

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**



TESE DE DOUTORADO

**PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

LEONTINE LIMA DOS SANTOS

Pelotas, 2020

LEONTINE LIMA DOS SANTOS

**PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do Título de Doutor em Ciências (área do conhecimento: Educação Física).

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariângela da Rosa Afonso

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S237p Santos, Leontine Lima dos

Processos formativos para além da base nacional comum curricular: um estudo sobre as contribuições na prática pedagógica de professores de educação física / Leontine Lima dos Santos ; Mariângela da Rosa Afonso, orientadora. — Pelotas, 2020.

140 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Formação continuada. 2. Educação física escolar. 3. Prática pedagógica. 4. Política pública educacional. I. Afonso, Mariângela da Rosa, orient. II. Título.

CDD : 796

PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA.

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 09/10/2020

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Mariângela da Rosa Afonso (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Gelcemar Oliveira Farias (UDESC)
Pós-Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Jorge Both (UEL)
Doutor em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Franciele Ross da Silva Ilha (UFPeI)
Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI)

Prof. Dr. Alexandre Carriconde Marques (UFPeI)
Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

*Dedico a escrita dessa Tese a minha família.
Em especial ao meu filho **Francisco**, razão do
meu viver. Ao meu marido **Andrei** por sempre
me incentivar na busca dos meus sonhos. E a
minha mãe **Eva** por abdicar de sua vida em
prol da nossas.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pela dádiva da vida;

À minha família por entender minha ausência, mas estarem ao meu lado, me incentivando e dando forças para a conclusão de mais essa etapa em minha formação acadêmica;

À minha orientadora Maroca, uma pessoa sem igual, me faltam palavras para expressar tamanha gratidão que tenho em conviver e crescer academicamente e pessoalmente ao teu lado;

Ao colegas integrantes do GEPEFE, o meu muito obrigada pelos encontros, trocas e construções possíveis a partir desse grupo potente, composto por pessoas lindas, inteligentes e talentosas;

Às colegas, amigas, carinhosamente denominadas “Doutorandas” no nosso grupo do WhatsApp, Fabi, Leka, Paty e Nath, que da relação acadêmica assumiram um lugar especial em minha vida. É um privilégio fazer parte desse grupo seletivo, dividir minhas angústias e alegrias, mas principalmente por ter vocês sempre perto.

À, nossa querida doutora Fabiana Montiel pela ajuda constante e incentivo acadêmico na construção dessa tese, sabes que sou tua fã, és um exemplo pra mim.

À todos os mestres que tive e ainda tenho, os quais influenciaram, e ainda influenciam, a forma como encaro a educação, pois vivo numa busca constante pelo diferencial na minha prática pedagógica, sem deixar de lado o cuidado e carinho para com o outro, influenciada por vocês;

Aos meus gestores e colegas da SMEd, pelos constantes aprendizados e desafios a mim lançados e confiados. Sou grata pela oportunidade de crescer profissionalmente junto a vocês, levando comigo lindos momentos de reflexão e amorosidade que pairam todas as nossas ações pedagógicas e formativas. Foi um privilégio navegar com esse grupo lindo!

Aos meus colegas, professores de Educação Física da rede municipal de ensino do Rio Grande pelo aceite em fazer parte desse estudo e por saber que não estou sozinha, que faço parte de um coletivo que busca o diferencial para a Educação Física, sempre.

Aos queridos professores Both, Geo, Fran e Sapinho que, gentilmente, aceitaram fazer parte dessa banca de defesa de tese.

Em fim, agradeço a todos que, de alguma forma, se fizeram presentes em minha trajetória acadêmica e profissional, sendo inspiração para que concretizasse mais um sonho, sobre o qual escrevi lá em 2009 durante meu mestrado, e o retomo aqui novamente, por perceber que minha corrida segue firme, as vezes só, as vezes acompanhada, mas com a certeza de que CORRO... CORRO DESDE SEMPRE... EM BUSCA DE MEUS SONHOS!

