são caracterizadas como "[...] processo histórico em que diferentes protagonistas, imbuídos de seus projetos culturais/sociais, produzem tensões em torno da produção, circulação e consolidação de significados no currículo". De outro modo, Busnardo, Abreu e Lopes (2011) definem as políticas curriculares como:

> [...] processos de negociação complexos, os quais estão associados à produção dos dispositivos legais, aos documentos curriculares, à prática dos professores. Os textos produzidos nesses contextos são tentativas de representação das políticas e expressam disputas pela legitimação de determinadas visões de currículo (BUSNARDO; ABREU; LOPES, 2011, p. 96).

É nesse contexto, para compreender sobre as políticas curriculares produzidas no tempo presente, no campo da EFE, que abordaremos, na próxima subseção, sobre o currículo da Educação Básica no Ensino Fundamental e o atual movimento de reestruturação curricular no estado da Bahia por meio do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos. E com a finalidade de contextualizar tal debate e situar o momento em que o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos se

potencializa, torna-se essencial historicizar a partir de uma linha do tempo que permita a compreensão do processo de reestruturação das políticas curriculares no Brasil, tendo em vista que este é um processo em que pesa o argumento de que os currículos necessitam de uma Base Comum em nível nacional.

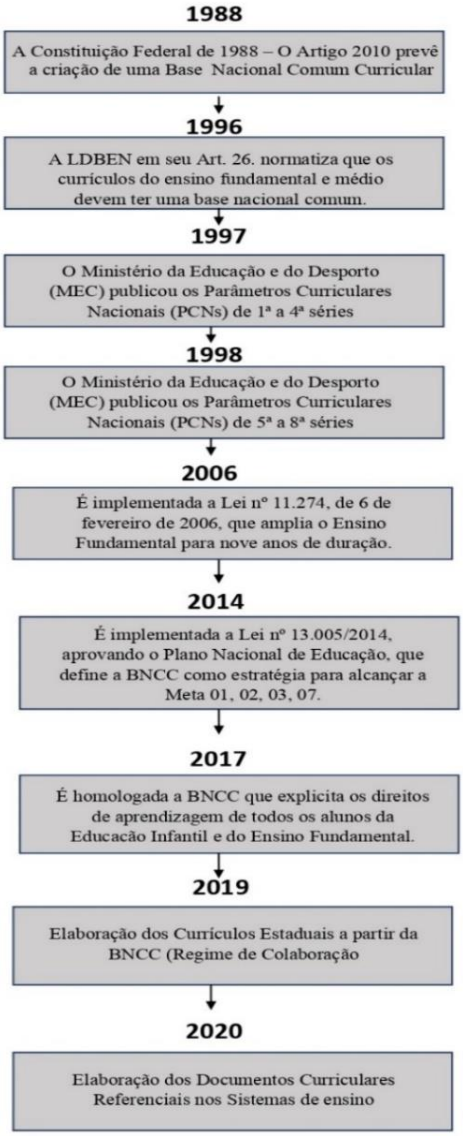
3.2 O Currículo da Educação Básica no Ensino Fundamental e o atual movimento de (re)estruturação curricular por meio do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares em municípios baianos

A Constituição Federal, implementada em 5 de outubro de 1988, caracteriza-se como um marco histórico da trajetória de luta a favor do Estado democrático. Esse documento explicita, em seu Artigo 205, que a educação é um direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, e afirma também no Artigo 208 "[...] que deve ser garantida a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive a gratuidade para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1988, p. 124).

Após a institucionalização da Constituição Federal, ocorreram vários avanços na década de 1990 na área da Educação (SILVA JÚNIOR, 2002). Com isso, vários debates sobre educação, tanto no âmbito de estudos e pesquisas, quanto no âmbito governamental e de políticas públicas, passaram a ser empreendidos. Nessa direção, Legislações, estatutos, diretrizes e decretos se apoiaram na Constituição Federal Brasileira para defender direitos educacionais dos cidadãos (MELLO; SUDBRACK, 2019).

Para melhor compreensão acerca das mudanças e transformações ocorridas no campo do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nosso país, apresentamos a Figura 7 que demonstra a linha do tempo com alguns marcos históricos relacionados à construção dos currículos desde a institucionalização da Constituição Federal de 1988, implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entre outras iniciativas que ocorreram até o processo de elaboração dos Documentos Curriculares Referenciais nos sistemas de ensino, em municípios baianos no ano de 2020 e que também contribuiu para a construção de Diretrizes curriculares municipais no Litoral Sul da Bahia.

Figura 7 – Os principais marcos da construção dos currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental



Fonte: elaborada pela autora (2021).

A primeira indicação de uma intencionalidade de elaboração de um currículo nacional por parte do Estado é apresentada na Constituição Federal de 1988, especificamente no Art. 210, que normatiza: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Já na década de 1996, a educação brasileira tem outro marco legal de grande importância, com a institucionalização de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei

9.394/96), em 20 de dezembro de 1996, em substituição a LDB de 1961[3]. Trata-se de um documento legítimo da Educação brasileira e que, no inciso IV do Art. 9º, determina que é dever da União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, passando a nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum em toda a Educação Básica (ALVES; SILVA, 2017; BRASIL, 1996).

Com a implementação da LDB 9.394/96, entre os primeiros documentos publicados para dar conta do amplo objetivo que esta legislação dispõe em seu Art. 26º, que trata da organização curricular e que confere certa flexibilidade aos componentes curriculares, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados pelo Ministério da Educação e Desporto, nos anos de 1997 e 1998 (WIEDEMER, 2013).

Tais documentos são considerados instrumentos principais da reforma educacional ocorrida durante a década de 1990, caracterizando-se como diretrizes elaboradas para orientar os professores por meio da organização do currículo, com detalhamento de cada disciplina a partir da indicação de possíveis conteúdos, apresentando objetivos, apontando formas de avaliação e diferentes metodologias (CAPARROZ, 2003; WIEDEMER, 2013).

Outra mudança advinda com a implementação da LDB 9.394/96 é com relação ao olhar que se atribuía até então à Educação Básica brasileira em outros aspectos, entre os quais se insere especialmente a Educação Física Escolar cuja referida Lei veio a ser um instrumento incentivador para a sua legalidade e legitimidade enquanto componente curricular ao descrever no Art. 26 § 3º que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica. A partir desse momento, a área de Educação Física não pode mais ser vista como mera atividade e passou a ser encarada como componente curricular, igualando-se às demais disciplinas (BRASIL, 1996).

Conforme Castellani Filho (1998), a partir dessa redação da LDB, em seu Art. 26, § 3º, retira-se a camisa de força que a aprisionava nos limites próprios da Educação Física ao eixo da aptidão física, à medida que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno.

Destaca-se que os primeiros passos do Componente Curricular da Educação Física para ser desatrelada ao eixo da aptidão física se deram com a publicação pelo MEC do documento oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tendo em vista que a Educação Física foi reconhecida pela primeira vez como parte da área das linguagens e códigos, que até então

[3] A primeira LDB que foi publicada em 20 de dezembro de 1961 pelo presidente João Goulart.

abrangia somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Artes e Informática (BRASIL, 1998; SANTOS, FUZII, 2019).

Embora a proposta dos PCNs fosse promover formas de atuação para que os docentes de Educação Física viabilizassem o desenvolvimento dos alunos em sua totalidade, o que foi considerado um avanço para a Educação Física Escolar, não obstante, o respectivo documento foi intensamente criticado por conta de afirmações que estariam relacionadas à escassa democracia no momento de sua constituição e, do mesmo modo, por considerar-se que a inserção da Educação Física no componente curricular das linguagens e códigos foi apenas superficialmente discutido e de forma acrítica, por isso vimos um processo de questionamento de sua proposta, tanto em termos legais, quanto em relação às mudanças efetivas na prática pedagógica dos professores (LADEIRA; DARIDO, 2003).

Conforme Alves e Silva (2017), outro avanço ocorrido ainda em 1996 no campo da educação foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)[4] pelo MEC que surge com o intuito de atender ao Ensino Fundamental. Desse modo, as autoras descrevem que os recursos para este fundo eram oriundos das receitas dos impostos e das transferências do Distrito Federal, dos Estados e dos municípios vinculados à educação. Mencionam ainda que a criação do FUNDEF foi basilar para o processo de consolidação do censo escolar da educação básica (ALVES; SILVA, 2017).

Posteriormente, no ano de 2001, considerado um marco no planejamento da educação brasileira, o Plano Nacional da Educação (PNE) teve a sua aprovação por meio da Lei n.º 10.172, sancionada em 9 de janeiro do referido ano, que se consolidou mediante determinação fundamentada na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Art. 214, e na Lei 9.394/96, em seus Arts.9° e 87. Com a sua criação, instituiu-se no Art. 2º que a partir da vigência da referida Lei "os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, fundamentando-se no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes" (BRASIL, 2001; ALVES; SILVA, 2017).

A partir da elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), foram estabelecidas ações previstas para serem implementadas em 10 anos, buscando, desse modo, definir as diretrizes para a Educação, diretrizes para gestão e financiamento da educação, além de estabelecer diretrizes e metas para cada nível de modalidade de ensino, bem como diretrizes e metas para formação e valorização do magistério (BRASIL, 2001).

---

[4] De acordo com Alves e Silva (2017), o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tendo uma vigência de dez anos (durante o período de 1997 a 2006) e vigora até o dia de hoje.

Em 2006, ocorre a implementação da Lei n.º 11.274, que instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade. Com isso, Castro (2017) descreve que após a implementação da referida Lei, além da reconfiguração e organização do Ensino Fundamental nos anos iniciais e da Educação Infantil, evidencia-se a necessidade de se (re)discutir, junto às redes municipais de ensino, formas de concretização dessas políticas, respeitando o direito à educação das crianças, assim como debates voltados para as políticas de formação continuada com a finalidade de auxiliar docentes, coordenadores e gestores em suas práticas.

No estado da Bahia algumas iniciativas foram implementadas no processo de construção do currículo da educação básica e, consequentemente, da construção de Documentos Curriculares de Educação Física. Sobre esse aspecto, Bahia, Nascimento e Farias (2016) relatam em seus estudos que o processo de construção do currículo de Educação Física no estado da Bahia iniciou no ano de 1994 na rede pública estadual com os registros dos trabalhos de definição das Diretrizes para o Ensino Fundamental (1994) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2005), além da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica emanada do Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2013, e das Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental – OCEF (2013), além das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2015) e do Documento Curricular Referencial da Bahia –DCRB[5] (2019).

Tratando-se das iniciativas que foram implementadas no processo de construção do currículo em nível nacional, em dezembro de 2017, com a Resolução CNE/CP n.º 2/2017, publicada no Diário Oficial da União, ocorre a aprovação e homologação da quarta versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, com isso, os sistemas de ensino passaram a retomar os debates a respeito de suas propostas curriculares e sobre a forma de implementar o que a Base determina, fazendo com que essa pauta ocupasse a agenda de eventos e ações estratégicas promovidas por instituições e sistemas de ensino em diversos estados brasileiros (MERLI, 2019).

Diante do exposto, foram desenvolvidas ações, no ano de 2020, no sentido de auxiliar os municípios na construção de seus currículos em conformidade com os documentos norteadores de propostas curriculares para a Educação Básica, a saber: as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais antes produzidas (DCN's) em 2010; o Plano Nacional da Educação

[5] O DCRB é um documento orientador que traz uma referência para as redes pública e privada de ensino e tem como propósito garantir os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do território estadual, em toda a educação básica (BAHIA, 2019).

(PNE) de 2014 e os documentos norteadores produzidos recentemente, como é o caso da BNCC e o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), homologado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia e aprovado em agosto de 2019.

Para que os municípios buscassem adequar as suas propostas curriculares, foi criado o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares que teve como princípio a realização de ações formativas conjuntas, de modo que os municípios baianos tivessem condições de (re)construir e ter homologado os seus Referenciais Curriculares alinhados à BNCC e ao DCRB, contemplando também as adaptações e contextualizações locais e territoriais (UNDIME, 2020).

O Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares foi pensado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, a fim de realizar a ação formativa como condutora e impulsionadora da escrita dos textos dos Documentos Referenciais, desenvolvendo para os atores e autores de currículo a autonomia e autoria. Tratou-se de uma ação que contou com a parceria da Universidade Federal da Bahia (UFBA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/BA) e a Fundação Itaú Social (UNDIME, 2020).

A estratégia do referido Programa consistiu em trabalhar a capacitação dos profissionais da educação para (re)elaborar currículos locais, tendo como referência o DCRB/Currículo Bahia, o qual está alinhado à proposta normativa da BNCC, que é produto das articulações políticas, as quais atuam em rede para estabelecer e hegemonizar um currículo nacional que busca, a partir do projeto neoliberal, garantir a qualidade da educação (SANTOS, 2021).

4 DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS DOS MUNICÍPIOS DE BARRO PRETO, ITAPÉ, IBICARAÍ E FLORESTA AZUL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Este capítulo dedica-se à apresentação dos resultados da análise documental realizada a partir das Diretrizes Curriculares Municipais relacionadas à Educação Física Escolar e vinculadas às Secretarias de Educação dos municípios participantes desta investigação, nomeadamente: Documento Curricular Referencial de Itapé (ITAPÉ, 2020), Documento Curricular Referencial de Ibicaraí (IBICARAÍ, 2020), Documento Curricular Referencial de Floresta Azul (FLORESTA AZUL, 2020) e Referencial Curricular Municipal de Barro Preto – Educação Infantil e Ensino Fundamental (BARRO PRETO, 2020).

Para obter uma base conceitual para comparar os DCRs investigados a partir de seus pontos convergentes e divergentes, foi necessário compreender a produção teórica e científica dos últimos anos que permeia a temática do currículo no contexto educacional brasileiro, tendo como foco o componente curricular de Educação Física. Nesta direção, realizamos também uma breve contextualização histórica que permitiu compreender os caminhos em direção à legalidade e legitimidade da EFE como uma disciplina capaz de fazer parte de um amplo processo de escolarização, a partir da demanda de tornar a disciplina em um componente curricular.

4.1 A Educação Física Escolar brasileira: breves reflexões sobre os caminhos em direção à sua legalidade e legitimidade

Conforme estudos de Betti (1991), a Educação Física Escolar no Brasil teve seu início oficialmente no ano de 1851, a partir da Reforma Couto Ferraz, sendo apresentadas à Assembleia as principais bases para a reforma do Ensino Primário e Secundário no Município da Corte. Posteriormente, no ano de 1854, ocorreu a regulamentação da Educação Física, sendo que este componente curricular passou a ser uma das disciplinas obrigatoriamente ministradas, desenvolvendo-se no Primário, a ginástica, e no Secundário, a dança (BETTI, 1991).

No plano legal, foi com a implementação da LDB 9.394/96 que a Educação Física começa a lutar por sua legitimidade, na busca pela conquista de um lugar de respeito junto aos demais componentes curriculares na Educação Básica. Mesmo após a implementação da LDB de 1996, que explicita no Art. 26, especificamente no 3º parágrafo, que a Educação Física precisa estar integrada à proposta pedagógica da escola, sendo um componente curricular da

Educação Básica que deve se ajustar às diferentes faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).

Essa alteração não apresentou o resultado esperado, pois, na prática, não ficou garantida a presença das aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica e, além disso, nem todos os profissionais que ministravam as aulas de Educação Física possuíam formação específica, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

Para efetivar esta mudança na área da Educação Física, em 1997, o Ministério da Educação e do Desporto por meio da Secretaria de Educação Fundamental II publicou o documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, com o objetivo de auxiliar os professores de Educação Física nas discussões pedagógicas, na elaboração de projetos educativos e na sua prática pedagógica, e para que os educandos pudessem crescer como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (BRASIL, 1998).

A partir da publicação pelo MEC dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o componente curricular de Educação Física busca uma nova concepção, ampliando a visão apenas biológica e esportivista, para uma prática que incorporasse as dimensões cognitivas, motoras, afetivas e socioculturais. E assim a Educação Física passou a realizar a inclusão e inserção dos educandos na prática da cultura corporal do movimento, colaborando para o desenvolvimento integral dos mesmos (BRASIL, 1998).

Em 1º de dezembro de 2003, com a institucionalização da Lei n.º 10.793, ocorre nova alteração no 3º parágrafo do Art. 26 da LDBEN e a facultatividade das aulas do componente de Educação Física deixa de estar restrita a todos os alunos que estudam em período noturno, mas àqueles que, independentemente do período de estudo, se enquadram nos seguintes critérios/condições: militares e pessoas com mais de 30 anos, mulheres com filhos e trabalhadores (BRASIL, 2003).

Tem-se, então, atualmente, em termos legais, a Educação Física como componente curricular obrigatório, o que atribui aos professores que lecionam esta disciplina a mesma responsabilidade educacional dos demais docentes. Segundo Araújo (2008, p. 23), “a Educação Física escolar caracteriza-se como uma área do conhecimento que difere das demais pelo trato com seu objeto de estudo: o corpo em movimento”.

É um componente curricular responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da cultura corporal, ou seja, um conjunto de práticas corporais que compreende: jogos, danças, esportes, ginástica, lutas, atividade física e saúde etc. Em cada prática dessas, encontram-se

outros tantos saberes que os aprendentes devem vivenciar, conhecer e estudar nas aulas de Educação Física (ARAÚJO, 2008).

> Então, a Educação Física não é apenas brincadeira ou esporte, não é o momento da brincadeira de qualquer forma e nem de treinar para o esporte de competição, esses conceitos populares foram enraizados erroneamente na sociedade e no ambiente educacional de uma forma em geral (ARAÚJO, 2008 p. 23).

Entender essa realidade da Educação Física significa, segundo Araújo (2008), constatar as frustrações dos docentes, buscar a melhor escolha de uma metodologia de ensino (identificar, selecionar, organizar, sistematizar e aplicar o conhecimento), formar e produzir conhecimento por meio da cultura corporal, analisar a prática pedagógica e a aceitação dos discentes quanto aos conteúdos que são sistematizados e aplicados.

Desta forma, conforme Silva e Krug (2008) pontuam, o principal compromisso que a Educação Física como disciplina pedagógica e componente curricular possui seria:

> [...] um compromisso com a educação e formação integral do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola com a finalidade de contribuir para a experimentação da cultura do movimento humano e suas variantes do se movimentar, de acordo com as necessidades, possibilidades e interesses, pois a escola enquanto instituição autônoma determinará os objetivos a serem alcançados e, portanto, a disciplina de Educação Física faz parte deste contexto (SILVA; KRUG, 2008, p. 70).

Ressalta-se que a Educação Física, através de sua prática pedagógica, insere-se no âmbito da Educação e dessa forma extrapola a ideia de simples repasse de conhecimentos, adotando um compromisso com a educação e formação integral do aluno. Em uma aula de Educação Física, muito além do gesto esportivo, são internalizados valores, concepções de mundo e formas de comportamento socialmente existentes, colaborando também para o desenvolvimento pessoal e coletivo.

4.2 Os Documentos Curriculares Referenciais relacionados à Educação Física em âmbito municipal: pontos convergentes e divergentes

Os documentos curriculares locais, organizados em orientações, diretrizes, parâmetros, referenciais curriculares, entre outros, possuem papel de destaque nas relações educativas nacionais, principalmente, porque traduzem os documentos curriculares nacionais e determinam os conteúdos das avaliações em larga escala. Avaliações cujos resultados apresentam implicações diretas nos acontecimentos dos macros e micros espaços educativos (SILVA; FERNANDES, 2019).

A primazia dos documentos curriculares está delineada pelo seu reconhecimento na construção histórica do acesso aos conhecimentos científicos, fundamentada na organização de um percurso formativo, ou seja, documentos de identidades que contemplam concepções de sujeito, de cidadão, de sociedade, de escolarização, currículo, entre outras (SILVA; FERNANDES, 2019).

Compreende-se que o processo de elaboração de um documento curricular caracteriza-se como uma tarefa muito complexa, que envolve diferentes sujeitos, além de englobar dimensões sociais e culturais que perpassam por escolhas políticas, teóricas e ideológicas para composição do texto do documento. Destaca-se que, a partir das escolhas que são realizadas, cada documento curricular se torna único, datado historicamente e situado geográfica, social, política e culturalmente (REBELO, 2020).

Diante do exposto, a construção de documentos norteadores da prática pedagógica (e neste contexto o Documento Referencial da Educação Física Escolar) deve permear a discussão coletiva, levando em consideração os diversos espaços, tempos e realidades de cada região, conforme as questões políticas, econômicas e educacionais, de modo que seja possível indicar caminhos didáticos e pedagógicos para o docente que atua com este componente curricular (BAHIA, NASCIMENTO, FARIAS, 2016).

Para compreender os aspectos relacionados ao processo de elaboração de um documento referencial curricular, é preciso discutir sobre os aspectos conceituais relacionados ao termo “currículo”. Salienta-se que a definição de currículo, como conceito em constante processo de mudança, depende de marcas distintas e variadas para concretizar seu significado. Ao apresentar sua concepção de currículo, Moreira e Silva (2005) destacam que

> o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 8).

Outro autor que apresenta discussões sobre o currículo, em toda sua polissemia, é Sacristán (2013), elucidando que o currículo se desenvolve nos seguintes planos/dimensões: projeto de educação ou currículo oficial; currículo interpretado pelos/as professores/as; currículo realizado nas práticas sociais. Conforme reflexões empreendidas pelo autor, tal definição possibilita considerar que uma das formas de materialização do currículo é por meio dos documentos oficiais e, no caso do Ensino Fundamental de caráter público, são elaborados

sob a responsabilidade das redes municipais. Nesses documentos oficiais são explicitados os objetivos, as intenções e compromissos com a Educação Básica ofertada no contexto das instituições que compõem seu sistema de ensino.

Destaca-se que, assim como é explicitado por Silva (1999),

> o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados (SILVA, 1999, p. 15).

Corroborando com o exposto, Apple (2005, p. 59) menciona que o currículo é concebido como parte de uma "[...] tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo". Para o autor, no currículo, enquanto um conjunto de intenções que resultam a partir de uma seleção pautada em interesses e disputas de poder, sempre há uma política do conhecimento oficial que manifesta o conflito em torno do que alguns concebem como descrições neutras do mundo e outros como percepções de elite que privilegiam alguns grupos e marginalizam outros (APPLE, 2005).

Desse modo, as disputas que atravessam o currículo estão implicadas a partir de uma perspectiva social e política permeada por confrontos em torno da concepção de educação, de conhecimento e de sujeito, sendo que, de forma mais abrangente, o que está em disputa em documentos curriculares, como uma forma de expressão do conceito, e pelo projeto de educação que se almeja para a sociedade (REBELO, 2020). Assim, a autora também assevera que

> [...] documentos curriculares são assumidos como uma expressão política poderosa no sentido da definição das práticas educativo-pedagógicas e na construção de um projeto de sociedade, constituindo-se como um território em que as próprias bases teóricas que compõem a educação disputam espaço (REBELO, 2020, p. 25).

Nessa perspectiva, Macedo (2013) esclarece que os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, "são atores curriculantes". Essa é, acima de tudo, uma radicalidade epistemológica e pedagógica envolvendo a problemática da construção social de currículos e seus analisadores.

Outro aspecto que se discute em estudo realizado por Campos *et al.* (2019) é que as propostas curriculares, documentos curriculares e/ou diretrizes curriculares precisaram sofrer modificações ao longo dos anos para atender as transformações e demandas da sociedade por serem documentos norteadores que estabelecem os princípios e orientam as políticas de escolarização, caracterizando-se por um grupo de ideias e ações que dialogam com as políticas

públicas globais, atuando nas realidades locais, influenciando no funcionamento dos espaços e na organização escolar, bem como na atuação dos docentes e gestores.

Partindo desse pressuposto, a relevância do caráter norteador de ações e diretrizes formativas que é inerente aos documentos curriculares estabelece justificativa para que sejam investigadas, a partir de uma análise comparativa, as diretrizes curriculares vigentes dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, foco deste trabalho. Nesse sentido, o interesse desta pesquisa gira em torno de escolhas expressas em cada Documento Curricular para o Ensino Fundamental, em suas concepções e bases.

A intenção de realizar uma análise comparativa entre DCRs das redes municipais de ensino foi um parâmetro para atender a um dos objetivos específicos da presente investigação, e as informações identificadas nos respectivos documentos permitiram estabelecer quais os pontos convergentes e divergentes, buscando compreender os aspectos educacionais e curriculares relevantes que emergiram da leitura e análise desses documentos.

É preciso mencionar que, quanto ao processo de elaboração das quatro diretrizes curriculares foco de nosso estudo, uma característica que esses documentos apresentaram em comum é que para que ocorresse o seu processo de construção, os sistemas de ensino aderiram inicialmente ao Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares no âmbito dos municípios baianos no ano de 2020, e conforme mencionamos anteriormente, o Programa teve como objetivo realizar uma ação formativa coletiva para que as escolas baianas pudessem produzir e validar seus Documentos Referenciais Curriculares pautados na BNCC e no DCRB (UNDIME, 2020). A partir desta ação formativa coletiva, os documentos foram produzidos e encaminhados aos Conselhos Municipais de Educação para a sua apreciação, aprovação e posterior homologação.

A seguir, apresentaremos algumas características das diretrizes curriculares municipais e seus pontos convergentes e divergentes relacionados a aspectos educacionais e curriculares relevantes e que emergiram da leitura e análise desses documentos, a saber: ano de construção e implantação, consulta pública, concepção de Educação Física, objetos de conhecimentos e processos metodológicos e avaliativos.

Tratando-se da estruturação do Referencial Curricular Municipal de Barro Preto, o documento aprovado pelo Conselho Municipal de Educação e homologado pela Secretaria de Educação, Esporte, Cultura e Turismo de Barro Preto foi organizado em um volume único, a partir de oito capítulos, distribuídos em 915 páginas.

Figura 8 – Capa do Referencial Curricular Municipal de Barro Preto

Secretaria Municipal de Educação Cultura, Esporte e Turismo

REFERENCIAL CURRICULAR MUNICIPAL
BARRO PRETO - BA

EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL

Barro Preto-BA
2020

Fonte: Referencial Curricular municipal Barro Preto-BA – Educação Infantil e Ensino Fundamental (BARRO PRETO, 2020).

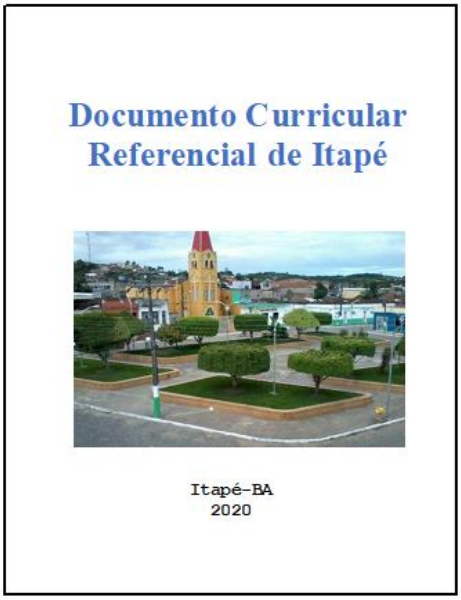
O documento explicita as orientações normativas da BNCC, complementadas pelo DCRB, à luz das diversidades e das singularidades do território baiano, de modo a colaborar com a (re)escrita dos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares, vislumbrando assegurar os princípios educacionais e os direitos de aprendizagem de todos os estudantes do município, em toda a Educação Básica (BARRO PRETO, 2020).