EM BUSCA DE MEUS SONHOS!

CORRO,

CORRO DESDE SEMPRE,

CORRO EM BUSCA DE MEUS IDEAIS.

QUEM CORRE POR SI SÓ, NÃO SE CANSA.

MINHA CORRIDA É INFINITA,

EM BUSCA DE MEUS ANSEIOS.

QUEM TIVER FORÇA, QUE VENHA!

QUEM TIVER VONTADE, QUE VENHA!

QUEM QUISER ME ACOMPANHAR, QUE
VENHA!

POIS AINDA CORRO...

CORRO,

CORRO DESDE SEMPRE,

CORRO EM BUSCA DE FELICIDADE.

FELICIDADE ESTA ALCANÇADA E SEMPRE
RENOVADA,

COMO A VIDA,

COMO OS SONHOS,

COMO OS ANSEIOS,

COMO OS IDEAIS.

CORRO,

CORRO DESDE SEMPRE,

E, SE DEUS QUISER...

CONTINUAREI CORRENDO POR MUITO E
MUITO TEMPO,

EM BUSCA DE TUDO QUE ACREDITO,

SEJA SÓ OU ACOMPANHADA,

POIS...

CORRO,

CORRO DESDE SEMPRE,

E SEMPRE CONTINUAREI A CORRER...

CORRO...

CORRO DESDE SEMPRE...

EM BUSCA DE MEUS SONHOS!

LEONTINE LIMA DOS SANTOS EM 20/06/2009

Resumo

SANTOS, Leontine L dos. **PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. 2020.** 140f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Os processos de formação continuada foram intensificados entre os anos de 2018 e 2019 no município de Rio Grande/RS para atender a legislação vigente. Nesse sentido o estudo buscou compreender como os processos formativos da rede municipal do Rio Grande/RS podem contribuir na prática pedagógica dos professores de Educação Física, a partir da BNCC. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo com aproximações de uma pesquisa participante desdobrando-se em dois eixos investigativos: o primeiro direcionado a uma busca documental dos registros da Secretaria de Município da Educação (SMEd) referente aos processos formativos realizados nesse período enquanto pesquisadora e Assessora Pedagógica dessa secretaria. E o segundo eixo referente a compreensão da percepção dos professores sobre a sua participação nos processos formativos propostos e as contribuições na sua prática pedagógica. Participaram dessa etapa 58 professores de Educação Física e os dados foram coletados através de um questionário autoaplicado e do diário de campo. O estudo revelou que os processos formativos realizados no município são propostos tanto pela SMEd quanto pelas instituições escolares. A participação nesses processos formativos contribuiu para a qualificação da prática pedagógica dos professores de Educação Física para além das orientações da BNCC. Nesse sentido, refletir sobre as implicações desses processos formativos que valorizem as construções aos pares, respeitem as características dos cotidianos escolares e tenham como ponto de partida as experiências dos professores, tendem a amenizar o processo de implementação das políticas públicas educacionais, impactando positivamente nas ações pedagógicas dos professores.

Palavras-chave: Formação continuada; Educação física escolar; Prática pedagógica; Política Pública Educacional.

Abstrat

SANTOS, Leontine L dos. **EDUCATIONAL PROCESSES BEYOND THE NATIONAL COMMON CURRICULUM BASIS: A STUDY ON THE CONTRIBUTIONS TO THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS. 2020.** 2020. 140f pages. Dissertation (Doctorate) - Graduate Program in Physical Education. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Continuing education processes were intensified along 2018 and 2019 in the city of Rio Grande (RS) to meet the current regulations. In this sense, the study aimed at understanding how the educational processes of the education network of the city of Rio Grande could contribute to the pedagogical practice of Physical Education (EF) teachers regarding the National Common Curriculum Basis (BNCC). It is a qualitative research, with traits of a participatory research, which brought up two investigation axes. The first one has to do with a documentary search for records of the City Education Department (SMEd) related to the educational processes carried out in the period addressed, in which the researcher took part in the process as a Pedagogical Assistant to that department. The second one is related to the understanding of the teachers' perception of their participation in the educational processes proposed and the contributions to their pedagogical practice. Fifty-eight Physical Education teachers participated in that phase, and data were collected by means of a self-applied questionnaire and a field journal. The study has revealed that there is a consolidated educational process in the city, which has been proposed by both SMEd and schools. Furthermore, the participation in those educational processes has contributed to the qualification of the pedagogical practice of Physical Education teachers by going beyond BNCC guidelines. In this sense, reflecting on the implications of educational processes that value improvement among peers, respect the characteristics of school routines, and have the teacher experience as a starting point, tend to mitigate the process of implementation of educational public policies, thus causing a positive impact on the teachers' pedagogical actions.

Keywords: Continuing Education; School Physical Education; Pedagogical Practice; Educational Public Policy.

SUMÁRIO

1. Projeto de Tese	12
2. Relatório do Trabalho de Campo.....	71
3. Artigos	76
3.1 Artigo 1: Navegando por diferentes rotas: implicações das políticas educacionais no processo formativo de professores.....	77
3.2 Artigo 2: Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na educação física escolar.....	94
4. Considerações Finais.....	112
APÊNDICES	116
ANEXOS	127

Para uma melhor visualização desta tese, organizou-se seu volume da seguinte forma:

- **Projeto**

Qualificado em novembro de 2018 com as respectivas alterações sugeridas pela banca.

- **Relatório de Campo**

Detalhamento das atividades desenvolvidas no processo de coleta de dados.

- **Artigo 1**

O artigo intitulado “Navegando por diferentes rotas: implicações das políticas educacionais no processo formativo de professores, produzido no formato de artigo científico, expressa o amadurecimento das questões investigadas, tanto no referencial teórico explorado, quanto nos resultados encontrados a partir da pesquisa realizada. Tendo em vista a perspectiva de futura publicação na sessão temática “Grupos de Políticas Públicas de Educação Física, Esporte, Saúde e Lazer”, uma parceria entre o Grupo de Trabalho Temático de Políticas Públicas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e a Revista Motrivivência, Revista de Educação Física, Esporte e Lazer – LaboMídia da UFSC.

- **Artigo 2**

O artigo intitulado “Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na Educação Física Escolar”, produzido no formato de artigo científico, também expressa o amadurecimento das questões investigadas, tanto no referencial teórico explorado, quanto nos resultados encontrados a partir da pesquisa realizada. Este artigo foi submetido dia 09/09/2020 à Motrivivência, Revista de Educação Física, Esporte e Lazer – LaboMídia da UFSC.

- **Considerações Finais**

Ressaltam-se reflexões do estudo em questão, com a finalidade de enfatizar a temática e sua relevância no contexto da Educação Física.



Processos Formativos para além da BNCC

1. Projeto de Tese

(Tese Leontine Lima dos Santos)

Ministério da Educação
Universidade Federal de Pelotas
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Escola Superior de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física

**PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA COM PROFESSORES NO
MUNICÍPIO DO RIO GRANDE – RS**

ORIENTADORA:
MARIÂNGELA DA ROSA AFONSO

LEONTINE LIMA DOS SANTOS

PELOTAS, RS.

2019

Ministério da Educação
LEONTINE LIMA DOS SANTOS

**PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM
CURRICULAR: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA COM PROFESSORES NO
MUNICÍPIO DO RIO GRANDE – RS**

Projeto de Tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à qualificação de tese para a obtenção do título de Doutora em Educação Física.