Além disso, o Referencial Curricular de Barro Preto discute sobre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, apresentando seus organizadores curriculares por Campo de Experiências e Componentes Curriculares das Áreas do Conhecimento, à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com as discussões pertinentes a cada uma e seus organizadores curriculares, os quais correspondem à estrutura dos conhecimentos que respaldam o trabalho pedagógico (BARRO PRETO, 2020, p. 32).

O segundo documento analisado foi o do município de Itapé – BA, aprovado pelo CME e homologado pela Secretaria Municipal de Educação de Itapé está organizado em volume único, subdividido em seções e constituído por 686 páginas.

O referido documento explicita: “O Documento Curricular Referencial de Itapé – CRI analisa e deve se basear na Base Nacional Comum curricular – BNCC e Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB, na construção de sua referência local [..]” (ITAPÉ, 2020).

Figura 9 – Capa do Documento Curricular Referencial de Itapé



Fonte: Documento Curricular Referencial de Itapé-BA (ITAPÉ, 2020).

Cabe mencionar que ao tratar da sua estruturação e organização, esta diretriz curricular municipal apresenta similaridades com o Referencial Curricular de Barro Preto, ao indicar que está estruturado pelos Campos de Experiência na Educação Infantil e por Competências no Ensino Fundamental (ITAPÉ, 2020). Assim, o DCR do município de Itapé faz referência no texto, abordando que:

> [...] subentende também, em sua constituição, abertura e flexibilidade para que as escolas e seus educadores possam conjugar outras experiências curriculares, pertinentes e relevantes, tendo como critério para a escolha pedagógica dessa conjugação modelos curriculares pauta dos em pedagogias ativas e de possibilidades emancipacionistas que devem permear os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) e as ações pedagógicas, tais como reuniões, planejamentos e horas dedicadas ao objeto das aprendizagens da comunidade escolar (ITAPÉ, 2020, p.13-14).

De outro modo, analisou-se o Documento Curricular Referencial de Ibicaraí (Figura 9), organizado em um volume único e divido em três partes, que resultaram em um documento de 456 páginas, apresentando similaridades com as demais diretrizes curriculares de Barro Preto e de Itapé.

O texto do documento aponta que a sua elaboração é fruto de vários estudos coletivos, envolvendo todos os segmentos que compõem a Rede Municipal de Educação, tendo sua elaboração pautada à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), partindo da necessidade de rediscutir e repensar os fundamentos teórico-metodológicos e conteúdo das

áreas de conhecimento, a fim de atualizá-los, considerando os avanços científicos ocorridos nos últimos anos, respeitando os trabalhos já desenvolvidos (IBICARAÍ, 2020).

Figura 10 – Capa do Documento Curricular Referencial de Ibicaraí

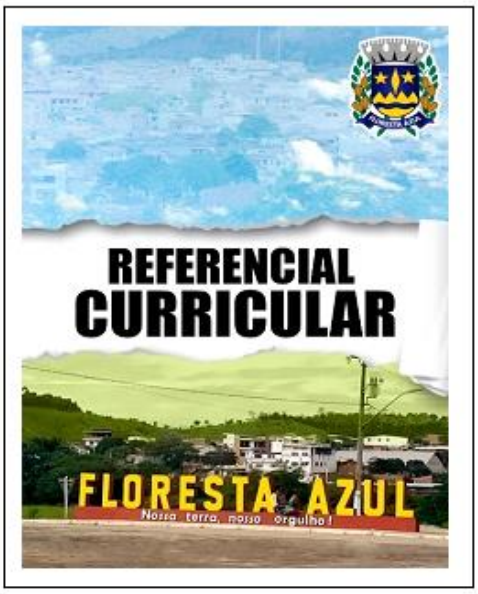
Fonte: Documento Curricular Referencial de Ibicaraí-BA (IBICARAÍ, 2020).

Outra similaridade encontrada refere-se à estruturação do Documento Referencial de Ibicaraí com relação aos DCRs de Barro Preto e Itapé, pois demonstra-se por meio da análise realizada que esse documento, ao descrever sobre sua estruturação, faz a seguinte afirmação:

> Estruturado pelos Campos de Experiência na Educação Infantil e por Competências no Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Municipal para Educação Infantil e Ensino Fundamental de Ibicaraí prevê, também, em sua constituição, abertura e flexibilidade para que as escolas e seus educadores possam conjugar outras experiências curriculares, pertinentes e relevantes, tendo como critério para a escolha pedagógica dessa conjugação, modelos curriculares pautados em pedagogias ativas inclusivas e de possibilidades emancipacionistas que devem permear os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP e as ações pedagógicas tais como: reuniões, planejamentos e horas dedicadas ao objeto das aprendizagens da comunidade escolar (IBICARAÍ, 2020, p. 15).

Cabe mencionar que tais aproximações se concretizam também no Referencial Curricular de Floresta Azul (RCM-FA). O RCM-FA aprovado pelo CME e homologado pela Secretaria de Educação de Floresta Azul foi organizado em três partes, sendo constituído por um documento de 494 páginas.

Figura 11 – Capa do Referencial Curricular de Floresta Azul



Fonte: Referencial Curricular de Floresta Azul - BA (FLORESTA AZUL, 2020).

Quanto a sua elaboração, de modo similar às outras diretrizes curriculares municipais, o documento pautou-se à luz da BNCC e do DCRB, conforme aponta o trecho a seguir:

> Cumpre-nos salientar, que este documento foi construído à luz da BNCC e do DCRB, com adaptação complementar onde se incorpora na sua estrutura itens que se propõem a favorecer uma compreensão mais precisa do que é pretendido; e na definição de conteúdo, acrescenta aqueles que aprofundam a identidade Florestense. Busca-se, assim, promover o conhecimento de aspectos importantes para a cultura e a história regional, valorizando esses conteúdos como instrumentos de sensibilização do educando para maior respeito e amor com a terra em que vive (FLORESTA AZUL, 2020, p. 12).

O documento enfatiza ainda que tanto a BNCC quanto o Referencial Curricular Municipal objetivam garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns na rede municipal, tanto urbana quanto rural. Pretende, portanto, reduzir as desigualdades educacionais nivelando e, principalmente, elevando a qualidade do ensino (FLORESTA AZUL, 2020).

O Quadro 2 apresenta um resumo de trechos extraídos das diretrizes curriculares municipais, sendo possível visualizar e comparar cada um dos elementos de registro destacados, elucidando em que aspectos os Documentos Curriculares Referenciais se aproximam ou se distanciam.

Quadro 2 – Quadro comparativo dos pontos convergentes e divergentes dos DCRs de Ibicaraí, Itapé, Floresta Azul e Barro Preto: ano de construção, implantação e consulta pública

Documento Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Ibicaraí	Documento Curricular Referencial de Itapé (DCRI)	Referencial Curricular Municipal de Floresta Azul (RCM-FA)	Referencial Curricular Municipal de Barro Preto – Educação Infantil e Ensino Fundamental
ANO DE CONSTRUÇÃO E IMPLANTAÇÃO			
Em março de 2020 a Secretária Municipal de Educação nomeou uma Comissão Municipal de Governança para o processo de reelaboração curricular em parceria com a UNDIME, Conselho Municipal de Educação e os profissionais da rede municipal de educação. (IBICARAÍ, 2020)	*O documento não faz menção ao ano de construção e implantação.	O Documento Curricular Referencial da rede Municipal de Ensino de Floresta Azul, um marco na história para a educação municipal, mesmo enfrentando os obstáculos trazidos pela pandemia COVID-19 e tantos outros desafios, conseguiu construir em tempo hábil, o seu primeiro Referencial Curricular que será trabalhado a partir do ano de 2021 (FLORESTA AZUL, 2021, p.9)	*O documento não faz menção ao ano de construção e implantação.
CONSULTA PÚBLICA			
A Consulta Pública do Regimento ocorreu no dia 29 de outubro com a participação de 25 pessoas e entre 04 e 06 de novembro com a participação de 43 pessoas favoráveis ao Documento Curricular (IBICARAÍ, 2020, p.11)	*O documento não faz menção à Consulta pública.	A Consulta Pública ficou disponível por 09 dias e contou com a participação de 102 (cento e duas) pessoas na aprovação do Regimento Interno e 70 (setenta) pessoas no Referencial Curricular, que receberam a participação dos profissionais de educação (professores, gestores e coordenadores), representantes das redes de ensino municipal, estadual e privada, bem como alguns alunos, profissionais do terceiro setor, familiares, profissionais do serviço público e a comunidade em geral [...] (FLORESTA AZUL, 2020, p. 13)	01 a 07 de dezembro de 2020 ocorreu realização de consulta pública para análise, avaliação, proposições de alteração e aprovação do Referencial Curricular Municipal. Em 09 de dezembro 2020, sistematização das contribuições da consulta pública, revisão e formatação do documento. (BARRO PRETO, 2020, p. 38)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A análise dos DCRs no que se refere ao ano de construção e implementação permitiu constatar que entre os quatro documentos analisados, somente o Documento Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Ibicaraí indica na apresentação aspectos sobre o processo de reelaboração curricular em parceria com a UNDIME, Conselho Municipal de Educação e os profissionais da rede municipal de educação, que ocorreu no ano de 2020 (IBICARAÍ, 2020).

No que concerne ao Documento Curricular Referencial de Itapé e o Referencial Curricular Municipal de Barro Preto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, estas diretrizes curriculares municipais convergem entre si e divergem com relação ao Documento Referencial Curricular da Educação Básica do Município de Ibicaraí, pois não mencionam o ano em que ocorreram as ações de implementação do currículo, enquanto o Documento Curricular Referencial da rede Municipal de Ensino de Floresta Azul explicita que a sua diretriz curricular municipal se constitui um marco na história para a educação municipal, mesmo enfrentando os obstáculos trazidos pela pandemia da COVID-19 e tantos outros desafios, conseguiu construir em tempo hábil o seu primeiro Referencial Curricular que será trabalhado a partir do ano de 2021 (ITAPÉ, 2020; IBICARAÍ, 2020; FLORESTA AZUL, 2020; BARRO PRETO, 2020).

Outro ponto considerado nos respectivos documentos foi sobre a indicação de consulta pública realizada para análise, avaliação e proposições de alteração e aprovação de cada uma das diretrizes curriculares municipais, foco do presente estudo.

Demonstrou-se que os documentos de Ibicaraí, Floresta Azul e Barro Preto apresentam aproximações, pois explicitam informações relacionadas ao processo de participação da comunidade em geral, apontando a sistematização das contribuições para a revisão e formatação do DCR, enquanto o de Itapé diverge dos demais documentos e não menciona em seu texto sobre a consulta pública em sua redação final.

Além de tais considerações, realizou-se análise comparativa dos Documentos Curriculares Referenciais quanto à concepção de Educação Física e quais os objetos de conhecimento da Educação Física Escolar se apresentavam nos respectivos documentos. Os resultados desta análise serão apresentados na sequência a partir do Quadro 3 que traça um comparativo dos pontos convergentes e divergentes dos DCRs de Ibicaraí, Itapé, Floresta Azul e Barro Preto: concepção de Educação Física e Objetos de conhecimento da Educação Física Escolar.

Quadro 3 – Quadro comparativo dos pontos convergentes e divergentes dos DCRs de Ibicaraí, Itapé, Floresta Azul e Barro Preto: concepção de Educação Física e objetos de conhecimento da Educação Física Escolar

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA			
[...] A educação física, têm o papel de tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, abordando-as como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, desenvolvendo autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade, conforme está apresentado nos objetivos de aprendizagem. (IBICARAÍ, 2020, p.337).	A educação física, têm o papel de tematizar as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, abordando-as como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, desenvolvendo autonomia para a apropriação e utilização da cultura corporal de movimento, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade, conforme está apresentado nos objetivos de aprendizagem (ITAPÉ, 2020, p. 195).	[...] 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. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. AZUL, 2020, p.324)	A Educação Física Escolar (EFE), no contexto da Área das Linguagens, 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. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. (BARRO PRETO, 2020, p. 602).
OBJETOS DE CONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR			
1º e 2º anos: Corpo e movimento; Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; Esportes de marca. Esportes de precisão; Ginástica geral; Danças do contexto comunitário e regional; Capoeira no contexto comunitário e regional.	*Idem ao documento de Ibicaraí e conforme se apresentam no DCRB	*Idem aos documentos de Ibicaraí e conforme se apresentam no DCRB	*Idem ao documento de Ibicaraí e conforme se apresentam no DCRB

3º ao 5º ano: Corpo e movimento; Brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo; Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana; Esportes de campo e taco; Esportes de rede/ parede. Esportes de invasão; Ginástica geral; Danças do Brasil e do mundo. [...] Capoeira, história e cultura [...] 6º e 7º anos: Jogos eletrônicos. Jogos e brincadeiras populares. Jogos adaptados e Jogos de Tabuleiro; [...] Saúde, doença, lazer ativo, práticas corporais, atividade física, sedentarismo. 8º e 9º ano: Esportes de campo e taco. Esportes de rede/ parede. Esportes de invasão. Esportes técnico--combinatórios. Relações culturais. Eventos esportivos; [...] Danças urbanas; Lutas do contexto comunitário e regional; Lutas de matriz indígena e africana; Gestualidade nas lutas; Práticas corporais de aventura na natureza; Capoeira, história e cultura: [...] Saúde, doença, lazer ativo, práticas corporais, promoção da saúde. Noções básicas de Primeiros Socorros (IBICARAÍ, 2020)			

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No tocante às informações que tratam sobre as concepções de Educação Física, observou-se que as diretrizes curriculares municipais não demonstram total clareza e assim como se descreve em diferentes estudos sobre a BNCC, e por se pautar nessa Diretriz Curricular Nacional, os documentos analisados apresentam fragilidades no que diz respeito a alguns aspectos teóricos-conceituais, pois não deixam explícitas a sua concepção de cultura corporal (NEIRA, 2018; SANTOS; BRANDÃO, 2018; FURTADO; BETTI, 2019; FURTADO; COSTA, 2020).

Demonstrou-se, por meio da análise realizada, que os respectivos documentos curriculares municipais apontam o papel do componente curricular, elucidam ainda que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer as experiências das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural, contudo não há uma padronização com relação aos termos empregados para se referir aos elementos da cultura corporal, evidenciando-se que ora esses elementos são tratados como prática corporal, ora como saberes corporais.

Assim, os documentos de Ibicaraí e Itapé apresentam similaridades ao apontar o papel do componente curricular de Educação Física, conforme os trechos apresentados anteriormente no Quadro 3, especificamente na categoria relacionada à concepção de Educação Física. De outro modo, com relação aos documentos de Floresta Azul e Barro Preto, apresentam aproximações, apontando que a Educação Física Escolar (EFE), no contexto da Área das Linguagens, oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, mas ainda ficam evidentes nesses documentos fragilidades com relação a alguns aspectos teóricos-conceituais.

Outro ponto que se buscou analisar nas respectivas diretrizes curriculares municipais, assim como em estudo realizado por Furtado, Neto e Espírito Santo (2021), foi quanto à organização dos objetos de conhecimento para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Assim como no estudo desenvolvido pelos autores, demonstrou-se que no documento normativo da BNCC apresentam-se seis (6) unidades temáticas para a Educação Física. Tratando-se dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente no 1° e 2° anos, evidencia-se que apenas quatro (4) dessas unidades deverão ser desenvolvidas pelo(a) professor(a) nessa etapa da educação, que são respectivamente os jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes e danças. Tratando-se das unidades temáticas nos 3°, 4°, e 5° anos do Ensino Fundamental, entre as seis (6) unidades temáticas, cinco (5) devem ser desenvolvidas pelo(a) professor(a). De outro modo, as lutas são incluídas e as outras quatro (4) são as mesmas

explicitadas nos anos anteriores, isto é, jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas e danças (FURTADO, NETO, ESPÍRITO, 2021).

Um aspecto em comum que foi encontrado a partir da análise das quatro diretrizes curriculares municipais é que os objetos de conhecimento da Educação Física apresentados para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental são os mesmos mencionados no DCRB. Acrescentamos que em se tratando dos objetos de conhecimento da Educação Física Escolar apontados no Referencial Curricular de Itapé, direcionados às séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), demonstra-se que nas páginas 195 a 197 o documento apresenta um texto introdutório do Componente Curricular de Educação Física, em seguida, na página 198, são apontadas as competências específicas do componente curricular, sendo que nas páginas seguintes (199 a 201), o documento apresenta o organizador curricular da Educação Física.

Do mesmo modo, essas informações se repetem no Referencial Curricular de Itapé, tendo em vista que especificamente nas páginas 631 a 639 inicia-se novamente a apresentação do texto introdutório do Componente Curricular de Educação Física, sendo que na página 640 são apontadas as competências específicas do componente curricular, apresentando-se em seguida o quadro organizador curricular dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental que está explicitado da página 641 a 655.

Cabe destacar que, ao longo dos anos, o espaço de discussão das propostas curriculares oficiais foi se democratizando, possibilitando uma maior abertura à participação dos professores do ensino básico na elaboração dos documentos no tocante à Educação Física, e no presente estudo, embora tenha-se constatado que os DCRs foram elaborados a partir de orientações normativas da BNCC, complementada pelo DCRB, à luz das diversidades e das singularidades do território baiano, ao realizar a análise dos respectivos documentos, no que concerne à categoria dos objetos de conhecimentos, percebe-se a ausência “da voz do professor de Educação Física” no processo de desenvolvimento do currículo, no que se refere às suas decisões e práticas curriculares, elencando os princípios importantes a serem observados à luz da realidade local de seu respectivo município, com a inserção de discursos no contexto de produção dos textos, por meio da relação entre o contexto oficial das propostas e a sua atuação no contexto da prática escolar.

Outras características que foram analisadas na presente investigação foram os processos metodológicos e avaliativos relacionados à Educação Física Escolar. O primeiro documento analisado pela pesquisadora para identificar tais características foi o de Itapé, e embora tenhamos constatado que esta diretriz curricular municipal não menciona a concepção de

avaliação que deve estar atrelada à Educação Física Escolar, o documento apresenta uma concepção de avaliação que deve ser adotada no Ensino Fundamental de modo geral e atrelada a todos os componentes curriculares.

Tratando-se da concepção de avaliação que deve ser atrelada aos componentes curriculares no Ensino Fundamental, o Documento Referencial Curricular de Itapé explicita que parte da premissa de que,

> o foco de toda avaliação jamais deve ser centrado no conteúdo trabalhado, mas na capacidade de contextualização revelada pelo educando em aplicar conceito, ou seja, através da participação efetiva nas aulas (atividades orais e escritas) a interação professor-aluno (LUCKESI, 2005, p. 56), observa-se a caracterização pela lógica e individualizada, das qualidades apresentadas pelos alunos no desenvolver de todo o processo de avaliação ensino aprendizagem por meio da prática pedagógica (ITAPÉ, 2020, p. 66).

Acrescentando-se também a esta questão no Referencial Curricular de Itapé, que quando se trata de avaliação, ela deve ser clara, objetiva, coerente aos conteúdos estudados e objetivos propostos, assim o referido documento sugere que para isso acontecer

> [...] devem ser aplicados instrumentos e técnicas diversificadas, para verificar os conhecimentos adquiridos, respeitando as capacidades de cada aluno. As técnicas de avaliação acabam sendo oportunidades que ajudam os alunos a conhecerem mais e a si mesmos, ajudando no desenvolvimento pessoal e profissional de cada indivíduo (ITAPÉ, 2020, p. 66).

Nesse contexto, o respectivo documento aponta também para uma concepção de avaliação com vistas a (re)planejar ações, pois a avaliação deve ser base para se (re)pensar e (re)planejar a gestão educacional e a ação pedagógica, como um meio para verificar em que medida foi possível avançar e contribuir para o pensamento de como impulsionar novas ações educativas e projetos, e definir novas políticas públicas (ITAPÉ, 2020).

Outra reflexão importante trazida no texto introdutório da Educação Física Escolar do Documento Referencial de Itapé, aponta que:

> A Educação Física precisa ser olhada como a peça principal na formação do aluno e não como uma disciplina para socorrer a outra disciplina nos momentos de descanso. Hoje na maioria das escolas essa disciplina não tem o valor, mas é preciso repensar sobre a mesma e valorizar os profissionais e suas atividades aplicadas, é trazer as brincadeiras para dentro das entidades e ter um olhar especial para avaliação do professor ao invés de criticá-lo. [...] A escola na maioria das vezes prepara o aluno para uma educação bancária, ou seja, ficar sentado o tempo todo e não se preocupar com o movimentar e com a mente, precisa ter um olhar diferenciado para a Educação Física escolar (ITAPÉ, 2020, p. 196).

De outro modo, o texto aponta também alguns caminhos metodológicos que podem ser seguidos para trabalhar com o componente de Educação Física no Ensino Fundamental, a saber:

> A Educação Física pode abordar o multiculturalismo, o meio ambiente, a tecnologia na vida atual, etc. Os conteúdos desenvolvidos ao longo das unidades letivas. Muitas vezes até recorrer ao mesmo tema, saber mais de uma vez, pois tudo depende do que o professor estará trabalhando em sala de aula. A disciplina de educação física tem como objetivo inserir conteúdos que promovam a aprendizagem por parte dos alunos. Daí com isso surge à necessidade de estimular os conteúdos de diversas disciplinas, utilizando-se de atividades, a importância de se almejar o ensino integrado que ultrapasse a barreira de um conhecimento vedado e que esteja incorporado à prática diária que se promove atividades interdisciplinares por meio de atividades esportivas, cria-se um contexto vinculado a outras disciplinas, nas quais os alunos apresentam determinados personagens. A interdisciplinaridade torna-se uma importante ferramenta na formação de um ensino integrador, fornecendo dessa forma, um conhecimento contextualizando (ITAPÉ, 2020, p. 197).

Observa-se que o Documento de Itapé aponta caminhos metodológicos para o trabalho de forma interdisciplinar. É importante citar que alguns autores que se dedicam ao estudo da interdisciplinaridade no contexto da Educação Física Escolar, como é o caso de Ferreira (2018), destacam que a interdisciplinaridade surge com potencialidade para contribuir no processo de mudanças pedagógicas, no processo de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes, além de sua influência na legislação e nas propostas curriculares, tornando-se um princípio epistemológico que valoriza o ensino inovador, por possibilitar aos docentes que estes possam envolver as disciplinas e construir conteúdos diferenciados para os currículos escolares.

De outra maneira, procuramos identificar também no documento de Floresta Azul qual a concepção de Avaliação apresentada em sua diretriz curricular municipal. Foi observado que esse documento apresenta similaridade com o documento do município de Itapé por não mencionar a concepção de avaliação que deve estar atrelada à Educação Física Escolar e, de modo análogo, o documento também apresenta uma concepção de avaliação que deve ser adotada no Ensino Fundamental de modo geral, e em todos os componentes curriculares.

Assim, o texto do Referencial Curricular de Floresta Azul aponta que:

> O Referencial Curricular Municipal, tem para a avaliação um olhar diferenciado, visando a integralidade do educando, colocando a avaliação qualitativa acima da avaliação quantitativa, e ao aferi-la, pensamos que não podemos moldar o nosso educando para um padrão social existente, mas sim para, através de uma interação entre avaliando e avaliador, repensar a situação e em uma avaliação participativa despertar consciência crítica dentro de um compromisso com a práxis dialética em um projeto histórico de transformação. No processo da avaliação educacional, se faz necessário promover a aprendizagem, considerando os princípios norteadores do currículo como a identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização (FLORESTA AZUL, 2020, p. 33).

Nesta direção, identificamos também por meio de nossas análises que o respectivo documento elucida que é a avaliação que deve se adequar a cada etapa de ensino, respeitando as especificidades, conforme os objetivos de aprendizagens propostos em cada unidade escolar, considerando a sua singularidade (FLORESTA AZUL, 2020). Outra reflexão importante que é apresentada no documento diz respeito às finalidades da avaliação:

> Portanto é importante repensar que esse instrumento didático está diretamente relacionado com as práticas do professor. Dessa forma, é de suma importância que o mesmo tenha compreensão dos métodos e das finalidades da avaliação para que assim, ele possa contribuir com o aprendizado e neste horizonte, temos a consciência de que isso somente será possível, quando o professor entender a criança como um sujeito ativo e que todo o processo deverá ser planejado, aprimorando as formas de avaliação, para que estimulem o desenvolvimento das habilidades emocionais, sociais e cognitivas da criança (FLORESTA AZUL, 2020, p. 35).

O DCR de Floresta Azul considera a importância e a necessidade de clareza nas ações e objetivos por isso pauta-se nos princípios e funções da avaliação que deve ser diagnóstica, formativa, processual, contínua, inclusiva e afetiva. No respectivo documento, elucida-se que o aluno deve ser considerado como um todo nas dimensões cognitivas, emocional e relacional e são respeitadas suas particularidades e as da faixa etária, tomando o grupo como parâmetro (FLORESTA AZUL, 2020). Desse modo, observa-se que o documento reflete a seguinte concepção sobre a avaliação:

> A avaliação escolar é o termômetro para construir ou reconstruir o processo pedagógico e assume dimensões que vão além do simples ato de atribuir notas. Avaliar não pode se resumir a julgar erros e acertos do estudante. Neste processo de refletir sobre avaliação, é necessário lembrar que não há receitas prontas para a avaliação, mas, que deve acontecer continuamente, paralelamente ao processo ensino aprendizagem e não somente em uma etapa ao avaliar o professor não deve ter como único objetivo a verificação do desempenho intelectual do aluno, expresso geralmente em notas, números, conceitos, mas que vá, além disso, que leve em consideração suas qualidades, suas atitudes, sua participação, seu interesse, iniciativa, que caminho levou para se chegar ao resultado final, valorizando o 'todo' no aluno (FLORESTA AZUL, 2020, p. 35).

Após verificar aspectos sobre a concepção de avaliação e algumas das reflexões que são empreendidas no documento de Floresta Azul sobre essa temática, prosseguimos com a análise dos processos metodológicos que são elencados no referido documento, averiguando que no contexto do Componente Curricular de Educação Física não há apontamentos direcionados a seus processos metodológicos de forma particular, mas o documento aponta caminhos metodológicos para o trabalho de forma interdisciplinar no Ensino Fundamental. Tal aspecto pode ser confirmado no trecho a seguir:

> Nessa etapa de ensino, o corpo docente deve integrar os conteúdos de várias disciplinas, para promover um aprendizado interdisciplinar e desenvolver no aluno uma visão holística do seu processo de aprendizado, que será essencial não só para a continuidade dos seus estudos, mas também para a vida em sociedade (FLORESTA AZUL, 2020, p. 133).

De modo análogo, buscamos identificar essas informações no Documento Curricular referencial de Ibicaraí e identificamos que no referido documento elencam-se os diferentes tipos de avaliação que existem, apresentando características de cada uma, ressaltando que é fundamental transformar a prática avaliativa em prática constante de aprendizagem, e nunca uma ação pontual. Sendo também necessário avaliar como caminho para a mudança de prática e para a retomada do processo de ensino/aprendizagem (IBICARAÍ, 2020, p. 44).