Orientadora: Mariângela da Rosa Afonso

Pelotas, 2019

SANTOS, Leontine Lima dos. PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALÉM DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA COM PROFESSORES NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE – RS. 81 f. 2019. Projeto de Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Resumo

A pesquisa tem como objetivo central compreender como os processos formativos da rede municipal do Rio Grande podem contribuir na prática pedagógica dos professores de Educação Física, a partir da BNCC. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com aproximações da pesquisa participante. Como participantes do estudo temos 85 professores de educação física, lotados na Rede Municipal de Ensino do Rio Grande. Para delimitar os participantes, assim como para conhecer o perfil profissional, seu envolvimento em processos de formação continuada e sua organização do trabalho pedagógico será enviado um questionário via “formulário google”, sendo excluídos do estudo aqueles professores que se encontrarem afastados algum tipo de Licença (Interesse, Gestante ou Saúde); ou que desempenham funções diferentes as de professor nas aulas regulares de Educação Física (Diretores e Vice-Diretores, professores de atividades extracurriculares, além dos que realizam atividades administrativas na mantenedora). Como instrumentos na coleta de dados serão utilizados o questionário e diário de campo. Para a análise dos dados iremos nos debruçar na análise de conteúdo de Bardin (2016).

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Ensino Fundamental, Formação Continuada.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Documentos legais que constituem a elaboração da BNCC.....	23
FIGURA 2 – Estrutura da BNCC para a Educação Básica.....	31
FIGURA 3 – Organização do currículo na Escola.....	43
FIGURA 4 – Conexões curriculares necessárias para além da Base.....	44
FIGURA 5 – Etapas metodológicas.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos estudos sobre a BNCC.....	34
Quadro 2 – Síntese de estudos sobre currículo.....	46

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
Aproximação com o Objeto de Estudo	20
Contextualização da Pesquisa	23
CAPÍTULO 1 – Referencial Teórico.....	28
1.1 BNCC: quais as proposições e algumas implicações	28
1.2 O desafio do (re)pensar o currículo na perspectiva da BNCC	42
1.3 A formação profissional... o olhar para a proposição da formação continuada	51
1.4 – Os saberes docentes na perspectiva de Tardif	55
CAPÍTULO 2 – Metodologia	59
2.1 Caracterização da pesquisa	59
2.2 Contexto da pesquisa e participantes	60
2.3 Instrumentos e técnicas de coleta dos dados.....	63
2.4 Etapas Metodológicas	64
2.6 Cronograma	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Consciente da minha responsabilidade enquanto pesquisadora em construir um novo conhecimento para a área da Educação Física Escolar e acreditar que precisamos estar em constante processo de aprendizado é que venho me aventurar na proposição desta tese, buscando aprimorar e (re)construir coletivamente com meus colegas da rede municipal de Rio Grande o nosso conhecimento científico.

Neste primeiro momento relato a minha aproximação com o objeto de estudo, destacando o meu interesse pelo tema e o caminho percorrido na construção desta proposta de investigação, bem como apresento a contextualização da temática.

Na sequência apresento dois capítulos, nos quais discorro sobre as bases teóricas e as escolhas metodológicas que me nortearão esta investigação.

No primeiro capítulo denominado “Referencial Teórico” demonstro o que embasa a proposição dessa pesquisa, iniciando com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a partir de suas proposições e algumas implicações. Na sequência, o foco será no desafio do (re)pensar o currículo na perspectiva da BNCC, a formação profissional pontuando o olhar para a proposição da formação continuada e encerro com a discussão sobre os saberes docentes na perspectiva de Tardif.

No segundo capítulo “Metodologia” descrevo os caminhos metodológicos e os eixos a serem seguidos durante a realização deste estudo em busca de atingir seus objetivos.

Como apêndices, apresentamos os instrumentos pensados e elaborados de forma a colaborar no processo de pesquisa e serem utilizados no processo de coleta de dados.