Observou-se também que o Documento Curricular Referencial de Ibicaraí adota uma concepção de avaliação pautada nos princípios de Luckesi (2008):

> Nessa relação pedagógica, permite ao professor a revisão e retomada metodológica, bem como a visualizar o percurso de sua ação, a partir da análise dos resultados de suas ações e dos interesses e necessidades de cada aluno. A avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no professor avalia a sua própria competência (LUCKESI, 2008, p. 165).

Já no que se refere aos processos metodológicos elucidados no Documento Curricular Referencial de Ibicaraí, de forma similar ao documento de Itapé, em seu texto introdutório apresenta alguns caminhos a serem seguidos, conforme evidencia-se neste trecho do documento:

> A Educação Física pode abordar o multiculturalismo, o meio ambiente, a tecnologia na vida atual, etc. Os conteúdos desenvolvidos ao longo das unidades letivas. Muitas vezes até recorrer ao mesmo tema, saber mais de uma vez, pois tudo depende do que o professor estará trabalhando em sala de aula. A disciplina de educação física tem como objetivo inserir conteúdos que provem aprendizagem por parte dos alunos. Daí com isso surge à necessidade de estimular os conteúdos de diversas disciplinas, utilizando-se de atividades a importância de se almejar o ensino integrado que ultrapasse a barreira de um conhecimento vedado e que esteja incorporado a prática diária que se promove atividades interdisciplinares por meio de atividades esportivas, cria-se um contexto vinculado a outras disciplinas, nas quais os alunos apresentam determinados personagens. A interdisciplinaridade torna-se uma importante ferramenta na formação de um ensino integrador, fornecendo dessa forma, um conhecimento contextualizando (IBICARAÍ, 2020, p. 322).

Por fim, analisou-se o Referencial Curricular de Barro Preto, e segundo informações contidas no âmbito desse documento referentes aos aspectos inerentes ao processo de avaliação, verificou-se que o documento aponta a avaliação para o Ensino Fundamental na perspectiva da concepção de Jussara Hoffman (2004), que coaduna com a seguinte ideia:

> Avaliar é muito mais que conhecer o aluno, é reconhecê-lo como uma pessoa digna de respeito e de interesse. É um comprometimento do professor com a sua aprendizagem - tornar-se um permanente aprendiz. Aprendiz da sua disciplina e dos próprios processos de aprendizagem (HOFFMAN, 2004, p. 28).

Assim, o Referencial Curricular de Barro Preto destaca que o sucesso na avaliação consiste na compreensão que o docente tem dos conceitos e concepções que a norteiam, detectando onde estão às deficiências e dificuldades do educando, para promover estratégias e superá-las em tempo ou intervir em seu processo. Desse modo, o documento apresenta trechos em seu respectivo texto que demonstram que a avaliação deve ser constante, sistemática, dia após dia, em cada aula (BARRO PRETO, 2020).

Descreve-se também no Documento Referencial Curricular de Barro Preto que

> cada aula tem seus objetivos precisam ser avaliados continuamente. Portanto, cabe ao professor selecionar a forma de avaliação mais apropriada ao tipo de atividade. Para o exercício da avaliação os professores devem conhecer como é o desenvolvimento dos alunos nas diversas áreas de conhecimento, em cumprimento de um dos objetivos com a contribuição das outras áreas, facilitando o processo ensino e aprendizagem (BARRO PRETO, 2020, p. 110).

O texto aponta os caminhos metodológicos que podem ser seguidos para trabalhar com os diferentes componentes curriculares no Ensino Fundamental e não somente com o componente curricular de Educação Física. Elucidando que em razão de ser baseado na BNCC e no Documento Curricular Referencial da Bahia, orienta uma prática educativa que desconsidere fragmentação do conhecimento e estimule uma Educação com sentido, considerando os contextos de aprendizagem e sua aplicação na vida real (BARRO PRETO, 2020).

Discute-se também no respectivo documento que é preciso que cada docente se sinta responsável pela formação global de seu aluno e não por um único aspecto, informativo e relacionado à sua área específica de atuação e que mesmo que cada disciplina tenha as suas particularidades, uma metodologia própria, uma abordagem epistemológica que lhe é característica, nenhum fenômeno complexo envolve uma única disciplina para a sua resolução. Nessa proposta, sugere-se a organização do trabalho pedagógico por projetos interdisciplinares, o que facilita o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à formação integral dos educandos, preparando-os para fazer, conhecer, ser e conviver na sociedade (BARRO PRETO, 2020).

Diante do exposto, o Referencial Curricular de Barro Preto para o Ensino Fundamental considera que

> a interdisciplinaridade é um fator de extrema importância para superar a fragmentação dos conteúdos e dos currículos não só na escola, mas no entendimento do conhecimento como um todo. O termo "interdisciplinaridade" é, na verdade, a junção de duas palavras 'inter' e 'disciplinaridade'. Inter tem o sentido de 'entre', 'no meio de'. Cada uma das matérias que se ensina na escola são disciplinas, logo, educação interdisciplinar combina componentes de duas ou mais disciplinas no planejamento de um mesmo conteúdo (BARRO PRETO, 2020, p. 94).

De modo geral, demonstrou-se por meio da análise das diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental, produzidas em âmbito municipal, que esses documentos normativos apresentam orientações gerais para as instituições que compõem os diferentes sistemas de ensino e, neste caso, dos sistemas de Ensino de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul.

Nesse sentido, esta pesquisa, ao realizar uma análise documental com a intenção de identificar nos respectivos documentos quais os pontos convergentes e divergentes, buscou compreender os aspectos educacionais e curriculares relevantes que emergiram da leitura e análise desses documentos, ao mesmo tempo que possibilitou compreender melhor algumas prescrições presentes e as bases teóricas nas quais os currículos dos sistemas de Ensino de Barro Preto, Itapé, Floresta Azul e Ibicaraí para o EF sustentam, trazendo também à tona as formas de organização curricular e os modos como esses documentos indicam a sistematização do trabalho pedagógico.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA E OS CAMINHOS DA PESQUISA-AÇÃO EM DIREÇÃO À RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

5.1 A Formação Continuada como instrumento para ressignificação da prática docente

A formação de professores tem sido foco de muitas discussões nas últimas décadas, sendo considerada por diversos teóricos que estudam a temática como um processo permanente de desenvolvimento e componente integrante do exercício profissional (GARCIA, 1995; IMBERNÓN, 2000).

Nesse sentido, Veiga (2009) explicita que a formação docente diz respeito ao movimento de constituir o professor enquanto profissional dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Tal constituição docente atrela-se à ideia de inacabamento, na qual há um início e nunca um fim (VEIGA, 2009, p. 26). Cabe mencionar que esse processo de formação docente pode ser inicial ou continuado.

Tratando-se da formação inicial, esta é considerada um dos fatores que contribuem para a construção da identidade profissional, e de acordo com Imbernón (2011), a formação inicial deve:

> [...] capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando as suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Sendo assim, conforme discussões empreendidas pelo autor, a formação inicial de professores deve preparar os futuros docentes para o início da socialização profissional, fornecendo subsídios teóricos e práticos inerentes ao exercício pleno da profissão.

Tratando-se do processo de formação continuada, Garcia (1999) define a formação de professores como um contínuo, com a necessidade de constituir-se em processos de transformação, inovação e desenvolvimento curricular. Acrescentando-se a essa definição que a formação deve ser pensada como aprendizado profissional que ocorre ao longo da vida dos docentes, implicando assim no envolvimento em processos de reflexão, planejados e que possibilitem mudanças em direção à prática efetiva em sala de aula.

Na perspectiva de uma formação enquanto aprendizado profissional que ocorre ao longo da vida dos docentes, Imbernón (2000) defende a ideia de formação continuada de professores como um processo contínuo de desenvolvimento dos saberes essenciais à atividade docente, sendo que, para o autor, a aquisição de conhecimentos docentes está relacionada a sua prática

profissional e, ao mesmo tempo, condicionada pela organização da instituição educacional na qual este professor está inserido.

De outro modo, discussões empreendidas por Garcia (1995) demonstram que a formação continuada é compreendida como uma atividade realizada pelo professor em exercício, objetivando formar-se, quer seja para o seu desenvolvimento profissional ou pessoal, quer seja para melhoria da eficácia no desempenho das suas tarefas, atuais ou futuras. Por sua vez, a formação ou educação em serviço, segundo o autor, pode ser entendida como qualquer atividade que o professor faz com a finalidade de desenvolver-se profissionalmente após sua formação inicial e início de seu exercício profissional (GARCIA, 1995).

Conforme reflete Souza (2021), a Formação Continuada e Contínua está direcionada sempre ao professor em exercício da função, tendo como eixo prioritário colaborar para a melhoria e qualidade do ensino, vislumbrando a transformação da prática pedagógica, de modo que este profissional possa ter uma postura cada vez mais crítica perante o processo pedagógico e quanto à função social da sua profissão de professor.

A formação continuada favorece o desenvolvimento profissional docente, sendo de grande importância para o processo de inovação e a qualificação da prática do professor. Contudo, é necessário considerar que a mudança no fazer pedagógico docente não se dará de imediato, tendo em vista que é preciso uma reflexão sobre e a partir de suas aulas, para que seja possível uma reorganização e uma reconstrução do que o professor desenvolve no ambiente escolar. Nessa direção, a formação continuada possui também o propósito de provocar a reflexão dos docentes, possibilitando que o professor perceba a sua prática e busque novas possibilidades (LIMA; MOURA 2018; SANTOS; MONTIEL; AFONSO, 2021).

Conforme afirma-se em estudos realizados por Cruz, Menezes e Coelho (2021), a formação continuada constitui-se como uma das dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente – DPD, que deve preparar o(a) professor(a) para que seja possível atuar em cenários de incertezas e mudanças.

Essa reflexão corrobora com o que Nóvoa (2019, p. 9) defende, quando afirma que “a formação nunca está pronta e acabada, sendo um processo que continua ao longo da vida”, uma vez que os conhecimentos e as competências adquiridos pelos professores, antes e durante a sua formação inicial, não são suficientes para a sua atuação ao longo de toda a carreira, se considerarmos uma sociedade que vive constante mudança.

Demo (2015) explicita que dar continuidade à formação é um ponto importante para que o docente consiga superar os desafios de sua profissão no ambiente escolar, haja vista que toda ação que ocorre em sala de aula demanda novos saberes que possibilitem mudanças na prática.

Esta reflexão é necessária, pois assim como Pimenta (1999) pontua, o tipo de formação que o docente recebe reflete em suas ações pedagógicas, na sua forma de planejar e intervir no ambiente escolar e, como consequência, influencia na formação que será proporcionada aos educandos.

A formação em serviço é considerada uma face importante da formação continuada por garantir a sua realização no ambiente de trabalho docente, podendo inclusive ser organizada e planejada tendo como referência as realidades escolares e necessidades dos docentes (SILVA, 2011).

A partir de reflexões realizadas por Gonçalves e Passos (2004), destaca-se que a educação continuada, ou seja, a formação continuada precisa ter o pé na escola, para produzir mudanças na sala de aula. Nesse contexto, as autoras afirmam também que para a realização da formação continuada com qualidade e viabilidade é essencial, antes de iniciá-la, conhecer o nível de desenvolvimento profissional docente, para que o trabalho de formação seja direcionado para o nível apresentado, a partir das deficiências que foram detectadas e não somente para uma suposta motivação que nem todos os participantes apresentam.

Além disso, Nóvoa (1995) discute que a formação deve estar voltada para a reflexão das ações do professor cujos saberes disciplinares, curriculares e experienciais devem ser planejados e contextualizados. Nessa perspectiva, Freire (2001, p. 9) menciona que "[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática". Por isso, para o autor, não é o suficiente apenas pensar e refletir, é necessário que a reflexão leve o profissional a uma ação transformadora.

Estudos desenvolvidos por Zeichner (1998) reconhecem na tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação docente, tendo em vista que esta perspectiva contribui para que o professor possa ampliar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças nas instituições de ensino e na sociedade.

Assim, Zeichner (1993) reflete em seus estudos sobre a grande importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao ensino e às condições sociais que o influenciam e, com isso, ao defender a perspectiva dos professores como práticos reflexivos, o autor assume uma postura que rejeita uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os professores aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

Nessa direção, Passos (2002) reflete que

> ser professor é sobretudo assumir a vontade política de exigir políticas de formação e de oferecimento de condições de trabalho propícias ao exercício do Magistério. Um professor não nasce pronto. Ele é construído por meio da formação inicial eficiente e eficaz e da freqüente educação continuada. É um ser em constante transformação (PASSOS 2002, p. 22).

Na presente investigação, pautados a partir das reflexões que foram empreendidas com base nos referenciais teóricos consultados para o estudo, partimos do princípio de que ao pensarmos em formação continuada, é importante compreender que, diante da implementação de novas políticas públicas para a Educação Básica, sobretudo no que concerne à implementação de novas diretrizes curriculares, emerge a necessidade de que os sistemas de ensino viabilizem o acesso dos professores a programas de formação continuada que atendam a essa demanda. Nesse contexto é fundamental considerar as características dos professores, suas expectativas e necessidades pessoais e profissionais, assim como seu contexto de trabalho, pois ao considerar tais aspectos, será possível alcançar êxito na formação continuada de professores.

É importante ressaltar que Frison (2012) defende a importância da relação do currículo, da pesquisa-ação e do desenvolvimento profissional docente, pois, para o autor, seria impossível produzir o desenvolvimento do currículo sem considerar o desenvolvimento docente, tendo em vista que para que ocorra de forma efetiva e satisfatória o processo de mudança, é preciso promover a aquisição da capacidade de autoanálise e reflexão dos professores, bem como a capacidade de investigar a sua própria prática, ou seja, a sua atuação profissional.

Corroborando com o exposto, Passos (2002) defende que

> a formação profissional do professor deve ser um espaço de reflexão sobre os princípios educativos que sustentam as práticas escolares e sobre os necessários compromissos que o professor deve assumir em decorrência de sua função. Esse tipo de reflexão dá sentido à ação educativa e ajuda a estruturar um pensar analítico sobre a educação, além de favorecer a tomada de decisões em relação ao currículo: objetivos, conteúdos, metodologias, formas de avaliação e recursos didáticos (PASSOS, 2002, p. 26).

Consideramos que os momentos de formação continuada são um caminho e o ponto de partida para o desenvolvimento da reflexão sobre a ação, da construção do pensar e do agir e da consciência crítica e emancipadora do professor, sendo concebida como um trajeto possível para que ocorra o fortalecimento e aprimoramento da prática pedagógica, ou seja, a "ressignificação da prática" e, consequentemente, melhorias para a qualidade do ensino.

5.2 Desvelando as características dos professores colaboradores do estudo

Esta categoria apresenta as características acadêmicas e profissionais dos docentes colaboradores do estudo, elucidando informações relevantes sobre o perfil dos professores relacionadas ao sexo, à faixa etária e ao estado civil, além de contextualizar informações significativas com relação à renda bruta familiar, renda bruta mensal proveniente exclusivamente da atuação profissional como professor da Educação Básica, nível de satisfação com a profissão, nível de satisfação pela escola da docência, cargo administrativo. Discutem-se também informações que refletem a justificativa dos(as) professores(as) colaboradores(as) quanto à satisfação com a escolha pela docência.

A produção de dados foi realizada a partir dos seguintes passos: recorremos ao questionário eletrônico estruturado a partir da ferramenta de formulários do *Google Forms*. O questionário apresentou 9 perguntas abertas e 21 perguntas fechadas, e o link foi enviado para os(as) professores(as) colaboradores(as) do estudo durante o mês de outubro de 2021, por intermédio do aplicativo de mensagens *WhatsApp.*

Inicialmente, o link do questionário foi encaminhado na primeira semana do mês de outubro de 2021, e os professores tiveram cinco dias para responder. Após esse período, reenviamos o link entre os dias 13 a 20 de outubro, também pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, e não tivemos um retorno dos(as) professores(as). Fizemos outras tentativas entre os dias 21 a 30 de outubro e nesse período, além dos que já haviam enviado suas respostas, 4 professores(as) responderam ao questionário, ou seja, um total de 12 professores(as) colaboradores(as), encaminharam suas respostas.

As primeiras informações que seguem explicitadas na Tabela 1 , apresenta o perfil dos(as) professores(as) relacionado ao gênero, à faixa etária e ao estado civil.

Tabela 1 - Perfil dos(as) professores(as): gênero, faixa etária e estado civil

Variáveis	Categorias	n (%)
Sexo	Feminino	09 (75,0)
	Masculino	03 (25,0)
Faixa etária	De 38 a 40 anos	02 (16,7)
	De 41 a 45 anos	06 (50,0)
	De 46 a 51 anos	04 (33,3)
Estado civil	Casado (a)	08 (66,7)
	Solteiro (a)	04 (33,3)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Foi possível identificar entre as características presentes que há a predominância de docentes do sexo feminino, sendo que as mulheres representam 75% de participação nesta pesquisa e os homens 25%. Tratando-se da faixa etária dos docentes, demonstrou-se que a maior frequência de idade está compreendida entre 41 a 45 anos, sendo que 8 professores(as) são casados(as) e 4 solteiras(os). Os dados obtidos demonstraram também as características acadêmicas e profissionais dos(as) colaboradores(as) do estudo, conforme confirma-se na Tabela 2.

Tabela 2 - Características acadêmicas e profissionais

Variáveis	Categorias	n (%)
Ano de conclusão da formação inicial	De 1996 a 2005 De 2006 a 2009 De 2010 a 2015	04 (33,3) 02 (16,7) 06 (50,0)
Rede de ensino na qual atua	Municipal Municipal e Estadual	10 (83,3) 02 (16,7)
Carga horária semanal de trabalho	Até 20 horas De 21 a 40 horas Mais de 40 horas	02 (16,7) 08 (66,6) 02 (16,7)
Tempo de atuação na Educação Básica	De 05 a 10 anos De 11 a 15 anos De 16 a 23 anos	01 (8,3) 04 (33,3) 07 (58,3)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Demonstrou-se de modo geral que os(as) professores(as) concluíram a graduação em Educação Física entre os anos de 1996 e 2015. Tratando-se do tempo de docência dos mesmos, há uma variação entre 5 a 23 anos, especificamente na área da Educação Física Escolar. Além desses aspectos, verificou-se, a partir dos dados obtidos, que um total de 16,7% desses(as) professores(as) apresenta uma carga horária de trabalho de até 20 horas semanais, 66,6% dos(as) professores(as) entrevistados(as) possuem carga horária compreendida entre 21 a 40 horas semanais, e um total de 16,7% dos(as) professores(as) colaboradores(as) apresenta carga horária de trabalho de mais de 40 horas semanais. Contemplaram-se também, a partir da investigação realizada, diferentes níveis de ensino nos quais os(as) docentes atuam, sendo que 83,3% dos(as) professores(as) colaboradores(as) atuam somente na rede municipal de ensino e 16,7% atuam nas redes estadual e municipal, e desses um total de 27,3% atua também em outros

contextos além do ambiente escolar (ex: academia, treinamento esportivo, grupos de convivência etc.)

Nesta investigação, buscamos também identificar a renda bruta mensal familiar em salários mínimos de cada um dos(as) docentes, a renda bruta mensal proveniente exclusivamente da atuação como professor(a) da Educação Básica, conforme pode ser observado na Tabela 3:

Tabela 3 - Renda bruta familiar, renda bruta mensal proveniente exclusivamente da atuação profissional como professor(a) da Educação Básica

Variáveis	**Categorias**	**n (%)**
Renda Familiar bruta mensal	Até 2 SM	01 (8,3)
	De 3 a 5 SM	08 (66,7)
	De 6 a 8 SM	03 (25,0)
Renda bruta mensal proveniente exclusivamente da atuação como professor da Educação Básica	Até 2 SM	03 (25,0)
	De 3 a 5 SM	08 (66,7)
	De 6 a 8 SM	01 (8,3)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Os dados da Tabela 3 demonstram alguns indicadores tais como: 8,3% dos(as) professores(as) colaboradores(as) do estudo possuem uma renda familiar de até dois salários mínimos, 66,7% apresentam uma renda familiar de 3 a 5 salários mínimos e 25% dos(as) entrevistados(as) que compuseram este estudo apresentam uma renda familiar de 6 a 8 salários mínimos.

Tratando-se da renda bruta mensal proveniente exclusivamente da atuação como professor da Educação Básica, 25% dos(as) professores(as) colaboradores(as) responderam que até dois salários mínimos compõem a renda bruta mensal familiar, 66,7% apontaram que cerca de 3 a 5 salários mínimos são provenientes da atuação como professor(a) da Educação Básica, e 8,3% demonstraram que de 6 a 8 salários mínimos compõem a renda bruta mensal familiar com a atuação na Educação Básica, mas não explicitamos aqui informações sobre a renda de outros familiares que residem na mesma casa, por ser nosso foco identificar apenas a renda bruta mensal proveniente exclusivamente da atuação como professor(a) da Educação Básica.

Outro indicativo importante obtido a partir da presente investigação diz respeito ao nível de satisfação docente relacionado ao salário como professor(a) da Educação Básica e o nível de satisfação com a escolha pela docência enquanto profissão, e se esses profissionais já assumiram algum cargo administrativo. Salienta-se que quando falamos em satisfação docente,

estudos realizados por Larocca e Girardi (2011) destacam que a satisfação é um estado emocional positivo, relacionado às experiências vividas no trabalho, sendo um estado atingido pelo sujeito quando suas necessidades e desejos são concretizados.

Tabela 4 – Nível de satisfação docente com o salário como professor(a) da Educação Básica e nível de satisfação com a escolha pela docência enquanto profissão, cargo administrativo

Variáveis	**Categorias**	**n (%)**
Nível de satisfação docente com o salário como professor(a) da Educação Básica	Satisfeito	05 (41,7)
	Insatisfeito	05 (41,7)
	Muito insatisfeito	01 (8,3)
	Nem satisfeito e nem insatisfeito	01 (8,3)
Nível de satisfação com a escolha pela docência enquanto profissão	Satisfeito	10 (83,3)
	Insatisfeito	02 (16,7)
Cargo administrativo	Sim	08 (66,7)
	Não	04 (33,3)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Tratando-se do nível de satisfação docente relacionado ao salário como professor(a) da Educação Básica, os dados demonstraram um equilíbrio entre a satisfação e a insatisfação dos(as) docentes, apontando que 41,7% dos(as) entrevistados(as) descrevem estar satisfeitos(as), e outros 41,7% também relatam estar insatisfeitos(as). Além disso, um total de 8,3% dos(as) entrevistados(as) destacou não estar satisfeito(a) nem insatisfeito(a), e o mesmo percentual de 8,3%, declarou estar muito insatisfeito(a) com o salário como professor(a) da Educação Básica.

Tendo em vista os resultados apresentados, quando se trata do nível de satisfação docente com o salário como professor(a) da Educação Básica, um conceito que deve ser destacado é o de “motivação”, que está relacionado ao processo pelo qual um sujeito é impelido a agir. Sendo assim, a motivação pode ser definida como a energia ou força psíquica que leva as pessoas a buscarem alguma coisa, a partir de certas necessidades até então não satisfeitas. A motivação apresenta caráter cognitivo e é identificada com a mobilização de forças ativas e esforços do sujeito, com vistas à realização de certos objetivos. Nessa direção, a motivação tende a levar o sujeito a superar obstáculos e ir adiante (ALVES, 2010).

Embora os indicativos relacionados ao nível de satisfação docente com o salário como professor(a) da Educação Básica tenham demonstrado um equilíbrio no que concerne às respostas dos(as) professores(as) que se manifestaram satisfeitos(as) e insatisfeitos(as), 83,3%

dos(as) docentes entrevistados(as) demonstraram estar satisfeitos(as) e 16,7% apontaram que se encontram insatisfeitos(as), quando questionados(as) acerca do nível de satisfação com a escolha pela docência enquanto profissão.

Tais apontamentos demonstram que, mesmo diante dos desafios enfrentados, os(as) professores(as) não perderam o encanto pela docência. Compreender que esse encanto se relaciona com a motivação, caracterizada como um fenômeno complexo, se constitui um elemento essencial à própria razão de ser professor(a), sobretudo porque a ausência da motivação docente provoca consequências no comportamento e na motivação dos(as) educandos(as) para a sua aprendizagem. Quando docentes que atuam no Ensino Fundamental demonstram cansaço, insatisfação ou falta de motivação, seus(suas) alunos(as) também ficam desmotivados(as), trazendo repercussões sobre o processo ensino/aprendizagem (MOREIRA, 1997; KNÜPPE, 2006).

Ainda com referência aos dados sobre a carreira docente, os(as) professores(as) colaboradores(as) foram questionados(as) se já assumiram ou estão assumindo algum cargo administrativo na escola ou fora dela, indicando uma mudança em sua trajetória profissional. Nessa perspectiva, um total de 8 professores(as) colaboradores(as) responderam que “sim” e 4 apontaram que “não”.

Entre as funções e/ou cargos administrativos assumidos, 76% responderam a opção “sim”, descreveram como cargo assumido “a coordenação na área da Educação Física”, 12% apontaram ter assumido o cargo de “gestor escolar”, 12% apontaram estar atuando no “suporte técnico à diretoria de esportes” na Secretaria de Educação de seu município.

Cabe destacar que a carreira do(a) professor(a) é permeada por desafios, dilemas e conquistas que intervêm no processo de como percebe a si mesmo(a) e como se sente em seu ambiente de trabalho em busca da realização pessoal e profissional (FOLLE *et al.*, 2009). Além disso, a carreira é caracterizada por ser uma prática e rotina institucionalizada no campo do trabalho, identificada com o processo de socialização profissional, sendo influenciada por vários episódios que se tornam de grande importância na trajetória docente (TARDIF, 2000; HUBERMAN, 2000).

Entre os fatores que interferem diretamente no desenvolvimento da carreira profissional docente, podem ser citadas as expectativas futuras que esses profissionais apresentam. A Tabela 5 elucida também os resultados das opções apontadas pelos(as) professores(as) colaboradores(as), quando se referem a essas expectativas, tais como: cursar mestrado e doutorado, aposentar-se, prestar vestibular para outro curso, continuar ministrando aulas na Educação básica, outras opções.

Tabela 5 - Opções que se referem às expectativas futuras para a carreira docente

Variáveis	Categorias	n (%)
Expectativas futuras para a carreira docente	Cursar mestrado e doutorado	04 (33,3)
	Aposentar-se	02 (16,7)
	Prestar vestibular para outro curso	01 (8,3)
	Continuar ministrando aulas na Educação Básica	02 (16,7)
	Outras	03 (25,0)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Assim, conforme pode ser observado na Tabela 5, as respostas indicaram que 33,3% dos(as) professores(as) colaboradores(as) apontaram como expectativa futura para a sua carreira profissional "cursar mestrado ou doutorado", 16,7% declararam que desejam "continuar ministrando aulas na Educação Básica", 8,3% manifestaram o interesse de "prestar vestibular para outro curso", outros 16,7% apontaram que têm "a perspectiva futura da aposentadoria" e 25% descreveram "outras" como opção, sem especificar o que seriam essas outras expectativas.