Aproximação com o Objeto de Estudo

Minha trajetória acadêmica se inicia no ano de 2003 com o ingresso no curso de Licenciatura Plena da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, ingresso este motivado por minha trajetória como atleta na modalidade atletismo tendo esta prática estimulada durante as aulas de Educação Física (EF) nas escolas públicas de ensino fundamental e médio por onde passei. Entre os anos de 2008 e 2009, na mesma instituição, cursei Especialização em Pesquisa em Educação Física. Nesta mesma época, atuava profissionalmente com Ginástica Laboral e, em seguida, num grupo multidisciplinar de avaliação da saúde de trabalhadores, porém sempre tendo como foco a realização do sonho de atuar como docente na Educação Física Escolar.

No ano de 2009 fui aprovada tanto no Processo Seletivo para cursar Mestrado, quanto no concurso público para atuar, enfim, como professora nível II na disciplina de EF no Município do Rio Grande.

No meu estudo de mestrado, tive a oportunidade de verificar o efeito do estímulo às relações interpessoais na aprendizagem de uma tarefa motora em adolescentes, por acreditar que a capacidade que o sujeito tem de aprender determinada tarefa depende de dois principais fatores: de como ela é ensinada e da existência e natureza dos laços entre ela e o ambiente que a cerca. Assim, considerando a escola um local formal para a aquisição e desenvolvimento de aprendizagens e as aulas de EF um microsistema perfeito para o professor e os alunos exercitarem seus papéis no jogo de ensinar e aprender. Acreditando que as relações entre os indivíduos são fundamentais e propiciam os processos de aprendizagem.

Minha tão esperada nomeação e ingresso na Rede Pública de Ensino no Município do Rio Grande, ocorreu em março de 2010, onde assumi minha função, tomada de medos e anseios, e me deparei com a realidade e os desafios da EF escolar, pois mesmo a gestão me recebendo carinhosamente, me vi a mercê, sem orientação, sem apoio pedagógico frente as demandas referentes ao dia a dia das aulas, planejamentos e avaliações.

Como aporte, recebi da coordenadora a cópia do documento referente ao ensino do componente curricular da EF, o qual fazia parte do Projeto Político Pedagógico da Escola, em folha amarelada e datilografado, o que remeteu a um

enorme esquecimento da mesma perante aquela unidade escolar. Além do fato da EF não apresentar uma sistematização de conteúdos ou temáticas a serem desenvolvidas do 6º ao 9º ano por parte da Secretaria de Educação do município, ficando os documentos legais, no caso os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como norteadores do meu trabalho pedagógico.

Neste momento evidenciei o quanto a falta de apoio por parte da gestão escolar, além da falta de material didático podem dificultar a qualidade do ensino da Educação Física Escolar, pois essa disciplina é uma das únicas do Ensino Fundamental que não é contemplada com livro didático, o que dificulta, muitas vezes, a aproximação do aluno com as questões conceituais e visualização de imagens tão necessária e primordial no processo de aprendizagem. Fato este vivenciado na biblioteca da escola a qual só possuía um volume dos PCN e um livro sobre a História do Sport Clube Rio Grande, clube de futebol mais antigo do Brasil, disponível para me auxiliar nos planejamentos.

No ano de 2011 fui contratada pelo Instituto Esporte e Educação (IEE) para atuar como professora do Projeto Núcleo Jovem de Esportes no município de Pelotas. Na oportunidade conheci a metodologia do Esporte Educacional e a aplicabilidade dos seus cinco princípios (inclusão de todos, construção coletiva, educação integral, respeito a diversidade e rumo a autonomia) e as potencialidades educativas do esporte quando trabalhada nesta perspectiva. Foi com esta experiência que me constituí professora, que aprendi a planejar e adaptar minhas ações educativas de acordo com as necessidades de meus alunos, que aprendi a buscar, e muitas vezes, construir materiais avaliativos a serem utilizados e/ou aplicados aos meus alunos, além de valorizar o trabalho realizado em equipe, pois atuávamos com a dupla docência, eu professora e um estagiário, com a supervisão e apoio incansável da coordenadora do Projeto. Não posso deixar de falar que além do suporte local, tínhamos formações periódicas com a equipe do IEE, as quais, *in loco*, nos forneciam suporte necessário para qualificarmos nossas práticas pedagógicas de acordo com a proposta do Projeto e do Instituto.

No ano de 2013 recebi o convite para fazer parte da equipe pedagógica da Secretaria de Município da Educação, frente a Assessora Pedagógica da disciplina de EF. Tal oportunidade proporcionou colaborar com o movimento articulado entre os Núcleos dos Anos Iniciais e dos Anos Finais, que resultou na sistematização dos “Objetivos de Aprendizagem dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede

Municipal do Rio Grande” e do “Plano de Estudos dos Anos Finais do Ensino”, ambos elaborados a partir de reuniões sistemáticas e colaboração dos professores atuantes nas diversas áreas do conhecimento, inclusive da EF.

É com base nesta trajetória, de conquista de um espaço junto aos professores de EF da Rede Municipal de Rio Grande e de construir com eles propostas pedagógicas de ensino e aprendizagem, que se dá minha aproximação com o tema de pesquisa. Somados ao momento atual, de vivenciar um processo de construção entre a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), Política Pública vigente, e acreditar que esse processo de elaboração dos currículos escolares com os professores atuantes nas escolas, assim como a Proposta Curricular Municipal, pode ser realizado de forma coletiva, através de encontros sistematizados levando em consideração os saberes desses sujeitos, suas peculiaridades e realidades escolares.

Acredito que professores EF precisam conhecer e se envolver nas discussões referentes a construção do currículo, além de acreditar na potencialidade da sua disciplina no ambiente escolar, buscando formas de legitimar seu espaço, pois ainda percebo que a mesma se encontra desvalorizada, seja pela falta de significado dado pelos professores em suas práticas, pelo desconhecimento das políticas educacionais e projetos pedagógicos das instituições que atuam, ou pela falta de aproximações entre as diretrizes estabelecidas para a Educação e as práticas educativas cotidianas.

Dessa forma, enquanto pesquisadora, professora de EF da Educação Básica de ensino, atualmente Assessora Pedagógica da Secretaria de Município da Educação em Rio Grande, apresento o estudo que se constitui em compreender como os processos formativos da rede municipal do Rio Grande podem contribuir na prática pedagógica dos professores de Educação Física, a partir da BNCC.

Contextualização da Pesquisa

A (re)construção de uma proposta curricular passa por um processo de tomada de decisão, seja ela individual (realizada pelo professor pensando no componente curricular EF) ou coletiva (o currículo da escola ou da rede pensado no grande grupo). Durante este processo, não se pode deixar de refletir sobre o papel da escola na atualidade, que historicamente, era atribuída a função de transmitir às novas gerações os conhecimentos acumulados pela humanidade. E com o passar dos tempos, e as transformações ocorridas na sociedade, passam a questionar este papel, por perceber que os meios de comunicação e os recursos tecnológicos transmitem informações o que, na maioria das vezes, é confundido com conhecimentos, dessa forma, propondo novos desafios, principalmente aos professores, no que tange o planejamento e execução de suas práticas pedagógicas de forma a contornar estas situações.

As políticas educacionais, neste contexto, também se alteram para contemplar as novas demandas educacionais servem de subsídio e direcionam os professores da educação básica a organizarem e (re)pensarem tanto suas práticas pedagógicas quanto os documentos oficiais da escola (projeto político pedagógico e programa do componente curricular) e municipais (proposta curricular municipal).

Figura 1 – Documentos legais que constituem a elaboração da BNCC.