A reflexão sobre a vida profissional, em diferentes momentos da carreira docente, torna-se necessária, tendo em vista que nem todos os docentes apresentam o mesmo ritmo de trabalho e nem passam pelas mesmas fases ou ciclos de desenvolvimento profissional. Existem fatores de ordem social, afetiva e econômica que interferem diretamente no desenvolvimento da carreira, e a análise de tais fatores pode colaborar para a compreensão do nível de desempenho de cada professor(a) (GONÇALVES; PASSOS, 2004). Com base nos dados elucidados na presente investigação, percebe-se a necessidade de ampliação de estudos propositivos relacionados à remuneração, condições de trabalho e de outros fatores que interferem diretamente no desenvolvimento da carreira profissional docente e, consequentemente, no desempenho profissional dos(as) professores(as) da Educação Física Escolar (BAHIA, 2016).

5.3 Formação permanente/continuada em exercício: compreensões dos(as) professores(as) colaboradores(as)

Nesta categoria de análise, apresentamos aspectos relacionados à compreensão dos(as) professores(as) colaboradores(as) do estudo acerca da formação permanente/continuada em exercício. Nesta perspectiva, os(as) professores(as) responderam seis questões, sendo que 3 foram abertas e 3 de múltipla escolha.

A primeira questão foi direcionada à compreensão dos entrevistados acerca da "formação permanente/continuada em exercício de professores", sendo que deveriam considerar em sua resposta aspectos como: participação em cursos, reflexão sobre a prática, atividades para o desenvolvimento profissional e para a elevação da qualidade de ensino e formação de competências e habilidades para a prática pedagógica.

Nas análises das compreensões dos professores colaboradores com referência ao processo de formação permanente/continuada em exercício, a professora Margarida (2021) destaca:

> *A formação continuada do professor é um permanente processo de estudo, necessário à sua prática. A formação inicial não é o suficiente para assegurar um trabalho de qualidade. O professor deve estar atualizado e bem informado em relação aos saberes curriculares e pedagógicos para acompanhar os processos de mudanças educacionais. Para tanto é necessário que o sistema de ensino que também possibilite ao professor condições e oportunidades de inovações de sua prática (PROFESSORA MARGARIDA, 2021).*

Além desse relato, a professora Rosa cita que o processo de formação permanente/continuada em exercício *"envolve sim a participação em cursos, sempre que possível, visando um melhor aprendizado, pois na atualidade o profissional deve sim se aperfeiçoar em diversos aspectos, para melhor atender ao seu público" (PROFESSORA ROSA, 2021).*

A formação continuada ocorre no exercício da docência, é a partir dessa iniciativa formativa que o(a) docente consolida suas competências e amplia suas reflexões sobre a prática e os valores institucionais que irão auxiliar este(a) professor(a) a enfrentar lacunas da vida profissional relacionadas à prática pedagógica (GATTI; BARRETO, 2009; IMBERNÓN, 2010; SANTOS, 2014).

Nesta direção, o professor Lírio (2021) pontua:

> *Profissionalmente eu não consigo conceber a ideia de um professor que não tenha gana de conhecimento, por conta disso, este profissional deve buscar sempre o aperfeiçoamento e a capacitação, a fim de contribuir de forma significativa na melhoria de sua práxis pedagógica, se manter linkado às novas tendências e avanços e isso precisa acontecer de forma contínua e incessante (LÍRIO, 2021).*

Em consonância com o estudo desenvolvido por Bahia (2016), elucida-se que as manifestações dos(as) professores(as) colaboradores(as) demonstraram que a formação continuada em exercício está atrelada, por um lado, ao desenvolvimento profissional, concebendo preocupações com a participação em momentos formativos por meio de diferentes cursos, palestras, congressos, seminários e pós-graduações. E, por outro lado, os(as) professores(as) colaboradores(as) apontaram fatores não só do desenvolvimento profissional,

mas também os processos de reflexão e ressignificação da práxis pedagógica permanentemente.

Esse processo de reflexão consciente e transformadora poderá ocorrer a partir das contribuições da formação continuada em serviço, pois esta é percebida como um processo contínuo, que percorre toda a vida profissional, sendo que no processo de formação continuada deve-se atentar para os aspectos inerentes às fases vividas pelos(as) docentes em exercício. Ao compreender esses momentos e experiências vivenciados pelos(as) docentes ao longo de sua carreira profissional, os(as) gestores(as) poderão ofertar momentos formativos condizentes com as expectativas dos(as) professores(as), auxiliando em sua prática (BAHIA, 2016; RANGEL-BETTI, 2001).

Quando questionados(as) acerca da disponibilidade de participação em atividades de formação permanente/continuada em exercício, 58,3% dos(as) professores(as) entrevistados(as) evidenciaram que possuem disponibilidade, enquanto 41,7% afirmaram que não possuem disponibilidade, conforme verifica-se na Tabela 6:

Tabela 6 - Disponibilidade para participar de atividades de formação permanente/continuada em exercício, impedimentos para a realização de atividades de formação permanente/continuada em exercício

Variáveis	Categorias	n (%)
Disponibilidade para participar de atividades de Formação	Sim	07 (58,3)
	Não	05 (41,7)
Impedimentos para a realização de atividades de formação permanente/FC em exercício	Cansaço físico	01 (8,33)
	Ausência de apoio da gestão do município/estado	05 (41,7)
	Obrigações familiares	02 (16,7)
	Outros	04 (33,3)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Com referência aos fatores que representam impedimentos para a realização de atividades de formação permanente/continuada em exercício, 41,7% dos(as) professores(as) apontaram a ausência de apoio da gestão do município/estado como barreira para a realização da formação continuada, 16,7% destacaram as obrigações familiares, 33,3% identificaram “outros” como impedimentos e 8,3% relataram o cansaço físico como impedimento.

Observa-se que 41,7% dos(as) professores(as) investigados(as) relataram como impedimento a ausência de apoio da gestão do município/estado no que tange às ações de

FCE, o que se caracteriza como um número bastante expressivo. De fato, alguns estudos evidenciam que as ações de FCE, normalmente desenvolvidas pelo poder público, quando realizadas, demonstram pouca efetividade, sobretudo porque ao planejar, executar e avaliar os resultados, os(as) principais envolvidos(as) (professores/as) não participam do processo, e suas opiniões são desconsideradas (IMBERNÓN, 2009; BAHIA, 2016).

De acordo com Santos e Rodrigues (2011), a formação do(a) professor(a) precisa acontecer por meio da indissociabilidade entre a formação e a prática cotidiana, devendo-se, ainda, enfatizar os saberes que são mobilizados na prática. Nesse sentido, esses saberes são transformados e/ou ressignificados e se integram à identidade docente, estabelecendo-se como um elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas, sendo, desse modo, caracterizados como saberes originais.

Partindo dessa premissa, recorremos aos estudos de Santos (2014) e Bahia (2016) que destacam que a FCE deve ser pensada como uma ação intencional, com objetivos, metas e atividades a serem atingidos no contexto escolar, e concebida a partir de questões administrativas, pedagógicas e intencionais no direcionamento de políticas públicas eficazes e eficientes.

A formação compreende a análise da prática pedagógica, tendo em vista a preocupação da reflexão sobre a prática e a reflexão teórica, e por ser considerada parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas. Os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam de uma formação contínua e continuada que poderá permitir um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e, ao mesmo tempo, ressignificar a prática docente (IMBERNÓN 2010; TARDIF, 2000; SOARES, 2020).

5.4 Prática pedagógica: impressões dos(as) professores(as) colaboradores(as)

Esta categoria de análise apresenta os resultados relacionados às impressões dos(as) professores(as) colaboradores(as) do estudo sobre a prática pedagógica no contexto educacional, considerando suas experiências pessoais e profissionais no campo da Educação Física em escolas de quatro municípios do Litoral Sul da Bahia, a saber: Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul.

Essa discussão é necessária, pois o trabalho do docente de Educação Física não é neutro e envolve antes de qualquer coisa uma dimensão política importante e da qual os educadores

não podem se esquivar sob pena de favorecer a manutenção das relações de dominação presentes na sociedade. Quando se discute sobre as questões da prática educativa no trabalho docente, Nélisse (1997) conceitua essa prática como um “fazer ordenado” que se volta para o ato educativo e se caracteriza a partir de uma ação efetiva que exige um momento de planejamento, um momento de interação, um momento de avaliação e, por fim, a reflexão crítica e o (re)planejamento dessas ações.

Na análise dos dados, no que tange à compreensão da prática pedagógica dos(as) professores(as) colaboradores(as) do estudo, buscamos na primeira questão identificar o que os entrevistados compreendem por “prática pedagógica”, considerando em suas respostas aspectos como: saber sobre a aula, a reflexão da prática, o planejamento efetivo das ações pedagógicas e a relação da teoria com a prática.

O professor Cravo (2021) compreende a prática pedagógica como:

> *O fazer educacional subsidiado por meio de métodos, metodologias e técnicas de ensino de forma disciplinar, inter, multi e pluridisciplinar que norteiam as Unidades temáticas - objetos de conhecimento, conduzidos pelos educadores de forma planejadas, sistematizadas e contextualizadas com o objetivo de promover a educação com a aprendizagem significativa, bem como contribuir na formação cidadã crítico-emancipatória dos educandos, enquanto sujeito no processo (PROFESSOR CRAVO, 2021).*

As experiências, os saberes pessoais, profissionais, da Formação Inicial e da Formação Continuada em Exercício acumulados ao longo do desenvolvimento da carreira docente influenciam de forma direta nas ações da prática pedagógica da Educação Física Escolar (EFE) (FRANCO, 2015; BAHIA, 2016).

A professora Begônia destaca:

> *Tecnicamente falando, é o exercício da vivência profissional, entretanto este aspecto é muito pessoal por conta das especificidades, em qualquer área do conhecimento vamos encontrar profissionais com 30 anos de experiências, mas que vivem na inércia. Assim como em qualquer área precisamos nos manter atualizados quanto as questões correlatas aos temas trabalhados, ao processo de investigação constante, nos momentos de pesquisa e nos ACs (PROFESSORA BEGÔNIA, 2021).*

Cabe destacar que, de acordo com Zabala (1998), a prática educativa pode ser consolidada por meio de diversas variáveis que estão intrinsecamente ligadas e se expressam no microssistema da sala de aula.

Ao serem questionados(as) com relação às opções que dizem respeito às fontes das quais provêm os saberes/conhecimentos que fundamentam sua prática pedagógica atualmente, os(as) professores(as) colaboradores(as) puderam assinalar mais de uma categoria.

Tabela 7 – Fontes das quais provêm os saberes/conhecimentos que fundamentam a sua prática pedagógica

Variáveis	Categorias	n (%)
Fontes das quais provêm os saberes/conhecimentos que fundamentam a sua prática pedagógica	Formação permanente/ continuada.	08 (66,7)
	PCN e Diretrizes Curriculares	06 (50,0)
	Livros e periódicos da área	03 (25,0)
	Pesquisas e informações da internet	05 (41,7)
	Pesquisas científicas	01 (8,3)
	PPP da Escola	03 (25,0)
	PPP da Educação Física	03 (25,0)
	Experiência com a prática	05 (41,7)
	Disciplinas da Formação inicial.	01 (8,33)
	Discussão com os pares	04 (33,3)
	Reflexão sobre a prática	03 (25,0)
	Outros	02 (16,7)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Os resultados da Tabela 7 demonstraram que 66,7% dos(as) professores(as) colaboradores(as) apontaram que a formação permanente/continuada se caracteriza como fonte proveniente dos saberes/conhecimentos que fundamentam a sua prática; 50% destacaram como fontes os Parâmetros Curriculares e Diretrizes Curriculares; 25% descreveram que provêm dos livros e periódicos da área; 41,7 demonstraram que os saberes/conhecimentos que constituem sua prática são advindos de pesquisas e informações da internet; 8,33% apontaram pesquisas científicas; 25% destacaram o PPP da escola; 25 % destacaram o Projeto Político Pedagógico da Educação Física; 41,7 % afirmaram que esses saberes são oriundos da experiência com a prática; 8,33% apontaram as disciplinas da formação inicial; 33,3 % elencaram que por meio das discussões com os pares; 25% destacaram a reflexão sobre a prática; 16,7% apontaram a opção “outros”.

Compreende-se que o saber docente é plural, temporal, orgânico e perpassa por influências das competências e habilidades desenvolvidas por meio da formação inicial, da formação permanente/continuada, do PPP da Escola, do PPP da Educação Física Escolar, dos conteúdos disciplinares e curriculares, das experiências profissionais com a prática, da relação com o tipo de trabalho e com a docência. Diante do exposto, essa variedade de fontes de saberes/conhecimento, por conseguinte, capacita o(a) professor(a) a se colocar a serviço da escola e dos educandos (TARDIF, 2000; BAHIA, 2016).

Tratando-se da análise dos fatores que interferem na prática pedagógica, os(as) professores(as) colaboradores(as) tiveram a opção de assinalar mais de uma categoria, conforme está explicitado na Tabela 8:

Tabela 8 – Fatores que interferem na prática pedagógica

Variáveis	Categorias	n (%)
Fontes que interferem na prática pedagógica	Políticas Públicas	07 (58,3)
	Falta de espaço adequado	06 (50,0)
	Baixa remuneração	02 (16,7)
	Falta de materiais adequados	07 (58,3)
	Desmotivação dos estudantes	03 (25,0)
	Questões pessoais e familiares	01 (8,3)
	Aulas de EF no contraturno	02 (16,7)
	Indisciplina dos estudantes	02 (16,7)
	Outros	02 (16,7)

Fonte: dados da pesquisa (2021).

Desse modo, 58,3% dos(as) professores(as) colaboradores(as) que participaram do estudo ressaltaram as políticas públicas como um dos fatores que interferem na prática pedagógica, 50% apontaram a falta de espaço adequado, 16,7 % relataram a baixa remuneração, 58,3 % destacaram a falta de materiais adequados, 25% sinalizaram a desmotivação dos(as) estudantes, 8,3% fizeram referência às questões pessoais e familiares, 16,7% às aulas de Educação Física no contraturno, 16,7 indicaram a indisciplina dos estudantes, 16,7 % assinalaram outras opções.

Após destacarmos as características acadêmicas e profissionais dos(as) docentes colaboradores(as) do estudo, elucidando informações significativas sobre o perfil dos(as) professores(as) relacionadas ao sexo, faixa etária e estado civil, além de contextualizar informações significativas com relação à renda bruta familiar, renda bruta mensal proveniente exclusivamente da atuação profissional como professor(a) da Educação Básica, nível de satisfação com a profissão, nível de satisfação pela escola da docência, cargo administrativo, iremos compartilhar, na próxima subseção, os caminhos da pesquisa-ação por meio da formação continuada, com foco na implementação de Diretrizes Curriculares Municipais realizada com os(as) professores(as) da Educação Física Escolar dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, realizadas durante o período de 30 de setembro de 2021

a 23 de maio de 2022, em direção à (re)construção de saberes docentes e ressignificação da prática.

5.5 (Re)construção de saberes docentes: uma análise a partir da formação continuada com foco na implementação de Diretrizes Curriculares Municipais

Em meio às discussões e mudanças empreendidas no campo da educação para a garantia da Educação Física Escolar como direito nos documentos legais, torna-se necessário verificar as impressões dos(as) docentes sobre o Documento Curricular Referencial da Educação Física e seus desdobramentos na prática pedagógica, a partir da formação continuada, bem como as contribuições das iniciativas de formação continuada a partir da implementação dos Documentos Curriculares Referenciais (DCRs) em municípios do Litoral Sul da Bahia, para a ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental - anos iniciais e finais.

Partimos do princípio de que a formação continuada favorece o desenvolvimento profissional docente, sendo de grande importância para o processo de inovação e a qualificação da prática do professor. Atrelado a isso, acreditamos que se faz necessária uma ressignificação dos saberes e das práticas docentes, tendo em vista que os professores nunca estarão totalmente "prontos", pois o processo de formação docente é ininterrupto e ocorre diariamente no fazer pedagógico e na articulação que se faz entre a teoria e a prática (BEMFICA; TEIXEIRA; AMORIM, 2017).

Nessa perspectiva, a realização dos encontros formativos propostos na presente investigação aconteceu mediante o planejamento coletivo e permeado por negociações e decisões colaborativas que incluíram desde a escolha das pautas formativas até os dias e horários em que os encontros seriam realizados.

Com a pauta definida, organizou-se o cronograma com os temas e as datas das formações e estabeleceu-se o contato com os(as) professores(as) formadores(as). O contato ocorreu via e-mail, sendo encaminhadas informações referentes à presente investigação e, do mesmo modo, fez-se o convite mediante interesse e disponibilidade do(a) professor(a) para colaborar com a nossa pesquisa, por meio do momento formativo. Todos(as) os(as) professores(as) formadores(as) convidados(as) responderam aos e-mails, aceitando contribuir com os diálogos e as discussões que foram realizadas em cada encontro. Nos tópicos a seguir, apresentaremos como foram sistematizados cada um dos encontros e quais os principais assuntos que foram discutidos entre os pares.

5.5.1 Primeiro encontro formativo: Documentos Curriculares Referenciais da Educação Física Escolar à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia

O primeiro encontro formativo ocorreu no dia 30 de setembro de 2021, por meio da plataforma do *Google Meet* e contou com a presença de 10 professores(as) colaboradores(as) e 4 membros do grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Esportes da UESC (convidados(as) que não faziam parte do estudo), no horário das 17h às 19:00h. O encontro teve como pauta a seguinte discussão: "Documentos Curriculares Referenciais da Educação Física Escolar à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia".

No primeiro momento, a pesquisadora abordou que os encontros formativos faziam parte de uma ação desenvolvida a partir de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UESC e ressaltou a importância doe momento para a ressignificação da prática docente no contexto da Educação Física Escolar. Em seguida, apresentou o professor formador, descrevendo um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e profissional. Em seguida, foi solicitado às(aos) participantes que fizessem uma breve apresentação, pronunciando o município onde moravam e atuavam profissionalmente, o nome e quanto tempo trabalhavam com a Educação Física Escolar. Todos(as) os(as) professores(as) colaboradores(as) se apresentaram e um dos participantes, o professor Lírio (nome fictício), relatou que se sentia lisonjeado em participar do encontro, por se constituir como um "marco histórico" que vem definir e redefinir o percurso que a Educação Física Escolar no Litoral Sul da Bahia vai seguir.

Encerradas as apresentações dos(as) professores(as) colaboradores(as) presentes no encontro, o professor formador relatou sobre a imensa satisfação em estar em um ambiente virtual para dialogar com professores(as) da Educação Básica sobre o currículo e tentar resgatar, do ponto de vista legal, as razões que levaram à implementação da BNCC, do Documento Curricular Referencial da Bahia e a construção dos Documentos Curriculares Referenciais Municipais.

Iniciaram-se as discussões com alguns questionamentos, tais como: qual o cenário da educação antes e pós-pandemia? Como o setor educacional estará organizando as suas práticas a partir deste novo momento? Nossas práticas serão modificadas? Como? Quando? De que forma?

Logo em seguida, buscou-se refletir sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais que foram implementadas desde o ano de 1993 até a homologação da BNCC. Nessa direção, o professor formador explicitou que a BNCC não é currículo, mas é referência nacional

obrigatória, e neste momento fez um resgate histórico dos marcos legais que sustentam a BNCC, que vão desde a institucionalização da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica em 2010 e o Plano Nacional de Educação em 2014, entre outros.

Realizaram-se discussões sobre a BNCC enquanto Política de Estado e não uma Política de governo e de um partido, pois, independente da mudança de gestão, os currículos que foram construídos devem ser implementados nos municípios. Dialogou-se sobre as competências da BNCC e a existência de vários mitos e fatos acerca desse documento, explicitando como está organizada. Em seguida, realizou-se uma breve reflexão sobre o panorama geral da Educação Física a partir da Reforma do Ensino Médio, que tem sido, ao longo de seu processo histórico, demarcada por perdas em sua carga horária, entre outras dificuldades.

Discutiu-se sobre os principais desafios advindos com a pandemia para os(as) professores(as), haja vista que foram surpreendidos, pois os currículos dos sistemas de ensino não foram implementados para atender ao ensino remoto e isso gerou vários desafios e lacunas que se relacionam com a formação de professores(as), seja para lidar com as novas tecnologias, seja para lidar com o próprio ensino híbrido. Além disso, buscou-se refletir sobre como o(a) professor(a) pode lidar neste cenário do ensino remoto, com o componente curricular de Educação Física.

Além dessas questões, abordou-se sobre a organização do tempo destinado ao trabalho do(a) professor(a), que no cenário vigente (tempos de pandemia), se mistura com o tempo de lazer, o tempo dedicado à família, e isso de certa forma causou problemas relacionados à saúde mental dos(as) docentes, sem contar no desgaste mental ocasionado pelo isolamento.

Debatemos também que quando se trata da formação, infelizmente o que se observa em vários municípios é que mesmo os(as) professores(as) fazendo investimento em sua formação continuada, alguns municípios não contemplam em seus planos de cargos e salários a valorização em termos de um aumento percentual do salário.

Em seguida, retomou-se a discussão sobre as Diretrizes Curriculares com foco no Documento Referencial Curricular da Bahia – DCRB e dialogou-se também sobre uma ação de grande importância que ocorreu no estado da Bahia no ano de 2020, com a criação do Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos municípios baianos e que tal ação culminou na construção dos Documentos Curriculares Referenciais Municipais, tendo como foco a ação formativa como condutora para a construção dos currículos municipais.

Discorremos na sequência sobre a construção dos currículos, elencando as particularidades de cada município (Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul). Na

oportunidade, a pesquisadora (enquanto sujeito imbricado) apontou que apesar de o DCR de seu município ter sido construído no ano de 2020, ele ainda não havia sido homologado na presente data da formação, mas enquanto docente da Rede Municipal de Ensino de Barro Preto, participou da construção do documento e informou que o mesmo se encontrava em fase de apreciação pelo Conselho Municipal de Educação, para posterior homologação pela Secretaria de Educação.

Em seguida, dando continuidade às discussões sobre a construção dos DCRs municipais, a professora Rosa, do município de Ibicaraí, relatou as dificuldades que permearam a construção do currículo em seu município:

> *A construção do currículo se deu no período de pandemia e foi bastante difícil e ao mesmo tempo muito corrido. [...] houve a participação de alguns professores de Educação Física, mas senti a falta da ampliação dos momentos formativos para a orientação do processo de construção (PROFESSORA ROSA).*

Neste momento, dialogamos que vários municípios apresentaram essa realidade, pois algumas comissões de governança que tinham o papel de aglutinar e viabilizar as inconsistências tiveram dificuldade para alcançar esse objetivo, e isso aconteceu não só com o componente curricular de Educação Física, mas com os outros componentes curriculares. Conversamos que esse foi um contexto ruim, pois no dia 20 de março de 2020, as escolas pararam e era também o momento de construção dos currículos, e para além desses fatores, vários municípios estavam com pessoas contratadas e as demitiram, outros municípios deram férias coletivas aos professores e, adicionado a isso, tivemos o momento eleitoral, que pesou muito. Assim, o currículo foi construído na pandemia e vai ser implementado pós-pandemia.

Após todas essas reflexões, o professor Lírio apontou também sobre as experiências vivenciadas no município de Floresta Azul, durante o processo de construção do DCR municipal, e em seu relato, elucidou:

> *Diante dos percalços ocorridos, ninguém estava preparado para esse colapso [...]. A construção coletiva do DCR foi de grande relevância, mas todos estavam cansados, e a construção do documento possibilitou enxergar que as práticas pedagógicas não eram mais condizentes, e uma coisa que percebi, foi que o professor estava com dificuldade de selecionar ou priorizar os momentos de estudo. Não foi fácil e não estou aqui para dizer quem é vilão ou quem é mocinho, mas o prazo de construção não foi tão legal, devido às demandas de adaptação do currículo, mas, existe uma legislação que abarca e nos direciona para o cumprimento de determinadas diretrizes. Todos estavam sobrecarregados por conta das demandas e nesse grupo de professores estavam contratados que tiveram dificuldade na construção (PROFESSOR LÍRIO).*

O trecho das transcrições dos professores Rosa e Lírio e os diálogos e discussões empreendidos através do movimento gerado pelo encontro formativo com os(as) professores(as) colaboradores(as) mobilizaram o grupo a refletir sobre a importância dos Documentos Curriculares Referenciais municipais, elucidando as impressões dos professores, mas também se evidenciou que foram enfrentados inúmeros desafios durante o processo de construção desses documentos.

Desta forma, o encontro realizado se constituiu como um espaço privilegiado de diálogo, tendo em vista que além de refletir sobre as diretrizes curriculares em âmbito nacional, estadual e municipal, surgiram diálogos que serviram para o professor formador, os(as) professores(as) colaboradores(as) e a pesquisadora compartilharem significados a partir da relação das diretrizes curriculares com a prática profissional, por meio de um processo de interação e mediação. Nessa direção, o espaço de diálogo foi constituído, ao passo que ocorreu a troca entre os pares, diante da exposição de suas ideias socializadas com o grupo, por meio de discussões, interferências e opiniões.

5.5.2 O segundo encontro formativo: a proposição de sequências didáticas de ensino no contexto da Educação Física Escolar

O segundo encontro formativo que teve como pauta “A proposição de sequências didáticas de ensino no contexto do componente curricular de Educação Física” foi realizado no dia 21 de outubro de 2021, contando com a participação de 9 professores(as) colaboradores(as), a pesquisadora e a professora formadora.

O encontro ocorreu no período das 14h às 17h, sendo realizado pela plataforma do *Google Meet*. Para iniciar o encontro, a pesquisadora agradeceu a professora formadora por ter aceitado o convite e fez uma breve apresentação da sua trajetória profissional. Em seguida, a professora formadora agradeceu a confiança ao realizar o convite para conversar com os(as) professores(as), declarando que ao aceitar o convite assumiu duas responsabilidades grandes: a de falar para professores(as) da Educação Básica nesse processo da pesquisa; e a segunda estaria relacionada ao fato de que, além de ser uma formação de professores(as), está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. A professora formadora ressaltou que uma das coisas que os(as) docentes mais defendem no mestrado profissional é que para ser pesquisador(a) não precisa necessariamente estar no mestrado, mas todo(a) professor(a) é um pesquisador(a), pensa sua prática, pesquisa o tempo todo e entra em conflito.

Para iniciar as discussões e sondar os conhecimentos prévios dos(as) professores(as) participantes sobre a questão das sequências didáticas de ensino no contexto do componente curricular de Educação Física, a professora formadora compartilhou no *chat* um link do *Google Docs*; ao acessar o link, foi apresentado o seguinte questionamento para os(as) participantes do encontro: "O que eu entendo por sequência didática?"

Com isso, os(as) professores(as) colaboradores(as) do estudo tiveram a oportunidade de escrever suas respostas em um documento que estava sendo compartilhado de forma *on-line* para todos(as) os(as) presentes e ocorreu assim uma discussão a partir de cada resposta que foi compartilhada. Em ato contínuo, a professora formadora explicou que a Sequência Didática é o(a) professor(a) quem a produz, prevendo algumas etapas, e que cabe à(ao) professor(a) organizá-la. Acrescentou também que a autora argentina "Délia Lerner" dialoga em seus estudos sobre as modalidades organizativas de ensino, que são jeitos diferentes que o(a) professor(a) pode organizar a sua aula, e a SD é uma dessas modalidades, pois na SD está prevista essa organização, etapa por etapa, feita pelo(a) professor(a) com a finalidade de ensinar um determinado conteúdo ou temática.

Após essa breve introdução e sondagem dos conhecimentos prévios dos(as) professores(as) colaboradores(as) sobre o que seriam as SDs, a formadora iniciou a apresentação dos slides, dialogando que parte do princípio de Paulo Freire: "ensinar não é transferir conhecimentos", cabendo à (ao) professor(a) criar oportunidades para que (a) discente possa produzir e construir o seu próprio conhecimento, e que inclusive esperava, naquele momento, que a sua prática permitisse refletir essa premissa que traz de Paulo Freire, e, ao mesmo tempo, criar condições para que cada um dos(as) participantes do encontro formativo pudesse produzir e construir mais conhecimentos sobre a sequência didática.

Discutiu-se em seguida que em qualquer proposta de atividade a ser realizada em diferentes áreas de conhecimento é preciso sempre fazer a pergunta: quem é meu/minha aluno(a)? Qual a comunidade que atendo? Que público eu atendo? Onde a minha escola está situada? Qual a área geográfica? Qual o perfil desta comunidade/escola? O que eu tenho a trabalhar com esse público?

Dialogou-se também no encontro formativo sobre a importância do planejamento, da relevância do trabalho de organizar diferentes modalidades organizativas de ensino, e que tal trabalho é sempre carregado de intencionalidades. Discorreu-se que o foco da SD é, sobretudo, a aprendizagem do aluno e sendo assim, o(a) professor(a) vai pensar em situações de ensino, criando oportunidades, vislumbrando que esse(a) aluno(a) aprenda a partir da temática a ser abordada.

Problematizou-se, entre outros aspectos, que uma sequência de atividades pode ser considerada uma SD quando não se organiza apenas pelos eixos do tempo do espaço, mas também pelas aprendizagens que se pretendem favorecer. Assim, expôs-se por meio das discussões empreendidas que a SD é organizada em uma progressão de desafios, a partir de situações variadas, de forma que a atividade que o professor organiza tem um objetivo em si, mas essa atividade também já prepara para uma próxima a ser desenvolvida.

Explanou-se, de forma detalhada, sobre as etapas de uma sequência didática de ensino, elucidando que não precisam ser seguidas rigidamente, mas apontando algumas questões importantes que devem ser consideradas em uma SD, tais como: o levantamento dos conhecimentos prévios, investigação/pesquisa, sistematização, socialização de conhecimentos apreendidos, avaliação.

Ao discutir sobre a questão do levantamento dos conhecimentos prévios, refletiu-se que é preciso verificar o que o aluno já sabe, ou seja, a bagagem que ele já possui sobre um determinado assunto, para pensar a proposição de uma atividade a partir de um determinado tema. Nesse momento, para que os participantes pudessem compreender melhor sobre essa questão, a professora realizou uma dinâmica com os participantes do encontro para mostrar na prática que “aquilo que cada um já sabe é a ponte para saber mais”.

A professora formadora, a pesquisadora e os(as) professores(as) colaboradores puderam dialogar sobre a importância de considerar os conhecimentos prévios dos alunos, a partir da proposição de uma sequência didática de ensino e, para tanto, utilizou-se uma dinâmica com uma frase no idioma Lituano, que não é uma língua muito próxima de nosso repertório cultural. Além de possibilitar a reflexão sobre os conhecimentos prévios do aluno, foi um momento de descontração entre os(as) professores(as), pois a dinâmica realizada pela professora formadora possibilitou a realização de uma “quebra de gelo” entre eles(as).

Discutiu-se, após a realização da dinâmica, que o levantamento dos conhecimentos prévios pode ser feito a partir de uma problematização, por meio de uma música, imagem, com vídeos, com uma pergunta, entre outros. Contextualizou-se também que existe um autor da filosofia chamado Gaston Bachelard que afirma que “todo conhecimento é resposta a uma pergunta”. Acrescentando que é possível instigar o(a) aluno(a) com uma boa pergunta, pois quando o(a) professor(a) faz questionamentos, aguça o pensamento do(a) estudante, bem como as suas operações mentais, para que ele(a) possa levantar hipóteses sobre o conteúdo ou o tema a ser estudado, colocando-o(a) a pensar sobre a temática que se deseja ensinar.

Em seguida, um dos professores colaboradores manifestou sua opinião entre os pares, relatando que um aspecto que deve ser considerado ao organizar os questionamentos de uma

determinada problematização é que não se pode induzir o(a) aluno(a) a uma resposta que o(a) professor(a) quer ouvir, a depender do tema que será trabalhado, para não tirar a sua liberdade. A professora formadora ressaltou que é preciso fazer com que o(a) aluno(a) levante hipóteses, sendo necessário colocá-lo(a) no lugar de quem pesquisa, ou seja, de quem investiga, pois quando o(a) coloca no papel de pesquisador, está oportunizando para que o(a) aluno(a) assuma o papel de protagonista do próprio processo de aprendizagem.

Nesse encontro, discutiu-se também sobre as etapas do processo de sistematização da SD e a socialização dos conhecimentos apreendidos por parte do educando a partir de exemplos de como podem ser realizadas tais etapas; dialogou-se que é importante que o(a) aluno(a) compreenda e tenha consciência de que esse conhecimento que ele(a) possui tem uma função social e que ele(a) não aprende somente para si, mas também para o benefício de uma comunidade.

Tratando-se da etapa da avaliação de uma SD, explicitou-se, entre outros aspectos, que a avaliação deve ter uma intencionalidade, ter o compromisso com a aprendizagem do(a) aluno(a), valorizando o processo como um todo, sendo coerente com o que foi proposto. Nesse contexto, a avaliação deve ser vista como um instrumento da aprendizagem e da reestruturação das propostas de ensino, constituindo-se como um momento em que os educandos olham para as suas conquistas e para os desafios a serem superados. Refletiu-se sobre a avaliação a serviço da aprendizagem do(a) aluno(a) e a serviço do(a) professor(a), ao passo que permite que o(a) docente possa repensar o seu planejamento. Elucidando-se a necessidade de que a avaliação ocorra a partir de diferentes instrumentos, sendo uma aliada tanto dos(as) professores(as), quanto dos(as) alunos(as).

Nesse momento, a professora formadora mencionou que para a avaliação se constituir como aliada de docentes e discentes, é preciso valorizar os progressos dos(as) alunos(as), indicar os objetivos alcançados de forma clara e sugerir formas para conseguir a superação dos desafios encontrados.

Assim, a professora formadora esclareceu também que ao pensar uma SD, independente da área de conhecimento, é preciso levar em consideração alguns aspectos tais como: garantir momentos de leitura, escrita e oralidade; garantir momentos de trabalhos individuais, em duplas, pequenos grupos e coletivos; considerar que o(a) aluno(a) é um sujeito ativo, ou seja, protagonista; pensar na intencionalidade; ser um ambiente alfabetizador, independente da turma; a função de cada atividade deve ser compartilhada com os(as) alunos(as), pois é importante que saibam o que se pretende com determinada proposta, o que podem aprender e o

que se espera que façam; estabelecer relação com o cotidiano dos(as) alunos(as) para que ocorra aprendizagem significativa.

Em seguida, após as explanações, diálogos e discussões entre os pares, a professora formadora apresentou uma reflexão a partir de uma citação de Paulo Freire, que se encontra na página 72 do livro de Pedagogia da Autonomia, a saber:

> O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser de fato com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-las nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar. Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo a que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo se buscasse sem esperança (FREIRE, 2010, p. 72).

Para finalizar a reflexão, a professora agradeceu a todos(as) e se dispôs a esclarecer as dúvidas sobre as Sequências Didáticas de ensino; após esclarecer as dúvidas, a professora formadora sugeriu a proposição de construção de um roteiro simples de uma SD para os(as) professores(as) colaboradores(as) e estabeleceu um tempo para que pudessem se reunir de forma virtual para sistematizar um esboço da SD para apresentá-la após o intervalo.

Para retomar as atividades após o tempo estabelecido, a professora formadora solicitou que os(as) professores(as) colaboradores (as) socializassem a sua proposição de Sequência Didática de ensino. Assim, os(as) docentes do município de Barro Preto realizaram a socialização da estrutura da atividade que foi idealizada, abordando que seria voltada para o estudo da temática “Jogos eletrônicos e a saúde”. Descreveram que se pensou em uma proposta para atender as séries finais do Ensino Fundamental, explicitando alguns objetivos, habilidades, bem como as etapas a serem seguidas para a sua realização. Após a apresentação do grupo, outro participante compartilhou sua experiência no processo de proposição de uma atividade no contexto da Educação Física Escolar com o tema “Capoeira”.

Em seguida, foram realizadas algumas sugestões para melhoria da atividade que foi apresentada pelo grupo de Barro Preto. Sugeriu-se que os demais grupos construíssem também uma SD e compartilhassem em outro encontro formativo, com o intuito de sistematizar um caderno de sequências didáticas de ensino como material didático voltado para os(as) alunos(as) do Ensino Fundamental e um material que possibilitasse promover orientações para os(as) professores(as) desenvolverem as atividades propostas. Desse modo, foram feitos os

agradecimentos e as considerações finais, bem como os encaminhamentos para o próximo encontro.

5.5.3 O terceiro encontro: a unidade temática de lutas e esportes à luz da BNCC

No dia 4 de novembro de 2021, realizou-se o terceiro encontro formativo iniciado às 14h e encerrado às 16h05, contando com a participação da pesquisadora, do professor formador e 8 professores(as) colaboradores(as), tendo como pauta para discussão: A Unidade temática de Lutas e Esportes à Luz da BNCC.

A pesquisadora, enquanto mediadora do encontro, agradeceu ao professor formador por ter aceitado o convite de forma colaborativa e por conduzir as discussões sobre a temática. Após dar boas-vindas a todos(as), a pesquisadora apresentou de forma breve a trajetória acadêmica e profissional do professor formador, solicitando, em seguida, que cada participante se apresentasse.

Após os agradecimentos do professor formador pelo convite e confiança dispensada para tratar da temática, iniciou-se a discussão e, neste momento, o professor destacou que teria como foco principal a unidade temática de Lutas à luz da BNCC, pois discutir sobre esportes e lutas exigiria um tempo maior.

Desse modo, as reflexões iniciaram com alguns questionamentos: o que a BNCC traz sobre a unidade temática de lutas? Como têm sido tratadas as lutas na Educação Física Escolar? Como devem ser ministradas as aulas que trazem a temática de lutas?

Em seguida, o professor formador esclareceu que se formou há mais de 30 anos e nessa época não havia a disciplina de ensino das Lutas e metodologia das lutas na universidade onde realizou sua graduação. Nesse momento, fez questionamentos para os(as) participantes se alguém cursou a disciplina de “Ensino das Lutas” ou “Metodologia das Lutas na graduação”. Assim, somente duas professoras afirmam ter cursado tais disciplinas e, entre outros aspectos, discutiu-se sobre a questão da formação de professores(as) de Educação Física nos cursos de Licenciatura que não preparavam os(as) docentes para atuar com o ensino de Lutas na EFE.

Desse modo, em ato contínuo, discutiu-se sobre quando começou a se falar de lutas na Educação Física Escolar, e o professor formador explanou sobre as tendências da Educação física, contextualizando as particularidades de cada uma: a tendência higienista (até 1930), a militarista (1930 a 1945), a pedagogicista (1945 a 1964), a esportivista (1964 até 1964), a tendência da Educação Física popular após o período de 1985, abordando características de cada período.

Nesse momento, expôs-se que foi no período de (1930 a 1945), no qual estava em evidência a tendência militarista, começaram a ser praticados, além da ginástica calistênica, os exercícios militares e, pela primeira vez, apareceram as lutas nas aulas de Educação Física, porque eram realizadas as aulas de prática de defesa pessoal com o intuito de preparar os jovens para que pudessem se tornar adultos e soldados para participar da II Guerra Mundial.

Dialogou-se que após esse período surgiu a tendência pedagogicista e posteriormente a tendência esportivista, sendo esquecida a luta na Educação Física Escolar. Contextualizou-se também sobre o período em que a Educação Física entrou em crise, surgindo a abordagem "rola a bola", citando alguns pontos que levaram a tal crise e influenciaram o surgimento de várias abordagens da Educação Física, entre as quais se insere a abordagem "crítico-superadora". Com o surgimento da abordagem crítico-superadora, foi publicado, em 1992, o livro "Metodologia do ensino da Educação Física" de um coletivo de autores que entre outros aspectos trouxe a capoeira como uma das abordagens da Educação Física, e a luta começa a voltar na EFE. Citou ainda que o livro foi considerado muito importante para a Educação Física Escolar.

Refletimos sobre a publicação dos PCNs pelo MEC, no ano de 1997, e a importância dos PCNs para a Educação Física, sendo um documento que organizou os conteúdos da disciplina em três blocos, trazendo como conteúdos no primeiro bloco: jogos e brincadeiras, os esportes, ginásticas e lutas, no segundo bloco, inserem-se as atividades rítmicas e expressivas; e no terceiro, os conhecimentos sobre o corpo, e o conteúdo das lutas começou a receber maior atenção. Abordou-se também que dez anos depois foi implementada a BNCC que contempla as lutas no segundo ciclo (3°, 4° e 5 anos) com o objetivo de desenvolver lutas do contexto comunitário e regional dos(as) alunos(as) e lutas de matriz indígena e africana; no terceiro ciclo (6° e 7° anos), o tema torna-se lutas do Brasil e no quarto ciclo (8° e 9° anos) tem como diretriz as lutas do mundo.

No encontro, foram realizadas ainda algumas reflexões sobre a utilização do jogo enquanto instrumento para ensinar as lutas na Educação Física Escolar, na perspectiva do professor João Batista Freire[6] e, em seguida, buscou-se demonstrar fotos e figuras de exercícios práticos que podem ser vivenciados pelos(as) alunos(as) por meio de jogos de forma lúdica, como alternativa para abordar a unidade temática de Lutas em aulas da EFE. Apresentou-se, desse modo, diversas possibilidades para trabalhar a unidade temática de lutas na Educação

[6] Conforme João Batista Freire (1994), o jogo e a cultura lúdica são citados como o conteúdo mais relevantes na infância, pois podem também ser usados como instrumentos para o desenvolvimento das capacidades afetivas, motoras e cognitivas das crianças.

Física Escolar. Para encerrar o encontro, após as contribuições do professor formador e discussões empreendidas pelos(as) professores(as) colaboradores(as), foram feitas as considerações finais e apresentados os encaminhamentos para o próximo encontro que seria realizado.

5.5.4 O quarto encontro formativo: a abordagem da unidade temática de Jogos na Educação Física Escolar à luz da BNCC – os jogos eletrônicos e a saúde mental dos(as) estudantes

No dia 11 de novembro de 2021, realizou-se o quarto encontro formativo iniciado às 18h e encerrado às 19h55, contando com a participação da pesquisadora, do professor formador, de uma psicóloga convidada para contribuir com as discussões sobre a temática e 10 professores(as) colaboradores(as) com a seguinte pauta para discussão: A abordagem da unidade temática de Jogos na Educação Física Escolar à luz da BNCC: os jogos eletrônicos e a saúde mental dos(as) estudantes.

A pesquisadora, enquanto mediadora do encontro, agradeceu ao professor formador e à psicóloga convidada por terem aceitado o convite e, de forma colaborativa, conduzirem as discussões sobre a temática. Após dar boas-vindas a todos(as), a pesquisadora retomou o que foi abordado no último encontro formativo e de forma breve compartilhou sobre a trajetória acadêmica e profissional do professor formador e da psicóloga convidada, solicitando, em seguida, que cada participante se apresentasse.

Após os agradecimentos de ambos pelo convite e confiança dispensada para tratar da temática, iniciou-se, no primeiro momento, a discussão sobre o tema proposto. Na oportunidade, o professor formador citou que antes de abordar sobre a unidade temática de jogos, era importante pensar sobre a BNCC, que é uma referência, sendo um documento norteador. O professor formador mencionou que a BNCC do Ensino Fundamental ao tratar do Componente Curricular de Educação Física busca tematizar as práticas corporais nas unidades temáticas de jogos e brincadeiras, danças, lutas, esportes e práticas corporais de aventura.

Discutiu-se que a unidade temática de Jogos e Brincadeiras pode ser tematizada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, mas é importante pensar quais as estratégias que serão utilizadas em cada turma e em cada período. Nesse momento, abordou-se como está organizada a unidade temática de jogos e brincadeiras para cada período e explicitou-se que a partir da perspectiva apontada na BNCC se caracteriza como expressões culturais e como possibilidade de aprender sobre a convivência social, além de serem conceituadas como

atividades voluntárias realizadas em grupos, para fins de recreação e lazer, em que os(as) participantes criam regras comuns para todos(as).

Assim, dialogamos sobre a importância de tratar sobre os jogos e brincadeiras em caráter regional e discutimos sobre a influência de diferentes povos, como os indígenas, os povos africanos na criação de diferentes jogos e brincadeiras, ressaltando a importância de tematizar esse aspecto no ambiente escolar para os(as) nossos(as) alunos(as), a partir de um contexto histórico. De outro modo, foram apresentadas discussões sobre os diferentes tipos de jogos que existem e a sua função. Nesse momento, tanto o professor quanto os(as) professores(as) colaboradores(as) dialogaram sobre diversas possibilidades que podem ser adotadas para trabalhar com essa temática, apontando inúmeros exemplos.

Após essas reflexões, buscou-se elucidar que quando se trata dos jogos eletrônicos, a BNCC aponta que esta temática deve ser abordada no 6ª e 7º ano do Ensino Fundamental e apresenta algumas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas. Após abordar aspectos gerais sobre como são tematizados os jogos e brincadeiras na BNCC, destacou-se ser possível nas aulas de EFE abordar sobre a questão da cultura digital de forma crítica e ao mesmo tempo relacionar com a discussão de jogos eletrônicos e a saúde mental dos estudantes, a partir da contextualização dos problemas associados à prática de jogos eletrônicos, quando essa prática se torna um vício, mostrando para os(as) alunos(as) os pontos positivos e negativos.

Nesse momento, convidamos a psicóloga para conduzir as reflexões no que concerne aos jogos eletrônicos e à saúde mental dos(as) estudantes. Assim, foi iniciada a discussão tratando sobre a influência dos jogos eletrônicos para o nosso cérebro, destacando que quando jogamos, nosso cérebro é bombardeado com uma onda de dopamina, e tal aspecto implica para que o órgão produza menos neurotransmissores e “desligue” o córtex pré-frontal, área relacionada aos julgamentos, tomadas de decisões e autocontrole.

Nessa perspectiva, dialogamos sobre os pontos positivos e negativos da prática de jogos eletrônicos, refletindo que podem ajudar o cérebro de várias maneiras, tais como no processo de aprimoramento da percepção visual, na capacidade de alternar entre tarefas, mas também existe o lado ruim, ou negativo.

Nesse momento, a psicóloga trouxe à tona a importância de tematizar o assunto nas aulas de EFE, pois é preciso problematizar junto às(aos) alunas(as) que jogar de forma excessiva promove prejuízos de outras atividades, estando associada também a problemas de interação social, surgimento da depressão e da agressividade, afetando o rendimento escolar ou profissional, diminuição no tempo de sono, além de contribuir para o aumento dos conflitos familiares, destacando também outros impactos.

Por fim, após as contribuições do professor formador e da psicóloga convidada atreladas às discussões realizadas pelos(as) professores(as) colaboradores(as), foram feitas as considerações finais, sendo apresentados os encaminhamentos para o próximo encontro que seria realizado.

5.5.5 O quinto encontro formativo: o impacto da pandemia da Covid-19 na Educação Física Escolar e os desafios encontrados no retorno às aulas presenciais

No dia 23 de maio de 2022, realizou-se o terceiro encontro formativo iniciado às 18h e encerrado às 20h10, contando com a participação da pesquisadora, da professora formadora e 8 professores(as) colaboradores(as) com a seguinte pauta para discussão: O impacto da pandemia da Covid-19 na Educação Física Escolar e os desafios encontrados no retorno às aulas presenciais.

No primeiro momento, discutiu-se sobre os impactos da pandemia nos sistemas de ensino, tanto em âmbito estadual quanto municipal nos últimos dois anos, destacando que a pandemia trouxe inúmeros desafios, pois as escolas tiveram que fazer uma adesão a um modelo de ensino não presencial e os sistemas de ensino não estavam preparados para isso, pois havia muitas dúvidas quanto a este aspecto e tiveram que enfrentar uma infinidade de barreiras que dificultavam esse trabalho, mesmo mediado pelo uso de tecnologias, mesmo com a utilização de atividades impressas, surgiram diversas situações.

Entre outros fatores, refletiu-se sobre a dificuldade de retomar as aulas presenciais. Sendo uma grande preocupação tal retorno, sobretudo por conta da flexibilização das medidas restritivas e do relaxamento dos protocolos sanitários, pontuando-se que existe uma série de questões que precisam ser resolvidas nesse retorno às aulas. Ressaltou-se que embora no ano de 2022 os sistemas de ensino tenham voltado à presencialidade, ainda estamos vivendo em um período de pandemia.

Discutiu-se também que embora tenha ocorrido uma redução nos casos de contaminação, em muitos países ainda não foi atingida a cobertura mínima de vacinação da população e segundo a própria Organização Mundial de Saúde é prematuro falar em fim da pandemia. Fica evidente que as escolas precisam realmente de um plano de retorno bem estruturado em diversas frentes que envolvam outros setores para que seja possível ofertar um ambiente seguro para os(as) alunos(as), professores(as) e demais profissionais, sendo preciso muito cuidado nesse momento.

Ressaltou-se que no momento em que as escolas foram fechadas e as aulas foram suspensas, sugiram inúmeros questionamentos dos pais e professores(as), dos próprios sistemas de ensino, porque na verdade era um momento de incertezas. Durante esse período que não se tinham respostas aos desafios que estavam sendo postos, assistimos também ao protagonismo de alguns organismos internacionais ao editarem documentos orientando os países como deveriam lidar com esse momento de pandemia.

Refletiu-se que, durante esse período de Pandemia no Brasil, sentiu-se a necessidade de contar com a ajuda de uma coordenação nacional, ou seja, a necessidade da regulamentação de um Sistema Nacional de Educação que auxiliasse os sistemas de ensino a se organizarem na busca de saídas e soluções para os desafios encontrados nesse momento de crise sanitária, pois observou-se que quem assumiu esse protagonismo no nosso país durante o período de suspensão das aulas foram: a UNDIME, a CONSED (O Conselho Nacional de Secretários de Educação), a UNCME, o Movimento Todos pela Educação, o Itaú Social, o Conselho Nacional de Educação, dando apoio técnico para que se pudesse pensar a educação e caminhos a serem seguidos. Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu uma série de diretrizes, no sentido de ajudar os sistemas a ajustarem os seus calendários letivos.

Foi nesse momento que se pôde ver as redes de ensino se organizarem no sentido de construir o perfil da sua rede e pensar em qual tipo de modelo de ensino poderiam ofertar para os(as) alunos(as), para assegurar o direito à educação. Essa foi a realidade de vários municípios.

Assim, discutiu-se sobre as principais dificuldades encontradas na escola pública neste cenário quanto ao acesso às tecnologias e conectividade para professores(as) e alunos(as) e que a forma que muitas escolas encontraram para chegar a um maior número possível de alunos foi por meio dos blocos de atividades impressas.

Vários setores foram afetados com a pandemia, mas a educação foi uma das áreas mais comprometidas. Falar desses impactos da educação não quer dizer que está se afirmando que foram problemas criados com a pandemia, existiam questões que não estavam resolvidas muito antes da pandemia e com essa crise sanitária escancararam-se com mais clareza as fragilidades encontradas nos sistemas educacionais, como por exemplo a questão das dificuldade de acesso às tecnologias, muitas escolas já não tinham estrutura, questões de ausência de material como papel, impressoras sem toner ou tinta para imprimir atividades, a escola já sofria com problemas de aprendizagem.

Com isso, nesse retorno às aulas presenciais, é necessário se discutir bastante e promover estratégias nos sistemas de ensino voltadas para um plano esboçado de recuperação das aprendizagens, sobretudo para aqueles(as) alunos(as) que tiveram mais dificuldades de

aprendizagem nesse período, alunos(as) que são de famílias que não apresentavam estrutura para auxiliar na mediação do trabalho que estava sendo feito em casa, pois esses(as) estudantes foram os(as) mais prejudicados(as).

Outro desafio discutido foi sobre a segurança alimentar e nutricional, pois muitas crianças precisam da alimentação na escola, por ser importante para a aprendizagem e desenvolvimento e para que possa aprender de forma satisfatória. Muitos municípios ainda conseguiram distribuir kits de alimentação, mas esbarramos com muitos estados e municípios que nem sequer ofereceram isso.

Existiram também desafios com relação à perda do conteúdo acadêmico e o componente curricular de Educação Física foi um dos mais afetados, até mesmo pela forma como essa disciplina trabalha na escola, com a cultura do corpo expressa na dança, por meio dos jogos e brincadeiras das ginásticas, entre outras atividades que envolvem o movimento do corpo e a gestualidade.

Dialogamos que muitos municípios priorizaram alguns componentes curriculares em detrimentos de outros, como por exemplo o componente curricular de Língua Portuguesa e Matemática. Infelizmente a Educação Física foi afetada e vai precisar que os(as) professores(as) possam junto com a escola viabilizar estratégias para recompor o que foi perdido e recuperar as aprendizagens dos(as) alunos(as).

Refletimos também sobre a saúde mental e emocional dos(as) alunos(as) e de todos(as) os(as) profissionais que compõem a escola, que foi muito afetada. As pessoas acompanharam perdas, viram o sofrimento de familiares em hospitais por conta da Covid-19 e existem alunos(as) que retornaram às escolas com uma série de problemas. Desse modo, é preciso atentar-se a mais esse desafio, e a educação já pode contar com o psicólogo na escola para esse enfrentamento, pois evidencia-se que o desafio do retorno é grande e a educação vai precisar estabelecer parcerias para superar esses desafios.

Após todas as ponderações realizadas, os(as) professores(as) colaboradores(as) expuseram a realidade de cada um dos municípios em que atuam, no contexto da Educação Física Escolar, abordando como tem sido esse cenário e quais os desafios enfrentados.