Marco legal	Síntese da proposição legal
Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).	Art. 210: faz referência aos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, assegurando uma formação básica comum.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB. Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 1996).	Art. 26: menciona que os currículos de todos os níveis da Educação Básica devem ter uma base nacional comum.
Parâmetros Curriculares Nacionais PCN, (BRASIL, 1997).	Afirmam a necessidade de o Estado elaborar parâmetros curriculares para orientar as ações educativas, adequando-se aos ideais democráticos (PCN, 1997, p. 14).
Resolução nº4 do CNE, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010).	Art. 14: destaca a constituição de uma base nacional comum para a Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente.
Plano Nacional de Educação (2014-2024) Lei nº 13.005, (BRASIL 2014).	Meta 2.2 e Meta 3.3: define a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem que configurarão BNCC para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.
Diário Oficial da União. DOU. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. (BRASIL, 2015).	Institui a comissão de especialistas para a elaboração de proposta da base nacional comum curricular, iniciando-se a discussão e elaboração da BNCC.

Fonte: Boscatto, Impolcetto e Darido, (2016)

As mudanças que estamos vivenciando hoje na política pública educacional, propostas a partir da aprovação da BNCC para a educação infantil e ensino

fundamental, ocorrida em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), estavam previstas em alguns documentos legais, os quais apontavam a idealização de uma forma de organização de conteúdos a nível nacional. O Artigo 210 da Constituição Federal previa que seriam “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).

A LDB, no Inciso IV do Artigo 9º aponta que é de responsabilidade 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, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

O Artigo 26 da LDB, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, assinala a necessidade de seguir uma base comum, já apontada desde a constituição, mas também coloca a necessidade de considerar nos currículos uma parte diversificada, a qual contemplará as características regionais e locais do sistema de ensino, como segue:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

A preocupação com as práticas pedagógicas baseadas em currículos contextualizados pela realidade local, social e individual da escola e dos estudantes, foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, revisada nos anos 2000 e promulgada em 2010, com a ampliação e organização do conceito de contextualização, passando a seguinte redação “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (BRASIL, 2010a, p17).

O ano de 2014 foi marcado pela promulgação da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014) referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a Base Nacional Comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento

dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local” (BRASIL, 2014, s.p.).

De forma colaborativa e democrática, em 2015, se inicia a discussão para a construção da BNCC sair do papel, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) forma um grupo composto por educadores, técnicos das secretarias municipais e estaduais e pesquisadores de universidades, os quais tiveram a responsabilidade de elaborar o texto da primeira versão, respeitando a pluralidade de vozes, que incluiu consultas e debates públicos sobre o documento.

Em 2016 se inicia o movimento de construção coletiva deste documento, realizado de forma nacional, através de representações dos municípios e estados brasileiros. No que tange o ensino fundamental, foram lançadas duas versões e logo após a mesma foi amplamente discutida em todo o território nacional, os profissionais tiveram a oportunidade de opinar, através de consultas públicas, sobre sua visão do documento. Até que em dezembro de 2017 houve a aprovação da versão final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A partir da aprovação desta nova política pública educacional, as instituições de ensino de todo o território nacional terão dois anos para reformularem seus currículos de modo a atendê-la, assim proporcionando uma equidade no ensino brasileiro.

No que diz respeito a produção dos currículos Garcia (2014) chama atenção colocando que momentos de formação continuada são favoráveis por proporcionar diferentes tipos e formas de encontro, momentos estes que ao mesmo tempo que promovem reflexões acabam por multiplicar as interrogações, mas mesmo assim, dão sentido ao ser professor na escola.

Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores, emoções, encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores e futuros professores os encontros produzem “marcas”, também com as quais, valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola (GARCIA, 2014 p. 4284).

O documento referente ao Plano de Estudos dos Anos Finais da Secretaria Municipal de Educação – SMed (RIO GRANDE, 2015) já apontava a necessidade de criação de espaços de debate e organização do processo educativo na escola, priorizando espaços de leitura, discussão e estudo a respeito de temas relevantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, seja através da elaboração de projetos;

discussão de caminhos a serem seguidos, mas sempre propiciando espaços em que os professores, atores principais desse processo, tenham voz. Neste sentido, se está “(...) desenvolvendo processos reflexivos e indagativos sobre os aspectos educativos, éticos, relacionais, colegiais ou colaborativos, atitudinais, emocionais, etc., que vão além dos aspectos puramente disciplinares, uniformizantes, técnicos e supostamente objetivo” (IMBERNÓN, 2009, p.110).