A partir dos relatos dos(as) professores(as) evidenciaram-se algumas estratégias e ações que têm sido empregadas pelos respectivos sistemas de ensino neste período de retomada das atividades presenciais. Nesse momento, uma das professoras do município de Ibicaraí destacou que no início foi um pouco apreensivo, pois estavam voltando após dois anos sem aula, o que fez surgiram dúvidas como trabalhar a Educação Física na prática, pois com o distanciamento, vieram as angústias. Relatou que a coordenadora geral sugeriu que a equipe de coordenação da

Secretaria Municipal de Educação criasse um projeto de intervenção para que todas as disciplinas trabalhassem em conjunto para receber os(as) alunos(as) que estão chegando com déficit muito grande, para recuperar as suas aprendizagens, e a Educação Física tem contribuído bastante. Em seu relato, a professora destacou ações que têm sido desenvolvidas pelo Programa Saúde na Escola, pois a equipe do PSE iniciou ações para atender as escolas com um trabalho voltado para a saúde mental dos(as) alunos(as) e professores(as). Mas o município já retomou presencialmente em todas as escolas e já está se preparando para os jogos estudantis no mês de agosto.

Em seguida, uma das professoras de Barro Preto compartilhou que a experiência de seu município não foi diferente, relatando que os(as) docentes viveram momentos de apreensão com relação a esse retorno às aulas, e as aulas de Educação Física mantendo distanciamento é algo bem complicado, mas foram retomadas as aulas de Educação Física com muita preocupação, com muito zelo e seguindo as orientações preventivas recomendadas. Citou também que o trabalho que vem sendo desenvolvido tem sido pautado de forma interdisciplinar, de forma colaborativa com outros componentes curriculares.

Dando continuidade à discussão, outra professora de Educação Física mencionou que sempre contou com a problemática do espaço para trabalhar com a disciplina, que em seu município há apenas um ginásio de esportes, onde tem que dividir o tempo com todas as escolas da rede de ensino, e que atualmente as aulas de EFE têm sido desenvolvidas de forma teórica inicialmente e que logo irá iniciar as aulas práticas.

Outra professora de Educação Física de Floresta Azul compartilhou a experiência de seu município, abordando sobre os medos da retomada das aulas presenciais, sobre o processo de socialização com outras pessoas que no início estava difícil, pois as aulas práticas de Educação Física não foram liberadas de imediato, e trabalhar com os(as) alunos(as) com atividades só de escrita também foi desafiador, alunos(as) com problemas de saúde, professores(as) sofrendo com tudo o que aconteceu, com uma carga emocional muito grande por conta das perdas familiares, entre outras coisas. Prossegui afirmando que começar esse trabalho com os(as) alunos(as) nesse início tem sido muito complicado, mas que encontrou ajuda por parte da Secretaria Municipal de Educação, por meio da coordenação de Educação Física, que tem colaborado e motivado os(as) professores(as) em seu trabalho em sala de aula. Nesse momento, a professora se emocionou ao relatar que muitos alunos necessitam de atenção e carinho que não têm em casa, e é preciso considerar esse processo da afetividade, pois acredita no ensino de Paulo Freire pautado no acolhimento, e enquanto professora vai lutar por seus alunos se colocando à disposição, participando da evolução deles(as), para que possam voltar a

ter os sonhos que muitos perderam. A Educação Física tem um papel muito importante, embora ainda não seja reconhecida.

Após os relatos das professoras, encerramos o primeiro momento do encontro e agradecemos a professora formadora pelas contribuições; fizemos um intervalo para retomar o segundo momento com as apresentações das proposições didáticas de ensino no contexto da Educação Física Escolar.

Ao retomarmos as atividades, os(as) professores(as) mencionaram que se reuniram em grupo para construir a sequência didática de ensino (esse momento foi considerado como um encontro assíncrono de nossa formação, definido a partir de decisão coletiva), mas que na verdade não conseguiram finalizar o processo de sistematização da SD para a construção do caderno de sequências didáticas que foi proposto. Nesse momento, os professores sugeriram a realização de outros encontros para este fim, justificaram que encontraram vários entraves, pois o ano letivo estava se encerrando, depois eles(as) entraram de férias e quando tiveram que retornar à presencialidade, no ano de 2022, não conseguiram se reunir para finalizar o processo de construção e aplicação da SD, pois foram muitos desafios, mas que conseguiram construir "um esboço da Sequência Didática de ensino" e que iriam finalizá-la, posteriormente, para aplicar para os(as) alunos(as) e tentar compartilhar os resultados com o grupo. Depois de os(as) professores(as) relatarem essa justificativa, os(as) representantes dos municípios de Ibicaraí, Floresta Azul e Barro Preto compartilharam com o grupo o esboço da SD, falando sobre a temática escolhida, o público-alvo, algumas competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas, apresentando também a metodologia e avaliação.

Após esse momento de apresentação, ao tratar das contribuições da formação continuada que foi desenvolvida, uma das professoras do município de Barro Preto relatou que após a sua formação acadêmica na área, essa foi a única formação da qual teve a oportunidade de participar somente com professores(as) de Educação Física. A professora descreveu que por meio das discussões que foram realizadas com o grupo nos encontros formativos foi possível discutir entre os pares muitos dos seus anseios, sobre como é difícil o reconhecimento do componente curricular de Educação Física e o(a) profissional de Educação Física ser reconhecido(a), foi possível pensar como o(a) professor(a) ainda conta com tantas problemáticas: os espaços nas escolas, a questão do currículo, enfim, são muitos desafios. A professora relatou que a formação a ajudou a ter mais esperança, pois passou a enxergar que os problemas não existem só em nosso município, a realidade mostra que outros lugares também enfrentam diversos problemas, mas acredita que podem ser superados.

Posteriormente a todas as reflexões empreendidas, a pesquisadora pediu a palavra, dizendo que se colocando no lugar de pesquisadora e de um sujeito imbricado na pesquisa, gostaria de manifestar a sua gratidão a todos(as) os(as) professores(as) colaboradores(as) por terem se engajado a participar dos encontros formativos, por todas as experiências que foram compartilhadas. Destacou que enquanto educadores, embora a cada dia, no chão da escola, nós tenhamos que enfrentar diversos desafios, o que nos move é que nunca perdemos a esperança. Assim, para finalizar o encontro, dedicou aos professores(as) uma mensagem de Paulo Freire, Esperançar. Após as considerações finais e agradecimentos, o quinto encontro formativo promovido a partir de uma ação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação foi encerrado.

6 (ENTRE) LINHAS FINAIS

A partir do problema de pesquisa da presente investigação: quais as contribuições das iniciativas de formação continuada a partir da implementação dos Documentos Curriculares Referenciais (DCRs) dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, para ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental? E do objetivo geral delineado: analisar as contribuições das iniciativas de formação continuada, a partir da implementação dos Documentos Curriculares Referenciais (DCR) dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, para ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, realizamos o levantamento bibliográfico, vislumbrando construir alicerces que possibilitassem o embasamento teórico para as discussões empreendidas na presente pesquisa.

Para a discussão sobre o contexto socioeconômico e político em que foram reproduzidas as reformas curriculares do Ensino Fundamental brasileiro a partir da década de 1990, em direção à reforma educacional, à política de formação de professores(as) e políticas curriculares produzidas no tempo presente, na Educação Física Escolar, buscamos aporte teórico nos seguintes autores: Neto Castro (2005), Cóssio, (2014), Oliveira, Bezerra, Eugênio e Santos (2020), Malanchen e Santos (2020). Sobre o currículo, nos referendamos em autores como: Souza Júnior (2001), Veiga Neto (2002), Apple (2006), Macedo (2008, 2013), Taborda de Oliveira e Linhales (2011), Callai, Becker, Sawitzki (2019), Silva e Fernandes (2019). Para realizar reflexões sobre a formação continuada, os autores consultados foram: Pimenta (1999), Rangel-Betti (2001), Gatti e Barreto (2009); Imbernón (2009; 2010); Tozzeto (2010), Tardif (2011), Santos (2014), Bahia (2016). Além de consultar outros autores complementares à essa discussão.

Na nossa investigação, antes e durante a nossa coleta de dados, encontramos algumas limitações que merecem ser destacadas. A primeira foi relacionada à obtenção dos Documentos Referenciais Curriculares, tendo em vista que quando entramos em contato com os quatro municípios que fazem parte deste estudo, apenas um DCR havia sido homologado, o do município de Ibicaraí. Os DCRs de Barro Preto, Itapé, e Floresta Azul estavam em fase de apreciação pelos Conselhos Municipais de Educação para serem homologados *a posteriori* pelas Secretarias Municipais de Educação. Após a homologação dos DCRs, as Dirigentes Municipais de Itapé e Floresta Azul encaminharam o arquivo digital dos documentos para a pesquisadora e, por fim, foi homologado, em 29 de abril de 2022, o DCR de Barro Preto, e com isso prosseguimos com a realização da análise do referido documento.

A segunda limitação ocorreu com relação à autoaplicação do questionário por meio do *Google Forms* para os(as) professores(as) colaboradores(as), pois encaminhamos no primeiro momento o link do questionário por meio do aplicativo de mensagens *Whatsapp*, e obtivemos quatro respostas, e após diversas tentativas durante o mês de outubro de 2021, 12 professores(as) se dispuseram a participar de nosso estudo.

Apesar das limitações apontadas, a presente pesquisa conseguiu cumprir os objetivos propostos. Tratando-se do primeiro objetivo que buscou identificar nos Documentos Curriculares Referenciais dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul as perspectivas teóricas, os principais conteúdos, processos metodológicos e avaliativos, convergentes e divergentes da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental, este foi alcançado, além de compreender em quais pontos as diretrizes curriculares municipais se aproximavam e se distanciavam, foi possível identificar os modos de organização dos processos educativos propostos, as tendências teóricas, os saberes e conhecimentos privilegiados no componente curricular de Educação Física e aqueles que se encontram à margem na organização curricular.

No que concerne aos demais objetivos: b) verificar as impressões dos(as) docentes sobre o Documento Curricular Referencial da Educação Física e seus desdobramentos na prática pedagógica a partir da formação continuada; c) propor e executar coletivamente com os(as) professores(as) de Educação Física do Ensino Fundamental de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul uma pauta formativa de estudos sobre o DCR de cada município que contribua para a prática pedagógica e o processo de implementação do currículo, vislumbrando a construção de um caderno de sequências didáticas voltadas para a aplicação de atividades não presenciais de Educação Física, estes também foram alcançados.

Tratando-se da realização dos encontros formativos, estes foram planejados a partir de decisões coletivas com professores(as) colaboradores(as) e optamos em realizá-los ancorados nos princípios da pesquisa-ação fundamentados nos pressupostos teóricos de Thiollent (2011), por compreendermos que os professores colaboradores são possuidores de saberes e são agentes capazes de contribuir para a identificação do problema e para a decisão das ações a serem tomadas para a solução dele. Os encontros formativos foram realizados conforme a disponibilidade dos(as) participantes, em dias e horários que atendessem às suas necessidades e as pautas foram escolhidas levando em consideração a implementação do Documento Referencial Curricular dos respectivos municípios.

O estudo revelou que a formação continuada se apresenta como fator importante para uma atuação profissional repleta de significados, possibilitando ao docente o seu

desenvolvimento profissional e maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, de modo que o(a) docente que participa de atividades de formação continuada consegue refletir sobre sua prática.

Dessa forma, entende-se que os encontros formativos que foram desenvolvidos a partir de uma ação do Mestrado Profissional em Educação na presente pesquisa, com foco na implementação de Diretrizes Curriculares Municipais, além de estabelecer uma parceria entre a Universidade e a Educação Básica, se constituíram como um espaço privilegiado de diálogo, tendo em vista que além de refletir sobre as diretrizes curriculares em âmbito nacional, estadual e municipal, surgiram diálogos que serviram para o professor formador, os(as) professores(as) colaboradores(as) e a pesquisadora compartilharem significados a partir da relação das diretrizes curriculares com a prática profissional, por meio de um processo de interação e mediação.

Além disso, os diálogos e discussões oportunizaram, entre outros aspectos, desenvolver uma maior consciência das delimitações da ação pedagógica, assim como a necessidade da busca pela autonomia na atuação docente, assim como os encontros formativos permitiram aos professores colaboradores elucidar as suas impressões sobre os DCRs e reconhecer as limitações e desafios enfrentados durante o processo de sua construção.

Esperamos com a realização da ação formativa ter conseguido contribuir para a tomada de consciência sobre a importância de um Documento Curricular Referencial de Educação Física e da sua materialização na prática, por se tratar de um documento que caracteriza os “atos curriculares”, proporcionando novas perspectivas para ressignificar a prática docente, para que se alcance a melhoria do atendimento e a garantia de uma educação de qualidade para os(as) educandos(as).

Como Produto Educacional desta pesquisa, deixamos o nosso legado por meio da construção do material intitulado “Formação e Currículo na Educação Física Escolar”, com as pautas dos encontros formativos realizados durante o período de 30 de setembro de 2021 a 23 de maio de 2022, com foco nas Diretrizes Curriculares Municipais.

Sem a intenção de esgotar a discussão sobre o nosso objeto de estudo, finalizo apontando que a minha participação no mestrado e a realização da presente investigação despertaram o desejo de estabelecer uma continuidade da pesquisa, e espero que este estudo colabore também para que as Secretarias de Educação, em âmbito municipal e estadual, possam criar políticas de Formação continuada/permanente para os(as) professores(as) que atuam com o componente curricular de Educação Física nos municípios do Litoral Sul da Bahia.

REFERÊNCIAS

ALVES, Doralice Leite Ribeiro; SILVA, Edna Alves Pereira da. O papel das políticas públicas na promoção de uma educação básica de qualidade. **Seminário Gepráxis,** Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p. 750-767, 2017.

ALVES, Patrícia Isabel Belchior. **Satisfação, insatisfação no trabalho dos professores do 1º. Ciclo do ensino básico**. Estudo do Concelho de Caldas da Rainha. 2010. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) – Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2010.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARAÚJO, Rafael Vieira de. V. **Ensino de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, sob um olhar psicopedagógico**. 2008. Monografia (Especialização em psicopedagogia) – Universidade Estadual de Goiás, Goiás, 2008.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda. As reformas educacionais dos anos 90 e os impactos na gestão da educação brasileira: concepções e princípios. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 4, p. 0623-0635, 2018.

BAHIA, Cristiano de Sant'Anna. **Formação continuada em exercício de professores da Educação Física escolar:** contribuições para a prática pedagógica. 2016. 194 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BAHIA, Cristiano de Sant'Anna; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; FARIAS, Gelcemar Oliveira. Formação em Educação Física e a intervenção na escola. *In*: FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do (Orgs). **Educação, saúde e esporte:** novos desafios à Educação Física. Ilhéus, BA: Editus, 2016,

BAHIA (Estado). **Documento Referencial Curricular da Bahia.** Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2019.

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber, 2004.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARRO PRETO (Município). **Referencial Curricular Municipal Barro Preto – Educação Infantil e Ensino Fundamental 2020 - BA**. Barro Preto-BA: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

BEMFICA, Jackellini Silva Sousa; TEIXEIRA, Natalia Ribeiro; AMORIM, Maria Cecília Silva de. Saberes pedagógicos necessários para uma prática docente reflexiva. 2017. *In*: Colóquio Estadual de Pesquisa Multidisciplinar, 2017, Goiás. **Anais** [...]. Goiás: Centro Universitário de Mineiros, 2017. Disponível em: http://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/339. Acesso em: 15 jun. 2021.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade.** São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BEZERRA, Débora Silveira Barros; EUGENIO, Benedito; SANTOS, José Jackson Reis dos. A proposta curricular do programa tempo juvenil para a educação de jovens e adultos no estado da Bahia. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 2, p.128-141, 2019.

BONAMINO, Alicia; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p.371-388, set. 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Lei n.º 10.328, de 12 de dezembro de 2001**. Introduz a palavra “obrigatório” após a expressão “curricular”, constante do § 3º do art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 10.793, de 1 de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2003.

BRASIL. **Plano territorial de desenvolvimento sustentável Litoral Sul**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), 2010. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio090.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BUSNARDO, Flávia de Mattos Giovannini; ABREU, Rozana Gomes de; LOPES, Alice Casimiro. Propostas curriculares para biologia no nível médio: dissensos e negociações. *In*: LOPES, Alice Casemiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes (Orgs). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: FAPERRJ, 2011.

CABRAL NETO, Antonio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o Privado**, Fortaleza, n. 5, jan./jun. 2005.

CAMPOS, Luís da Silva; ARAÚJO, Mauro Sérgio Teixeira de; ARAÚJO, Maria Vanusia de Oliveira; CABRERA, Migdalia Rodríguez. Semelhanças e diferenças entre as propostas curriculares do Estado e do Município de São Paulo: uma análise a partir das Teorias de Currículo. **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, p. 49-74, 2019.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. Parâmetros curriculares nacionais de educação física: o que não pode ser que não é o que não pode ser que não é. *In*: CRISORIO, Ricardo.; BRACHT, Valter **A Educação Física no Brasil e na Argentina**. Campinas SP: Autores Associados, 2003.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTRO, Neísa Pereira dos Santos de. **Uma análise das iniciativas de formação continuada de professores adotadas pelo município de Ilhéus após a ampliação do ensino fundamental de nove anos (2008-2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores da Educação Básica) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

CASTRO, Pedro Alves; CARMO, Edinaldo Medeiros Os documentos curriculares para o ensino da educação física no estado da Bahia: aproximações e distanciamentos na prática pedagógica. *In*: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, Vitória da Conquista, BA, v. 6, n. 6, p. 3241-3253, 2017. **Anais** [...]. Vitória da Conquista, 2017.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 30, p. 831-836, 2016.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1570-1590, 2014.

CRUZ, Lilian Moreira; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa; COELHO, Lívia Andrade. Formação continuada de professores/as da Educação Infantil num contexto pandêmico: reflexões freirianas. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 47, p. 1-22, 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DESROCHE, Henri. Pesquisa-ação dos projetos de autores aos projetos de atores e vice-versa. *In*: THIOLLENT, Michel (Org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

FERREIRA, Ângela Carlise de Oliveira. **A interdisciplinaridade nas aulas de Educação Física.** Disponível em: https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/handle/123456789/5728. Acesso em: 20 abr. 2022.

FIGUEIREDO, E. D.; VEIGA SIMÃO, A. M. Desenvolvimento profissional e experiências críticas. *In*: FLORES, M. A.; COUTINHO, C. (Eds.). **Formação e trabalho docente**: tendências e desafios atuais. Portugal: De Facto editores, 2014. p. 113-132.

FLORESTA AZUL (Município). **Referencial Curricular de Floresta Azul**. Floresta Azul: Secretaria Municipal de Educação, 2020. p. 495.

FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; BOSCATTO, Juliano Daniel; NASCIMENTO, Juarez Vieira. Construção da carreira docente em Educação Física: escolhas, trajetórias e perspectivas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, p. 25-49, jan./mar. 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Conclui%20compreendendo%20que%2C%20na%20tens%C3%A3o,sujeitos%2C%20entre%20intencionalidades%20e%20a%C3%A7%C3%B5es. Acesso em: 8 abr. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil**: história e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRISON, Marli Dallagnol. **A produção de Saberes docentes articulada à Formação Inicial de Professores de química**: implicações teóricos práticas na escola de nível Médio. 2012. 310 p. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e da Saúde) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FURTADO, Renan Santos; BETTI, Mauro. Summum jus, summa injuria: os acadêmicos como legisladores e a BNCC-Educação Física. **Movimentalidade, Plataforma de criação de saberes diagonais**, [s.l.], p. 1, 2019. Disponível em: https://movimentalidade.wixsite.com/saberesdiagonais/summumjus. Acesso em: 12 abr. 2022.

FURTADO, Renan Santos; COSTA, Gustavo Henquire Oliveira. Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 681-701, 2020.

FURTADO, Renan Santos; NETO, Gabriel Pereira Paes; ESPÍRITO SANTO, Vanessa Costa do. Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: notas sobre a organização do conhecimento das práticas corporais e a perspectiva da educação integral. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 44, p. 213-226, 2021.

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de vídeogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 249-261, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NOVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de**

Administração de Empresas, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

GONÇALVES, R. L.; PASSOS, dos S. M. M. R. S. Processo de Desenvolvimento Profissional do Professor – Educação Continuada. **Revista Paradoxa: projetivas** múltiplas em Educação, Niterói, v. 1, n. 17, p. 45-56, jan./jun., 2004.

HILÁRIO, Thiago Wedson; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas; SILVA, Helaíny Waniessy Kenia Rodrigues. A que(m) se destinam as Reformas Educacionais a partir da década de 1990? *In*: SEMANA DE LITERATURA, 14, Goiás, 2017. **Anais** [...]. Goiás: Instituto Federal de Goiás, 2017. Disponível em: http://w2.ifg.edu.br/jatai/semlic/seer/index.php/anais/article/viewArticle/563. Acesso em: 13 nov. 2021.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista**. 34ª edição, Porto Alegre. Educação e Realidade, 2004.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

IBICARAÍ (Município). **Documento Curricular Referencial de Ibicaraí**. Ibicaraí: Secretaria Municipal de Educação, 2020. p. 459.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNON, Francisco. **A educação no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. 9. ed. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados da população da Bahia, conforme Censo 2010**. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/panorama. Acesso em: 10 ago. 2021.

ITAPÉ (Município). **Documento Curricular Referencial de Itapé**. Itapé: Secretaria Municipal de Educação, 2020. p. 686.

JESUS, Carina Nogueira de; PERBONI, Fábio. Plano Nacional de Educação: a formação de professores em tela. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DOCENTE: INTERSECÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, 3, 2018, Dourados, MT. **Anais** [...]. Mato Grosso, 2018. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/view/4788/4755. Acesso em: 13 jun. 2022.

KNÜPPE, Luciane. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental. **Educar em revista**, p. 277-290, 2006.

KOERICH, Magda Santos; BACKES, Dirce Stein; SOUZA, Francisca Georgina Macêdo de; ERDMANN, Alacoque Lorenzini; ALBUQUERQUE, Gelson Luiz. Pesquisa-ação: ferramenta metodológica para a pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 11, n. 3, 2009.

LADEIRA, Maria Fernanda Telo; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física e Linguagem: algumas considerações iniciais. **Motriz. Journal of Physical Education**, São Paulo, p. 25-32, 2003.

LAROCCA, Priscila; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10., 2011, Paraná, **Anais** [...]. Paraná: PUC, 2011.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA JÚNIOR, Eduardo Brandão; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS, Adriana Cristina Omena; SCHNEKENBERG, Guilherme Fernando. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LIMA, Francisca das Chagas Silva Lima; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, dez. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8242/pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

LOPES, Alice Cassemiro. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 45-75.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: um ato amoroso. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 168-171.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa e Educação:** Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista E-curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 12-435, 2013.

MALANCHEN, Júlia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e Reformas Curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a Base Nacional Curricular Comum e a Pedagogia das Competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8656967/22647/75

139#:~:text=No%20Brasil%2C%20as%20reformas%20do,e%20em%20seus%20v%C3%A1rios%20aspectos. Acesso em: 1º nov. 2021.

MARONEZE, Luciane Francielle Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. **A política educacional brasileira pós 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de estado.** *In*: ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9. 2009, Paraná. **Anais** [...]. Paraná: PUCPR, 2009. p. 15.

MCCARTHY, J. D.; ZALD, M. N. "Resource mobilization and social movements: a partial theory". **American Journal of Sociology**, [*s. l.*], v. 82, n. 6. 1977.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. Caminhos da educação infantil: da constituição de 1988 até a BNCC. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019031-e019031, 2019.

MERLI, Angélica de Almeida. A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as suas implicações para a construção de propostas curriculares. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n. 10, p. 173-194, jan./jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; *SILVA*, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Herivelto. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Educação e Tecnologia**, Curitiba, v. 1, p. 88-96, 1997.

MOREIRA, Sonia Virgínia. Análise documental como método e como técnica. *In*: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

MOTA, Janine da Silva. Utilização do *Google forms* na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

NÉLISSE, Claude (Org.) **L'intervention**: les Savoirs en Action. Sherbrooke. [*s. l.*]. Éditions GGC, 1997. p. 17-24.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Tradução de Irene Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402. Acesso em: 16 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ayra Lovisi; MOURÃO, Ludmila Nunes; TERRA, Dinah Vasconcellos; MAROUN, Kalyla. Professores de educação física e a produção dos saberes: em busca do fio da meada. **Pensar a prática**, v. 19, n. 2, p. 361-371, 2016.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, p. 140-150, 2005.

PASSOS, S.R.M.M.S. dos. **Processo de Desenvolvimento Profissional Permanente - a Educação Continuada desvelando o saber-fazer do professor**. 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Iguaçu, Rio de Janeiro, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RANGEL-BETTI, Irene Conceição. Educação Física e o Ensino Médio: analisando um processo de aprendizagem profissional. **Motriz**, v. 7, n. 1, p. 23-31, 2001.

REBELO, Aline Helena Mafra. **Bases teóricas de documentos curriculares para a Educação Infantil**: um estudo a partir de capitais brasileiras e do Distrito Federal. 2020. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

RESENDE, Jacione Aparecida Cabral. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Neoliberalismo e o ensino profissionalizante no Brasil, a partir da década de 1990.** 2020. 103 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SANTOS, Bárbara Cristina Aparecida dos; FUZII, Fábio Tomio. A Educação Física na área da linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, v. 26, n. 1, p. 327-347, 2019.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Jundiaí SP: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, João Paulo Lopes dos. O movimento de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares Baianos na era da governamentalidade: articulações políticas, disputas e interesses. *In*: **Seminário Nacional e Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**, v. 8, n. 14, 2021.

SANTOS, Leontine Lima dos; MONTIEL, Fabiana Celente; AFONSO, Mariângela da Rosa. Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-24, 2021.

SANTOS, Márcio Antônio Raiol; BRANDÃO, Pedro Paulo. Base Nacional Comum Curricular e currículo da Educação Física: qual o lugar da Diversidade cultural? **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 105-118, 2018.

SANTOS, Sandro Prado; RODRIGUES, Fernanda Fernandes Santos. Formações identitárias e saberes docentes: Alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, v. 10, n. 12, p. 18-26, 2011.

SAQUET, Marcos Aurélio. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. *In*: RIBAS, Alexandre Domingues; SPOSITO, Eliseu Savério; SAQUET, Marcos Aurélio. **Território e desenvolvimento:** diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

SECRETARIA DE PLANEJAMENTO DO ESTADO DA BAHIA. **Mapa de Identificação dos Territórios de identidade do Estado da Bahia**. Salvador: SEPLAN, 2018. Disponível em: www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17#:~:text=Com%20o%20objetivo%20de%20identificar,da%20especificidade%20de%20cada%20região. Acesso em: 20 out. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Eduardo Vinícius Mota; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. *In*: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50-63.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FERNANDES, Christiane Caetano Martins. Estudo de documentos curriculares prescritos:(de) compondo uma metodologia de investigação. **Educar em Revista**, v. 35, n. 78, p. 225-241, 2019.

SILVA, Emerson José Lima da. **A prática do professor de Educação Física Escolar:** Perspectivas de Inclusão. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2011.

SILVA, Luis Eduardo Cunha; SANTOS, Ana Rocha dos. O Estado e o território de identidade do sisal na Bahia (BA): Conflitos da política territorial. **Revista Política e Planejamento Regional**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 80-103, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.revistappr.com.br/artigos/publicados/artigo-o-estado-e-o-territorio-de-identidade-do-sisal-na-bahia-conflitos-da-politica-territorial--.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.

SILVA, Márcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 13, n. 123, ago. 2008. Disponível em: http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm. Acesso em: 20 set. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. As reformas educacionais nos anos de 1990. **Revista perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

SOARES, Maria Perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação & formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 151- 171, jan./abr. 2020.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Saber e fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? *In*: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (Org.). **Educação Física Escolar:** política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.

SOUZA, Gabriela Pereira. Formação docente em tempos de pandemia: experiência na gestão escolar. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antônia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 25, n. 2, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr. 2000.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TORRES, Rosa Maria. As políticas educacionais. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco mundial. Tradução de Mónica Corullón. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. Cortez Editora, 2009.

TOZZETO, Susana. Os saberes da experiência e o trabalho docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Programa de (Re) Elaboração dos Referenciais Curriculares dos municípios Baianos**. Bahia, 2020. Disponível em: http://undimebahia.com.br/site/2020/05/19/formadores-territoriais-mobilizam-equipes-nos-municipios-baianos/. Acesso em: 19 dez. 2021.

VEIGA NETO, Alfredo de. Geometrias, Currículo e Diferenças *In*: **Educação e Sociedade**, Dossiê Diferenças: [*s.l.*], 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

WENGZYNSKI, Daniele Cristiane; TOZETTO, Susana Soares. A formação continuada face as suas contribuições para a docência. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. 2012. **Anais** [...]. 2012. p. 47. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513. Acesso em: 4 nov. 2021.

WIEDEMER, Marcos Luiz. Princípios e fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 17, 2013, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2013.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZANINI, Michel. **Formulário eletrônicos**. Santa Catarina: UFSC, 2007. Disponível em: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos-projetos/projeto 698/artigo.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. **A Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ANEXOS

ANEXO A -

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa na área de práticas pedagógicas e formação de professores, intitulada: **Documentos Curriculares Referenciais em municípios do Litoral Sul da Bahia:** formação continuada e a ressignificação da prática docente da educação física escolar no ensino fundamental, sob responsabilidade da Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores para a Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz–Ilhéus/BA, Sinara Bomfim Ribeiro. Essa pesquisa se justifica, pois se fundamenta em promover nos profissionais de Educação Física, a tomada de consciência sobre a importância de um documento curricular referencial de Educação Física, e da sua materialização na prática, por se tratar de um documento que caracteriza os "Atos Curriculares", proporcionando novas perspectivas para ressignificar a prática docente, para que se alcance a melhoria do atendimento e a garantia de uma educação de qualidade para os educandos. Portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições das inciativas de formação continuada, a partir da implementação dos Documentos Curriculares Referenciais (DCR) dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, para ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Sua participação consistirá em participar dos encontros de formação que ocorrerão por meio da plataforma Online *Google meet*, e responder ao questionário que tem como objetivo verificar as impressões dos (as) docentes sobre o Documento Curricular Referencial da Educação Física e seus desdobramentos na prática pedagógica. Para evitar sua identificação, trocaremos seu nome por outro, fictício, e não divulgaremos quaisquer imagens suas, para evitar constrangimentos e/ou desconfortos. Os dados serão tratados com sigilo e confidencialidade para proteger a privacidade de todos os envolvidos. É importante que você saiba, que sua participação é totalmente voluntária e, como tal, não prevê qualquer tipo de remuneração nem custo. Você poderá desistir da pesquisa a qualquer momento antes de sua conclusão, inclusive durante a condução das formações e/ou aulas e mesmo após ter assinado esse termo, sem qualquer prejuízo. Sendo a responsável legal por esta pesquisa, comprometo-me em manter sigilo de todos os seus dados pessoais em todas as etapas da pesquisa. Informo que você tem direito à indenização, caso sofra algum prejuízo físico ou moral decorrente dessa pesquisa. Você também tem direito ao ressarcimento, se tiver gastos decorrentes desta pesquisa. A sua participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, mas a existência de riscos pode se dar por possíveis desconfortos gerados, quando você for chamado (a) a se expressar diante dos colegas ou da pesquisadora e/ou assistente, devido a uma presumível timidez por estar em público, ou em frente de uma câmera, uma vez que, as atividades de formação que ocorrerão por videoconferência por meio da plataforma do *google meet*, que serão gravadas. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: timidez e tempo gasto para responder ao questionário e/ou participar do encontro de formação. Os quais serão minimizados através das seguintes providências: concessão de tempo adequado para que você possa refletir e responder ao questionário, respeito aos seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como sua participação voluntária nas discussões nos encontros de formação, além de local e horário dos encontros restritos aos participantes. Mas, caso haja de sua parte algum

constrangimento, fica resguardado aqui, o seu direito de não participar parcialmente ou totalmente da pesquisa, sem que isso venha trazer nenhum problema para você, já que é um direito seu participar ou não. Este TCLE foi impresso em duas vias iguais e você ficará com uma delas. Neste documento consta o endereço e o telefone da pesquisadora responsável, tendo liberdade para tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou em qualquer momento.

_____

Sinara Bomfim Ribeiro
(Pesquisadora Responsável)
Email:sbribeiro@uesc.br
Telefone para contato (73) 98192-2921

Eu_____, compreendi a proposta da pesquisa e qual procedimento a ser realizado. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão. Sendo assim, concordo em participar do estudo.

Ilhéus, ___/___/_____.

_____

Assinatura do participante

ANEXO B

Questionário de Pesquisa

Pesquisa do Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz

Você está sendo convidado (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada: "DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA: formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental", sob a responsabilidade da Mestranda Sinara Bomfim Ribeiro. A pesquisa tem como objetivo, analisar as contribuições das inciativas de formação continuada, a partir da implementação dos Documentos Curriculares Referenciais (DCR) dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, para ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental anos iniciais e finais. Caso aceite fazer parte da referida pesquisa, o procedimento será preencher este questionário e responder algumas perguntas sobre os seus dados de identificação, sobre a carreira docente e formação continuada/formação em serviço.
E-mail
*

I. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

1- Sexo:
( ) Masculino
( ) Feminino

2- Qual é a sua idade completa (anos e meses)?_____

3- No momento atual, você está:
( ) Solteiro (a)
( ) Viúvo (a)
( )Casado (a) ou vivendo com parceiro (a)

4- Qual é a sua formação acadêmica?

( ) Licenciatura em Educação Física
( ) Pedagogia
( ) Outras

5- Em que ano você concluiu a sua formação acadêmica?_____

6- Qual a sua maior titulação? Observação: marcar apenas uma opção.

( ) Especialização
( ) Mestrado
( )Doutorado

7- Em que ano você obteve a sua maior titulação?_____

8- No momento atual você atua na Educação Básica em qual (is) rede de ensino? OBS: Marcar apenas uma opção.
( ) Somente rede municipal
( ) Somente rede estadual
( ) Somente rede federal
( ) Somente rede privada
( ) Rede municipal e estadual
( ) Rede municipal e privada
( ) Rede estadual e federal
( ) Rede estadual e privada

9- Há quanto tempo você atua profissionalmente na Educação Básica?_____

10- Qual é a sua carga horária semanal de trabalho: OBS: Marcar apenas uma opção.

( ) Até 20 h
( ) De 21 a 40 h
( ) Mais de 40 h

11- Você atua em outros contextos além do ambiente escolar (ex: academia, treinamento esportivo, grupos de convivência, etc.)?

( ) Sim
( ) Não

11.1 - Em caso afirmativo da questão 11, especifique sua carga horária semanal média de trabalho nesses contextos: OBS: Marcar apenas uma opção.

( ) Até 20 h
( ) De 21 a 40 h
( ) Mais de 40 h

12- Qual é a renda familiar bruta mensal de sua família, em salários mínimos (SM)? (OBS: Marcar apenas uma opção).

( ) Até 2 salários mínimos
( ) De 3 a 5 salários mínimos
( ) De 6 a 8 salários mínimos
( ) De 9 a 11 salários mínimos
( ) Mais de 12 salários mínimos

13- Qual é sua renda bruta mensal proveniente exclusivamente de sua atuação como professor (a) na Educação Básica?
.
( ) Até 2 salários mínimos
( ) De 3 a 5 salários mínimos
( ) De 6 a 8 salários mínimos
( ) De 9 a 11 salários mínimos
( ) Mais de 12 salários mínimos

14- Qual o seu nível de satisfação com o seu salário como professor da Educação Básica?

( ) Satisfeito
( ) Insatisfeito
( ) Muito satisfeito
( ) Muito insatisfeito
( ) Nem satisfeito e nem insatisfeito

II. DADOS SOBRE A CARREIRA DOCENTE

15- Você se encontra em processo de aposentadoria?
.
( ) Sim
( ) Não

16- Qual o seu nível de satisfação com a sua escolha pela docência enquanto profissão? OBS: Marcar apenas uma opção

( ) Satisfeito
( ) Insatisfeito
( ) Muito satisfeito
( ) Muito insatisfeito
( ) Nem satisfeito e nem insatisfeito.

16.1- Tendo como referência a pergunta anterior, justifique a sua resposta:
_____
_____

17 - Você já assumiu ou está assumindo algum cargo administrativo na escola ou fora dela (ex.: funções na secretaria de educação)?
.
( ) Sim
( ) Não

17. 1 - Caso a resposta da questão anterior seja afirmativa, qual o cargo administrativo que você assumiu na escola ou fora dela?
_____

18 - Considerando a lista a seguir, aponte as opções que se referem às expectativas futuras para sua carreira docente:
.
( ) Cursar mestrado e doutorado
( ) Aposentar-se
( ) Prestar vestibular para outro curso
( ) Continuar ministrando aulas na Educação Básica
( ) Prestar concurso para outra área
( ) Mudar de profissão
( ) Outros

III-FORMAÇÃO PERMANENTE/CONTINUADA EM EXERCÍCIO

19- O que você compreende por “formação permanente/continuada em exercício de professores”? Considere em sua resposta, aspectos como: participação em cursos, reflexão sobre a prática, atividades para o desenvolvimento profissional e para a elevação da qualidade de ensino e formação de competências e habilidades para a prática pedagógica.

_____
_____
_____

20- Você possui disponibilidade para participar de atividades de formação permanente/continuada em exercício?

( ) Sim
( ) Não

21 - Em caso afirmativo para a questão anterior, quais as opções de dias e horários que você poderia participar destas formações?

_____
_____

22- Considerando a lista a seguir, marque os itens que representam impedimentos para que você consiga realizar atividades de formação permanente/continuada em exercício:

( ) Cansaço físico
( ) Falta de vontade
( ) Desmotivação com a profissão
( ) Falta de tempo
( ) Ausência de apoio da gestão
( ) Ausência de apoio da gestão do município/estado
( ) Obrigações familiares
( ) Falta de dinheiro
( ) Outros

23- Dentre as atividades de formação permanente/continuada em exercício elencadas abaixo, assinale qual (is) você já realizou ou está realizando?

( ) Atividades complementares (AC escola)
( ) Participação em eventos científicos
( ) Pesquisas na internet
( ) Leituras de artigos, textos e outros documentos da área
( ) Cursos de pós-graduação nos últimos dois anos
( ) Cursos com mais de 100h presenciais nos últimos dois anos
( ) Participação em grupos de estudos
( ) Cursos com mais de 100h não presenciais nos últimos dois anos
( ) Diálogo entre os pares acerca da prática pedagógica

24- Considerando a lista a seguir, marque os tipos de formação permanente/continuada em exercício você gostaria que fossem ofertados nesta fase de sua carreira profissional:
( ) Cursos de especialização na área da Educação Física
( ) Cursos de especialização em outras áreas
( ) Cursos de aperfeiçoamento na área da Educação Física e em outras áreas

( ) Cursos de mestrado e doutorado
( ) Congressos
( ) Cursos de aperfeiçoamento à distância
( ) Palestras
( ) Outros

IV- PRÁTICA PEDAGÓGICA

25- O que você compreende por "prática pedagógica professores de Educação Física"? Considere, em sua resposta, aspectos como: saber sobre a aula, a reflexão da prática, o planejamento efetivo das ações pedagógicas e a relação da teoria com a prática.

_____
_____
_____
_____

26 -Considerando a lista a seguir, assinale as opções que dizem respeito às fontes das quais provêm os saberes/conhecimentos que fundamentam a sua prática pedagógica atualmente.
Marque todas que se aplicam.
( ) Formação permanente/continuada
( ) Paramentos Curriculares e Diretrizes Curriculares
( ) Livros e periódicos da área
( ) Pesquisas e informações da internet
( ) Pesquisas científicas
( ) PPP da escola
( ) Projeto Político Pedagógico da Educação Física
( ) Experiência com prática
( ) Disciplinas da formação inicial
( ) Discussões com os pares
( ) Reflexão sobre a prática
( ) Outros

27- Considerando a lista a seguir, assinale os fatores que interferem na sua prática pedagógica. *(Marque todas que se aplicam).*
( ) Políticas públicas
( ) Falta de espaço adequado
( ) Falta de tempo para planejamento
( ) Baixa remuneração
( ) Falta de materiais adequados
( ) Desmotivação dos estudantes
( ) Convivência com os pares
( ) Questões pessoais e familiares
( ) Aulas de Educação Física no contra turno
( ) Indisciplina dos estudantes
( ) Falta de motivação pessoal
( ) Aulas de Educação Física no mesmo turno de outros componentes curriculares
( ) Outros

ANEXO C

Parecer Consubstanciado

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA: formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental

Pesquisador: SINARA BOMFIM RIBEIRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 48251221.5.0000.5526

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Santa Cruz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.826.118

Apresentação do Projeto:

O protocolo Caae 48251221.5.0000.5526, intitulado "DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA: formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental", sob a responsabilidade de SINARA BOM FIM RIBEIRO trata-se de um projeto de pesquisa para Dissertação do Mestrado em Formação de Professores para a Educação Básica da Universidade Estadual de Santa Cruz–Ilhéus/BA, contando com financiamento próprio, que pretende analisar as contribuições das inciativas de formação continuada, a partir da implementação dos Documentos Curriculares Referenciais (DCR) dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, para ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental. Para tanto, 36 professores da Educação Física Escolar que atuam no Ensino Básico nas escolas municipais dos quatro municípios indicados acima serão convidados a participar da pesquisa através de questionário online aplicado por meio do formulário google forms e as gravações em vídeo das reuniões do google meet com os colaboradores do estudo, durante um período aproximado de três meses - de 20 de setembro a 30 de dezembro de 2021.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as contribuições das inciativas de formação continuada, a partir da implementação dos

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br

Documentos Curriculares Referenciais (DCR) dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, para ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar no Ensino Fundamental anos iniciais e finais.

Objetivo Secundário:
Identificar nos Documentos Curriculares Referenciais dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, as perspectivas teóricas, os principais conteúdos, processos metodológicos e avaliativos, convergentes e divergentes da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental.
Verificar as impressões dos (as) docentes sobre o Documento Curricular Referencial da Educação Física e seus desdobramentos na prática pedagógica, a partir da formação continuada.
Propor e executar coletivamente com os (as) professores (as) Educação Física do Ensino Fundamental de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, uma pauta formativa de estudos sobre o DCR de cada município, que contribua para prática pedagógica e no processo de implementação do currículo, vislumbrando a construção de um caderno de sequência didática voltadas para a aplicação de atividades não-presenciais de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos:
A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, mas a existência de riscos pode se dar por possíveis desconfortos gerados, quando o participante for chamado (a) a se expressar diante dos colegas ou da pesquisadora, devido a uma presumível timidez por estar em frente de uma câmera, uma vez que, as atividades de formação que ocorrerão por videoconferência por meio da plataforma do google meet, e por serem gravadas. É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: timidez e tempo gasto para responder ao questionário e/ou participar do
encontro de formação. Os quais serão minimizados através das seguintes providências: concessão de tempo adequado para que o participante possa refletir e responder ao questionário, respeito aos seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como sua participação voluntária nas discussões nos encontros de formação, além de local e horário dos encontros restritos aos participantes. Mas, caso haja algum constrangimento, fica resguardado, o direito de não participar parcialmente ou totalmente da pesquisa, sem que isso venha trazer nenhum
problema.

Benefícios:

Essa pesquisa se justifica, pois se fundamenta em promover nos profissionais de Educação Física, a tomada de consciência sobre a importância de um documento curricular referencial de Educação Física, e da sua materialização na prática, por se tratar de um documento que caracteriza os "Atos Curriculares", proporcionando novas perspectivas para ressignificar a prática docente, por meio de momentos formativos, para que se alcance a melhoria do atendimento e a garantia de uma educação de qualidade para os educandos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa visa realizar uma avaliação de como e em que medida os professores de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental em escolas públicas dos municípios indicados planejam suas atividades baseados nas diretrizes do DCR (Documento Curricular Referencial), além de propor atividades formativas para o estudo e utilização destas diretrizes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Acusamos que no protocolo 48251221.5.0000.5526 são apresentados os seguintes documentos, nos termos descritos abaixo:

1. Folha de rosto, preenchida, com as informações de título do projeto e número de participantes em conformidade com as demais informações cadastradas, assinada e datada pelo pesquisador responsável e pelo responsável institucional. Neste documento falta o carimbo ou a matrícula do responsável institucional e preencher os campos 3,
14 e 16;
2. Declaração de responsabilidade, na qual o pesquisador responsável se compromete a iniciar a pesquisa apenas após o término da tramitação da análise ética;
3. Projeto na íntegra, descrevendo satisfatoriamente os fundamentos e procedimentos da pesquisa, possibilitando a análise dos elementos inerentes à ética na pesquisa envolvendo seres humanos;
4. Instrumentos para coleta de dados (Questionário que está de acordo com os objetivos e metodologia propostos);
5. Carta de anuência, devidamente assinada pelo responsável do local de execução da pesquisa (Foram anexadas as cartas de anuência das quatro escolas);
6. Currículo Lattes do(s) pesquisador(es) principal e da equipe da pesquisa;
7. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que atende a todos os quesitos solicitados na Legislação vigente;
8. Carta de comprometimento assinada pelo/pela responsável pela pesquisa de que entregará ao CEP-UESC a documentação do referido protocolo na forma de EMENDA.

Também são anexados:
- Termo de Compromisso de Uso de Dados de Arquivo

*Embora na metodologia estejam previstas gravações das reuniões on-line, não há necessidade de Termo de Uso de Imagem, pois estas gravações serão utilizadas pela pesquisadora para coleta de dados e, em nenhum momento, está prevista a utilização das imagens.

Recomendações:
Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:
Após leitura e análise do protocolo, considerou-se que existem esclarecimentos e/ou ajustes necessários, aqui elencados como PENDÊNCIAS:

1 FOLHA DE ROSTO
1.1 Deve constar o carimbo ou o número de matrícula do representante institucional (coordenadora do Programa de Pós Graduação em Educação).
1.2 Nos campos 3, 14 e 16 deve constar a expressão "não se aplica", a fim de que não fique nenhum campo sem preenchimento.

(Com a anexação da nova Folha de Rosto enviado pela pesquisadora as referidas pendências foram sanadas)

Considerações Finais a critério do CEP:
Em reunião realizada em 30 de junho de 2021, o Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 4.826.118, do projeto "DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA: formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental", CAAE 48251221.5.0000.5526, de autoria de SINARA BOMFIM RIBEIRO, e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. Portanto, a decisão final para este protocolo é favorável à sua APROVAÇÃO. Havendo alterações necessárias no projeto, estas deverão ser encaminhadas à este CEP na forma de Emenda. No caso de eventos adversos, estes deverão ser notificados ao CEP. Solicitamos especial atenção no envio dos relatórios semestrais e final.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC

Continuação do Parecer: 4.826.118

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1753203.pdf	16/06/2021 23:18:48		Aceito
Declaração de Pesquisadores	sinara_bomfim_TCUD.pdf	16/06/2021 23:16:46	SINARA BOMFIM RIBEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_sinara_Bomfim.pdf	16/06/2021 15:21:27	SINARA BOMFIM RIBEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Sinara_Bomfim_Ribeiro_Projeto_de_Pesquisa_2021.docx	09/06/2021 20:41:41	SINARA BOMFIM RIBEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pesquisa_Sinara_Bomfim_Ribeiro.docx	09/06/2021 17:32:11	SINARA BOMFIM RIBEIRO	Aceito
Outros	Cristiano_de_Santanna_Bahia_curriculum_vitae.pdf	15/05/2021 21:05:31	SINARA BOMFIM RIBEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	sinara_bomfm_Ribeiro_declaracao_de_comprometimento.docx	15/05/2021 20:51:35	SINARA BOMFIM RIBEIRO	Aceito
Outros	perguntas_do_formulario_de_pesquisa_google_forms.pdf	15/05/2021 20:43:16	SINARA BOMFIM RIBEIRO	Aceito
Outros	sinara_bomfim_ribeiro_curriculo.pdf	15/05/2021 20:35:31	SINARA BOMFIM RIBEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	sinara_bomfim_declaracao_de_responsabilidade.docx	15/05/2021 20:32:17	SINARA BOMFIM RIBEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_instituicao_e_infraestrutura.pdf	15/05/2021 20:25:53	SINARA BOMFIM RIBEIRO	Aceito
Outros	folhaderostosinara.pdf	05/07/2021 09:12:13	Maria Cristina Rangel	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

ILHEUS, 05 de Julho de 2021

Assinado por:
Maria Cristina Rangel
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16
Bairro: SALOBRINHO **CEP:** 45.662-900
UF: BA **Município:** ILHEUS
Telefone: (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep_uesc@uesc.br

APÊNDICE A

PRODUTO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

FORMAÇÃO E CURRÍCULO

na Educação Física Escolar

ILHÉUS-BA

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO – PPGE

SINARA BOMFIM RIBEIRO

CRISTIANO DE SANT'ANNA BAHIA

FORMAÇÃO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

ILHÉUS – BAHIA
2022

SINARA BOMFIM RIBEIRO

CRISTIANO DE SANT'ANNA BAHIA

FORMAÇÃO E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Produto Educacional da pesquisa intitulada "**DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA:** formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental", apresentado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Santa Cruz, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

ILHÉUS – BAHIA
2022

R484 Ribeiro, Sinara Bomfim.
Formação e currículo na educação física escolar / Sinara Bomfim Ribeiro, Cristiano Sant'Anna Bahia. – Ilhéus, BA: UESC, 2022.
29 f. : il.; anexos.

Produto educacional desenvolvido como parte da dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz.
Inclui referências.

1. Professores de educação física - Formação. 2. Currículos – Avaliação. 3. Prática de ensino. I. Bahia, Cristiano Sant'anna. II. Título.

CDD 370.71

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores formadores (Professor Dr. Cristiano de Sant'Ana Bahia, Professora Dr.ª Luciana Sedano, Professor Dr. Heraldo Simões, Professor Darlan Pacheco, Psicóloga Mariana Silva, Professora Alaíse Farias) que ao serem convidados(as) via e-mail se dispuseram a dedicar um pouco do seu tempo para compartilhar seus conhecimentos de forma colaborativa, em prol da melhoria da qualidade da Educação pública no contexto da Educação Física Escolar dos municípios de Barro Preto, Floresta Azul, Ibicaraí e Itapé.

Não poderia deixar de manifestar a minha gratidão às Secretarias de Educação dos municípios participantes desta investigação, aos(às) professores(as) da Educação Básica de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, pelo papel que vocês possuem enquanto agentes transformadores da Educação. Sem vocês não seria possível a realização do presente estudo.

Agradeço também à UESC e ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação que me deram a oportunidade de realizar esse curso e ter os melhores profissionais e estrutura para realização deste sonho, sendo de grande importância para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal. Minha gratidão a todos!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....7
1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INSTRUMENTO PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....9
2 FORMAÇÃO CONTINUADA: estratégias metodológicas utilizadas para sistematizar os encontros formativos com foco em diretrizes curriculares municipais.....11
3 PAUTAS FORMATIVAS.....13
Pauta Formativa 1.....13
Pauta Formativa 2.....16
Pauta Formativa 3.....18
Pauta Formativa 4.....21
Pauta Formativa 5.....24
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....26
REFERÊNCIAS.....27
ANEXOS – EQUIPE TÉCNICA.....28

APRESENTAÇÃO

Este Produto Educacional intitulado “Formação e Currículo na Educação Física Escolar” se constitui como parte integrante de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Santa Cruz. É resultado da pesquisa intitulada “**DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA:** formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental” cujo objetivo foi analisar as contribuições das iniciativas de formação continuada a partir da implementação dos Documentos Curriculares Referenciais (DCRs) dos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, para ressignificação da prática docente na Educação Física Escolar, no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, compartilho que os caminhos que me levaram a conduzir a pesquisa e a construção deste Produto Educacional estão relacionados a minha vivência como professora de Educação Física, ao longo de 18 anos de trabalho, no contexto educacional do município de Barro Preto-BA, o que instigou-me a aprofundar os meus conhecimentos sobre as questões que estão imbricadas com a formação de professores(as), pois percebi a ausência de ações voltadas para a formação continuada no âmbito da Educação Física na rede pública de ensino na qual atuo profissionalmente.

A minha entrada no curso de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação no ano de 2020, as leituras e discussões vivenciadas com as disciplinas do mestrado, agregada à minha participação no grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Esportes, sob a coordenação do professor e orientador Dr. Cristiano de Sant’Anna Bahia, colaboraram para o melhor delineamento do meu objeto de estudo: Documentos Curriculares Referenciais e Formação Continuada no contexto da Educação Física Escolar.

Nessa direção, para desenvolver este Produto Educacional, pautamo-nos na perspectiva de Roberto Sidnei Macedo *et al*. (2012) e tomamos o currículo e a formação como, respectivamente, os caminhos e as formas de caminhar, pois eles não se separam, não se pensam à parte, nem se colocam um ao outro a distância.

De outro modo, ao adotarmos o método da pesquisa-ação, partimos do princípio defendido por Carr e Kemmis (1988) que explicitam que a pesquisa-ação é necessária e importante para a intervenção na mudança curricular e precisa estar articulada ao processo das transformações sociais que ocorrem nas instituições de ensino.

Partindo dessa premissa, consideramos que os momentos de formação continuada são um caminho e o ponto de partida para o desenvolvimento da reflexão sobre a ação, da construção do pensar e do agir e da consciência crítica e emancipadora do(a) professor(a), sendo concebida como um trajeto possível para que ocorra o fortalecimento e aprimoramento da prática pedagógica, ou seja, a "ressignificação da prática docente" e, consequentemente, a melhoria para a qualidade do ensino.

Desse modo, apresentam-se aqui as pautas formativas de cinco encontros (síncronos) que foram desenvolvidos a partir dos princípios da pesquisa-ação, a partir de uma intervenção no processo de formação continuada, pautados nos pressupostos teóricos de Thiollent (2011), realizados de forma virtual por meio da plataforma *Google Meet*, com 12 professores(as) colaboradores(as) que atuam com o componente curricular de Educação Física nos municípios de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul, no período de 30 de setembro de 2021 a 23 de maio de 2022, direcionados ao desenvolvimento profissional docente. Com esses encontros procuramos contribuir para o processo de implementação das diretrizes curriculares municipais e, ao mesmo tempo, apoiar a prática pedagógica, valorizando as práticas colaborativas e ensejando a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade vivenciada, para intervir sobre ela.

Esperamos que este material sirva como um guia para realização de formações futuras, inspirando outros produtos educacionais de programas de pós-graduação, colaborando também para que as Secretarias de Educação em âmbito municipal e estadual possam criar políticas de Formação continuada/permanente para os(as) professores(as) que atuam com o componente curricular de Educação Física nos municípios do Litoral Sul da Bahia.

1 A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO INSTRUMENTO PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

A formação de professores(as) tem sido foco de muitas discussões nas últimas décadas, sendo considerada por diversos teóricos que estudam a temática como um processo permanente de desenvolvimento e componente integrante do exercício profissional (GARCIA, 1995; IMBERNÓN, 2000).

Tratando-se do processo de formação continuada, Garcia (1999) define a formação de professores como um contínuo, com a necessidade de constituir-se em processos de transformação, inovação e desenvolvimento curricular. Acrescenta-se a essa definição que a formação deve ser pensada como aprendizado profissional que ocorre ao longo da vida dos docentes, implicando assim no envolvimento em processos de reflexão, planejados e que possibilitem mudanças em direção à prática efetiva em sala de aula.

Nessa perspectiva de uma formação enquanto aprendizado profissional que ocorre ao longo da vida dos docentes, Imbernón (2000) defende a ideia da formação continuada de professores(as) como um processo contínuo de desenvolvimento dos saberes essenciais à atividade docente, sendo que para o autor a aquisição de conhecimentos docentes está relacionada a sua prática profissional e, ao mesmo tempo, condicionada pela organização da instituição educacional na qual este(a) professor(a) está inserido(a).

A formação continuada favorece o desenvolvimento profissional docente, sendo de grande importância para o processo de inovação e a qualificação da prática do(a) professor(a). Contudo, é necessário considerar que a mudança no fazer pedagógico docente não se dará de imediato, tendo em vista que é preciso uma reflexão sobre e a partir de suas aulas, para que seja possível uma reorganização e uma reconstrução do que o(a) professor(a) desenvolve no ambiente escolar. Nessa direção, a formação continuada possui também o propósito de provocar a reflexão dos docentes, possibilitando que o(a) professor(a) perceba a sua prática e busque novas possibilidades (LIMA; MOURA 2018; SANTOS; MONTIEL; AFONSO, 2021).

Conforme se afirma em estudos realizados por Cruz, Menezes e Coelho (2021), a formação continuada constitui-se como uma das dimensões do Desenvolvimento Profissional Docente – DPD que deve preparar o(a) professor(a) para que seja possível atuar em cenários de incertezas e mudanças.

Demo (2015) explicita que dar continuidade à formação é um ponto importante para que o(a) docente consiga superar os desafios de sua profissão no ambiente escolar, haja vista que toda ação que ocorre em sala de aula demanda novos saberes que possibilitem mudanças

na prática. Essa reflexão é necessária, pois conforme Pimenta (1999), o tipo de formação que o(a) docente recebe reflete em suas ações pedagógicas, na sua forma de planejar e intervir no ambiente escolar e, como consequência, influencia na formação que será proporcionada aos educandos(as). Além disso, Nóvoa (1995) discute que a formação deve estar voltada para a reflexão das ações do(a) professor(a) cujos saberes disciplinares, curriculares e experienciais devem ser planejados e contextualizados. Nessa perspectiva, Freire (2001, p. 9) menciona que "[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática". Por isso, para o autor, não é suficiente apenas pensar e refletir, é necessário que a reflexão leve o profissional a uma ação transformadora.

Estudos desenvolvidos por Zeichner (1998) reconhecem na tendência de formação reflexiva uma estratégia para melhorar a formação docente, tendo em vista que esta perspectiva contribui para que o(a) professor(a) possa ampliar sua capacidade de enfrentar a complexidade, as incertezas e as injustiças nas instituições de ensino e na sociedade. Assim, Zeichner (1993) reflete em seus estudos sobre a grande importância de preparar professores(as) que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam. Com isso, ao defender a perspectiva dos(as) professores(as) como práticos reflexivos, o autor assume uma postura na qual rejeita uma visão das abordagens de cima para baixo das reformas educativas, nas quais os(as) professores(as) aplicam passivamente planos desenvolvidos por outros atores sociais, institucionais e/ou políticos.

Pautados a partir das reflexões que foram empreendidas com base nos referenciais teóricos consultados, partimos do princípio de que ao pensarmos em formação continuada, é importante compreender que diante da implementação de novas políticas públicas para a Educação Básica, sobretudo no que concerne a implementação de novas diretrizes curriculares, emerge a necessidade de que os sistemas de ensino viabilizem o acesso dos(as) professores(as) a programas de formação continuada que atendam a essa demanda. Nesse contexto, é fundamental considerar as características dos(as) professores(as), suas expectativas e necessidades pessoais e profissionais, assim como seu contexto de trabalho, pois ao considerar tais aspectos, será possível alcançar êxito na formação continuada de professores(as).

Consideramos que os momentos de formação continuada são um caminho e o ponto de partida para o desenvolvimento da reflexão sobre a ação, da construção do pensar e do agir e da consciência crítica e emancipadora do(a) professor(a), sendo concebida como um trajeto possível para que ocorra o fortalecimento e aprimoramento da prática pedagógica, ou seja, a "ressignificação da prática" e, consequentemente, melhorias para a qualidade do ensino.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA: estratégias metodológicas utilizadas para sistematizar os encontros formativos com foco em diretrizes curriculares municipais

Considerando o nosso objeto de estudo, não poderíamos deixar de apresentar as estratégias metodológicas que foram utilizadas pela pesquisadora, de forma colaborativa com os sujeitos do estudo, para sistematizar os encontros formativos com foco em diretrizes curriculares municiais.

A seguir, explicitamos como foram organizados os encontros formativos pautados nos princípios da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), a partir da sistematização de um quadro que apresenta informações sobre os encontros realizados, as datas de realização, a temática abordada, o número de participantes e os municípios envolvidos.

Quadro 1 - Encontros formativos realizados

DATA	TEMÁTICA	COLABORADORES	MUNICÍPIOS
30/09/2021	"Documentos Curriculares Referenciais da Educação Física Escolar à luz do Documento Curricular Referencial da Bahia".	14* (*10 professores colaboradores e 4 convidados, membros do grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar e Esportes da UESC)	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul
21/10/2021	Proposição de Sequências Didáticas de ensino no contexto da Educação Física Escolar	09	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul
04/11/2021	A Educação Física Escolar e as unidades temáticas de Esportes e lutas a luz da BNCC nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental	11	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul
(Data definida pelos professores durante o mês de dezembro de 2021 a abril de 2022)	Encontro assíncrono: os professores se reuniram para a sistematização da SD a ser aplicada em sua Rede de ensino	12	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul
11/11/2021	"A abordagem da unidade temática de Jogos na Educação Física Escolar a luz da BNCC: os jogos eletrônicos e a saúde mental dos estudantes".	10	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul
23/05/2022	"O impacto da pandemia do Covid-19 na Educação Física Escolar e os desafios encontrados no retorno às aulas presenciais"	09	Barro Preto, Itapé, Ibicaraí, Floresta Azul

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Os encontros formativos ocorreram em datas previamente negociadas com os(as) professores(as) colaboradores(as), sendo que foi garantido à todos(as) a observância dos aspectos éticos, bem como a possibilidade de desistência a qualquer tempo, sem qualquer ônus aos participantes da investigação. Assim, para todos os encontros formativos desenvolvidos, foram levadas em consideração as situações propostas e/ou imprevistas que emergiram ao longo do processo; os encontros foram gravados, mediante a prévia autorização dos(as) professores(as) colaboradores(as) e salvos no *Google Drive* em pastas organizadas pela pesquisadora, em seu arquivo pessoal.

3 PAUTAS FORMATIVAS

PAUTA FORMATIVA 1

I ENCONTRO

Temática: Documentos Curriculares Referenciais da Educação Física Escolar à Luz da Base Nacional Comum Curricular

Local: Sala Virtual do *Google Meet* *Link: https://meet.google.com/iib-sboe-pst*
Data: 30 de setembro de 2021 (Quinta-feira)

Público-alvo: Professores de Educação Física

Objetivo geral:

Discutir com professores da Educação Básica sobre o currículo e buscar resgatar do ponto de vista legal as razões que levaram à implementação da BNCC, do Documento Curricular Referencial da Bahia e o porquê de cada município ter construído as suas Diretrizes Curriculares Municipais.

Objetivos específicos:

- Abordar sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais que foram implementadas desde o período de 1993, até a homologação da BNCC.
- Discutir sobre a criação do Programa de (Re) Elaboração dos Referenciais Curriculares nos municípios baianos no ano de 2020, e que tal ação culminou na construção do Documentos Curriculares Referenciais Municipais.
- Verificar as impressões dos (as) docentes sobre o Documento Curricular Referencial da Educação Física de seu município.

❖ Compartilhar as experiências vivenciadas nos municípios de Barro Preto, Floresta Azul, Ibicaraí e Itapé durante o processo de construção do DCR municipal, por meio do relato dos professores colaboradores.	
HORÁRIO	**ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS**
17h às 17h30	➢ Acolhimento dos Professores Colaboradores. ➢ Apresentação do palestrante. ➢ Planejamento dos encontros formativos. ➢ Apresentação da proposta a partir de uma investigação realizada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da UESC, da pesquisa intitulada **DOCUMENTOS CURRICULARES REFERENCIAIS EM MUNICÍPIOS DO LITORAL SUL DA BAHIA:** formação continuada e a ressignificação da prática docente da Educação Física Escolar no Ensino Fundamental. ➢ Alinhamento do planejamento colaborativo (dias e horários)
17h30 às 18h45	➢ Abordagem da temática pelo formador com o breve histórico sobre as Diretrizes Curriculares Estaduais que foram implementadas desde o período de 1993, até a homologação da BNCC. ➢ Questões problematizadoras: Qual o cenário da educação antes e pós-pandemia? Como o setor educacional estará organizando as suas práticas a partir deste novo momento? Nossas práticas serão modificadas? como? quando? de que forma? ➢ Retomar a discussão sobre as diretrizes curriculares, dialogando sobre uma ação de grande importância no ano de 2020, com a criação do Programa de (Re) Elaboração dos Referenciais Curriculares nos municípios baianos, e que tal ação culminou na construção do Documentos Curriculares Referenciais Municipais, e teve como foco a ação formativa como condutora para a construção dos currículos municipais. ➢ Em seguida, discutir sobre a construção dos currículos, elencando as particularidades de cada município. ➢ Solicitar que os professores colaboradores expressem as suas impressões sobre o DCR de seu município e compartilhar as experiências vivenciadas durante o processo de construção do DCR municipal, por meio do relato oral.

18h45 às 19h	➢ Encaminhamentos e considerações finais. ➢ Para finalizar o encontro, o professor formador e a pesquisadora agradecem a presença de todos os presentes. A pesquisadora conversará em seguida com os docentes e decidirão de forma colaborativa sobre a data e a pauta do II Encontro a ser realizado.

PAUTA FORMATIVA 2

II ENCONTRO

Temática: A proposição de Sequências Didáticas de ensino no contexto da Educação Física Escolar

Local: Sala Virtual do *Google Meet* *Link: https://meet.google.com/iib-sboe-pst*
Data: 21 de outubro de 2021 (Quinta-feira)

Público-alvo: Professores de Educação Física

Objetivo geral:

Discutir com professores da Educação Básica sobre a proposição de Sequências Didáticas de ensino no contexto da Educação Física Escolar, vislumbrando a construção de um caderno de SD que contribua para a prática pedagógica docente.

Objetivos específicos:

- Discutir aspectos conceituais sobre a Sequência didática.
- Reconhecer a importância do planejamento e das diferentes modalidades organizativas de ensino.
- Discutir sobre as etapas do processo de sistematização da SD e a socialização dos conhecimentos apreendidos por parte do educando.
- Propor a construção de um roteiro simples de uma SD para apresentação no encontro formativo.

HORÁRIO	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS
14h às 14h10	➢ Acolhimento dos Professores Colaboradores. ➢ Apresentação do palestrante.
14h10às 16h50	➢ Abordagem da temática pela formadora. ➢ Questão problematizadora: O que é uma Sequência Didática de ensino? ➢ Elencar que em qualquer proposta de atividade a ser realizada em diferentes áreas de conhecimento é preciso sempre fazer a pergunta: Quem é meu aluno (a)? Qual a comunidade que atendo? Que público eu atendo? Onde a minha escola está situada? Qual a área geográfica? Qual o perfil desta comunidade/escola? O que eu tenho a trabalhar com esse público? ➢ Conduzir o diálogo sobre a importância do planejamento, da relevância do trabalho de organizar diferentes modalidades organizativas de ensino. ➢ Discutir de forma detalhada sobre as etapas de uma sequência didática de ensino. ➢ Realizar uma dinâmica com os participantes do encontro para mostrar na prática que “aquilo que cada um já sabe é a ponte para saber mais”. ➢ Discutir sobre as etapas do processo de sistematização da SD e a socialização dos conhecimentos apreendidos por parte do educando. ➢ Esclarecer as dúvidas e sugerir a proposição de construção de um roteiro simples de uma SD. ➢ Apresentação da atividade proposta pelos grupos. ➢ Mensagem final e agradecimentos.
16h50 às 17h	➢ Encaminhamentos e considerações finais. ➢ Para finalizar o encontro, pesquisadora conversará com os professores colaboradores, e decidirão de forma colaborativa sobre a data e a pauta do III Encontro a ser realizado.

PAUTA FORMATIVA 3

III ENCONTRO

Temática: A Unidade temática de lutas e esportes à Luz da BNCC

Local: Sala Virtual do *Google Meet* *Link: https://meet.google.com/iib-sboe-pst*
Data: 04 de novembro de 2021 (Quinta-feira)

Público-alvo: Professores de Educação Física

Objetivo geral:

Discutir com professores da Educação Básica sobre a Unidade temática de lutas e esportes à Luz da BNCC.

Objetivos específicos:

- Contextualizar historicamente sobre as tendências da Educação Física e sua influência para o surgimento das lutas no contexto do Componente Curricular de Educação Física.
- Abordar sobre a implementação da BNCC e a organização da unidade temática de lutas, nos diferentes ciclos.
- Conduzir reflexões sobre a utilização do jogo enquanto instrumento para ensinar as lutas na Educação Física Escolar, na perspectiva do professor João Batista Freire.
- Apresentar imagens de diferentes atividades e jogos que podem ser vivenciados pelos alunos de forma lúdica, como possibilidades para abordar a unidade temática de Lutas em aulas da EFE.

HORÁRIO	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS
14h às 14h10	➢ Acolhimento dos Professores Colaboradores. ➢ Apresentação do palestrante.
14h10 às 15h50	➢ Abordagem da temática pelo formador. ➢ Questão problematizadora: O que a BNCC traz sobre a unidade temática de lutas? Como tem sido tratada as lutas na Educação Física Escolar? Como devem ser ministradas as aulas que trazem a temática de lutas? ➢ Discutir sobre a questão da formação de professores de Educação Física nos cursos de Licenciatura e se esta formação prepara os docentes para atuar com o ensino de Lutas na EFE. ➢ Contextualizar historicamente sobre as tendências da Educação Física e sua influência para o surgimento das lutas no contexto do Componente Curricular de Educação Física. ➢ Destacar a importância dos PCNs para a Educação Física ao organizar os conteúdos da Educação física em três blocos, trazendo como conteúdos no primeiro bloco: jogos e brincadeiras, os esportes, ginásticas e lutas; no segundo bloco se inserem as atividades rítmicas e expressivas; e no terceiro bloco, os conhecimentos sobre o corpo e o conteúdo das lutas começaram a receber maior atenção. ➢ Promover o diálogo com os professores sobre a implementação da BNCC e a organização da unidade temática de lutas, nos diferentes ciclos. ➢ Conduzir reflexões sobre a utilização do jogo enquanto instrumento para ensinar as lutas na Educação Física Escolar, na perspectiva do professor João Batista Freire[7]. ➢ Apresentar imagens de diferentes atividades e jogos que podem ser vivenciados pelos alunos de forma lúdica, como possibilidades para abordar a unidade temática de Lutas em aulas da EFE.

[7] Conforme João Batista Freire (1994), o jogo e a cultura lúdica são citados como o conteúdo mais relevantes na infância, pois podem também ser usados como instrumentos para o desenvolvimento das capacidades afetivas, motoras e cognitivas das crianças.

	➢ Mensagem final e agradecimentos.
15h50 às 16h	➢ Encaminhamentos e considerações finais. ➢ Para finalizar o encontro, a pesquisadora conversará com os professores colaboradores e decidirão de forma colaborativa sobre a data e a pauta do IV Encontro a ser realizado.

PAUTA FORMATIVA 4

IV ENCONTRO

Temática: A abordagem da unidade temática de Jogos na Educação Física Escolar à luz da BNCC: os jogos eletrônicos e a saúde mental dos estudantes

Local: Sala Virtual do *Google Meet* *Link: https://meet.google.com/iib-sboe-pst*
Data: 11 de novembro de 2021 (Quinta-feira)

Público-alvo: Professores de Educação Física

Objetivo geral:

- Discutir com professores da Educação Básica sobre a Unidade temática de jogos à Luz da BNCC, abordando como tematizar nas aulas de EFE sobre o objeto de conhecimento jogos eletrônicos, estabelecendo uma relação com a saúde mental.

Objetivos específicos:

- Abordar como está organizada a unidade temática de jogos e brincadeiras para cada período na BNCC.
- Dialogar sobre a importância de tratar sobre os jogos e brincadeiras em caráter regional no ambiente escolar.
- Discutir sobre a influência de diferentes povos, como os indígenas e os povos africanos, na criação de diferentes jogos e brincadeiras.

➢ Apresentar possibilidades para abordar a unidade temática de jogos em aulas da EFE. ➢ Refletir sobre os jogos eletrônicos e a saúde mental dos estudantes a partir da contextualização dos problemas associados à prática de jogos eletrônicos, quando essa prática se torna um vício.	
HORÁRIO	**ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS**
18h às 18h10	➢ Acolhimento dos Professores Colaboradores. ➢ Apresentação do palestrante e da psicóloga convidada.
18h10 às 19h50	➢ Abordagem da temática pelo formador. ➢ Questão problematizadora: O que a BNCC traz sobre a unidade temática de jogos? Como têm sido tratados os jogos na Educação Física Escolar? Como devem ser ministradas as aulas que trazem a temática de jogos? ➢ Discutir que a unidade temática de Jogos e brincadeiras pode ser tematizada desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, mas é importante pensar quais as estratégias que serão utilizadas em cada turma e em cada período. ➢ Promover o diálogo com os professores sobre a importância de abordar os jogos em caráter regional em sala de aula e contextualizar historicamente a influência de diferentes povos na criação de jogos e brincadeiras. ➢ Apresentar imagens de diferentes atividades e jogos como possibilidades para abordar a unidade temática de jogos em aulas da EFE no ensino Fundamental. ➢ Tratar sobre o objeto de conhecimento de Jogos eletrônicos e possibilidades de atividades que envolvem essa temática no contexto escolar. ➢ Abordagem e problematização realizada pela psicóloga convidada sobre a influência dos jogos eletrônicos para o nosso cérebro. ➢ Diálogo com os professores sobre pontos positivos e negativos da prática de jogos eletrônicos. ➢ Discussão sobre os fatores associados à utilização dos jogos eletrônicos quando se tornam um vício e seus impactos para a saúde mental.

	➢ Realizar diálogos com os professores sobre problemas associados à prática de jogos eletrônicos, quando essa prática se torna um vício: tais como de interação social, surgimento da depressão, surgimento da agressividade, afetando o rendimento escolar ou profissional, diminuição no tempo de sono, além de contribuir para o aumento dos conflitos familiares, destacando também outros impactos. ➢ Mensagem final e agradecimentos.
19h50 às 20h	➢ Encaminhamentos e considerações finais. ➢ Para finalizar o encontro, a pesquisadora conversará com os professores colaboradores e decidirão de forma colaborativa sobre a data e a pauta do V Encontro a ser realizado, relembrando que nesse encontro serão apresentadas as SD que foram construídas.

PAUTA FORMATIVA 5

V ENCONTRO

Temática: O impacto da pandemia do Covid-19 na Educação Física Escolar e os desafios encontrados no retorno às aulas presenciais.

Local: Sala Virtual do *Google Meet* *Link: https://meet.google.com/iib-sboe-pst*
Data: 23 de maio de 2022 (Segunda-feira)

Público-alvo: Professores de Educação Física

Objetivo geral:

Refletir sobre os impactos da Pandemia do Covid-19 na Educação Física Escolar e os desafios encontrados no retorno às aulas presenciais.

Objetivos específicos:

- Dialogar sobre quais os impactos da pandemia nos sistemas de ensino, tanto em âmbito estadual quanto municipal nos últimos dois anos.
- Compartilhar experiências por meio de relato oral sobre a realidade de cada um dos municípios, no contexto da Educação Física Escolar, abordando como tem sido esse cenário e quais os desafios enfrentados no retorno à presencialidade.
- Socializar como se deu o processo de construção da Sequência Didática, principais entraves e desafios encontrados.

HORÁRIO	ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS
14h às 14h10	➢ Acolhimento dos Professores Colaboradores. ➢ Apresentação da palestrante.
14h10 às 15h50	➢ A pesquisadora enquanto mediadora irá abordar que o encontro ocorrerá em dois momentos, o primeiro com a palestra da convidada e o segundo para socialização das sequências didáticas produzidas. ➢ Abordagem da temática pelo formador. ➢ Questão problematizadora: quais os impactos da pandemia nos sistemas de ensino, tanto em âmbito estadual quanto municipal nos últimos dois anos? ➢ Dialogar sobre a flexibilização das medidas restritivas e do relaxamento dos protocolos sanitários, pontuando-se que existe uma série de questões que precisam ser resolvidas nesse retorno às aulas. ➢ Refletir junto com os professores sobre os vários setores afetados com a pandemia, destacando que a educação foi uma das áreas mais comprometidas. ➢ Ressaltar a necessidade de um plano esboçado de recuperação das aprendizagens. ➢ Abordar perda do conteúdo acadêmico e do componente curricular de Educação Física. ➢ Refletir sobre a saúde mental e emocional dos alunos e de todos os profissionais que compõem a escola, que foi muito afetada. ➢ Solicitar que os professores colaboradores compartilhem por meio de relato oral sobre a realidade de cada um dos municípios nos quais atuam, no contexto da Educação Física Escolar, abordando como tem sido esse cenário e quais os desafios enfrentados. ➢ Compartilhar a experiência de construção da Sequência didática e os desafios encontrados. ➢ Mensagem final e agradecimentos.
15h50 às 16h	➢ Considerações finais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Produto Educacional é fruto das experiências vivenciadas a partir de uma proposta de formação continuada com foco nas diretrizes curriculares municipais, constituída de modo colaborativo com professores(as) de Educação Física do municípios do Litoral Sul da Bahia, na etapa de aplicação de uma pesquisa-ação.

Na proposta formativa, optou-se pelo método da pesquisa-ação, tendo em vista que a pesquisadora é um sujeito imbricado, enquanto docente da Educação Básica do município de Barro Preto-BA, e juntamente com os(as) colaboradores(as) do estudo discutem o problema de pesquisa e constroem de forma colaborativa e a partir de decisões coletivas as pautas dos encontros formativos, constituindo-se como Produto Educacional.

Buscou-se a partir desta proposta de formação, pautada nos princípios da pesquisa-ação, efeitos promissores direcionados ao desenvolvimento profissional dos(as) docentes de Educação Física que possibilitassem apoiar sua prática pedagógica e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria da qualidade educacional, valorizando as práticas colaborativas e ensejando a capacidade de refletir criticamente sobre a sua realidade e intervir sobre ela.

Nesta perspectiva, este Produto Educacional intitulado “Formação e currículo na Educação Física Escolar” foi pensado como uma possibilidade para estabelecer uma reflexão entre os(as) educadores(as), por meio de uma formação pautada no diálogo e a partir de um movimento dinâmico entre “o fazer” e o “pensar fazer”, apontando caminhos possíveis para o processo de materialização dos Documentos Curriculares Municipais dos sistemas de Ensino de Barro Preto, Itapé, Ibicaraí e Floresta Azul.

REFERÊNCIAS

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Sthepen. **Teoria Crítica de La ensenanza**: La investigación-accion em la formación del professorado. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, 1988.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Francisca das Chagas Silva Lima; MOURA, Maria da Glória Carvalho. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 23, Edição Especial, dez. 2018. Disponível em: https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/8242/pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Macedo Álamo; PIMENTEL, Leonardo; REIS, Rangel dos; AZEVEDO, Omar Barbosa. **Currículo e processos formativos:** experiências, saberes e culturas. Salvador: EDUFBA, 2012. (Escritos formaceanos em perspectiva)

NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Tradução de Irene Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, LDA, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SANTOS, Leontine Lima dos; MONTIEL, Fabiana Celente; AFONSO, Mariângela da Rosa. Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na Educação Física escolar. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-24, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. *In*: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete, M. **A Cartografias do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

ANEXOS

EQUIPE TÉCNICA

SINARA BOMFIM RIBEIRO

Licenciada em Educação Física pela Faculdade de Educação Física Montenegro (2005), licenciada em Língua Estrangeira Moderna - Inglês, pela Universidade Estadual de Santa Cruz.

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz. Especialização em Políticas Públicas para a Educação Básica, FACULDADE EINSTEIN - FACEI (2018), Especialização em Tutoria em Educação a distância e docência no Ensino Superior (em curso), pela Faculdade FACIBA. Professora efetiva da Rede Pública Municipal de ensino de Barro Preto-BA desde o ano de 2004, com experiência na área de Educação Física e Língua Inglesa. Atuou como Diretora Administrativa Financeira da Secretaria Municipal de Educação de Barro Preto no ano de 2017 a 2020. Pesquisadora do grupo de Estudos e pesquisas em Educação Física Escolar e Esportes.

CRISTIANO DE SANT'ANNA BAHIA

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Educação Física Montenegro (1996), graduação em Economia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2002), mestrado em Cultura & Turismo pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2009) e doutorado em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2016). Atuou como professor de Educação Física Escolar na rede estadual da Bahia durante 14 anos e coordenador de Educação Física Escolar e Esporte da Diretoria Regional durante 4 anos. Redator e consultor das Orientações Curriculares da Educação Básica do Estado da Bahia. Avaliador de curso do Conselho Estadual de Educação da Bahia e do INEP.

Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Santa Cruz, Diretor do Departamento de Ciências da Saúde e Professor orientador do Mestrado Profissional em Educação. Participou como membro da equipe colaboradora do Programa Segundo Tempo do Ministério do Esporte. Coordenou o curso de Especialização em Educação Física e Esporte da UESC em parceria com a Secretaria de Educação Estadual da Bahia. Atua como coordenador do Projeto de Extensão Pintando o Esporte de iniciação esportiva, desde 2007. Pesquisador da rede CEDES (Projeto aprovado no Ministério do Esporte/Secretaria Nacional de Esporte, Educação, Lazer e Inclusão Social). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Física Escolar; Esporte; Formação Continuada.