A motivação da realização deste estudo se dá no momento em que se busca a aproximação do científico com o chão da escola, pensando de que forma os campos de conhecimento estão a serviço das questões políticas e sociais exigidas pela universidade pública quando reitera seu compromisso com a escola pública. Buscar a aproximação dos conhecimentos e experiências dos professores, facilita o entendimento da produção dos currículos e os diálogos necessários com os sujeitos que fazem o dia a dia das escolas, nos processos de interação com os alunos, estimulando o processo de construção coletiva. Neste sentido, Garcia (2014) aponta para a necessidade de:

Investir em uma formação que busque esse diálogo entre escolas e universidades, entre educação e os sentidos produzidos social e culturalmente (...). O conhecimento científico precisa, assim, saber dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais (GARCIA, 2014 p. 4283).

Além disso, buscamos romper com o que Pacheco (2011) denomina como cultura do isolamento existente nos ambientes escolares, através da percepção da importância do trabalho integrado e cooperativo, o qual pode ser estimulado tanto a nível escolar quanto municipal. A ideia é proporcionar, neste espaço de formação continuada um espaço que rompa com aquele professor solitário, planejando e decidindo sozinho o caminho a seguir, estimulando o trabalho reflexivo, através do coletivo e da troca de experiências, impulsionar práticas pedagógicas escolares que contemplem a demanda social contextualizadas.

Por acreditar que as políticas públicas educacionais devem se fazer presentes e influenciar o planejamento das práticas pedagógicas dos professores, assim como podem ser construídas de forma coletiva durante o processo de formação continuada de professores, surgem então algumas questões que serão problematizadas ao longo deste estudo, tendo como questionamento central: Como se dá o processo de construção coletiva de uma proposta curricular de EF para o

município do Rio Grande, a partir da nova política pública de educação (BNCC), através da mobilização dos professores da rede municipal?

Outras questões também nos ajudarão a aprofundar nossas investigações e análises: Quem são estes professores de EF que atuam no Município do Rio Grande? Qual o conhecimento deles em relação às Políticas Públicas de Educação (BNCC)? Como tem sido a atuação deles nas discussões referente a (re)elaboração do currículo em suas escolas? O que os movem a participar deste processo de construção coletiva?

A partir destas questões este estudo tem como objetivo central compreender como os processos formativos da rede municipal do Rio Grande podem contribuir na prática pedagógica dos professores de Educação Física, a partir da BNCC.

E, dentre os objetivos específicos estão:

- Identificar o perfil profissional dos professores de EF atuantes na rede Municipal do Rio Grande;
- Analisar a partir dos documentos a proposição da rede municipal de ensino no que se refere a formação de professores a partir da atual Política Pública de Educação (BNCC);
- Verificar qual o envolvimento dos professores de EF atuantes na rede Municipal do Rio Grande nos processos de formação continuada;
- Compreender a percepção dos professores de EF sobre as contribuições que as formações continuadas exercem em sua prática pedagógica a partir dos marcos regulatórios (BNCC e RCG);

Por acreditar que “a formação do professorado está influenciada tanto pelo contexto interno (escola) quanto pelo contexto externo (comunidade) ” (IMBERNÓN,2009, p.49) é que nos aventuramos na busca do entendimento de como se dará o processo de formação continuada que possibilitará espaço discussões e sistematização de possibilidades de trabalho para a disciplina de EF, a partir da proposição da BNCC que propõem o ensino do componente curricular a partir de unidades temáticas.

CAPÍTULO 1 – Referencial Teórico

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico que embasa a proposição dessa pesquisa. Inicialmente, será apresentada a BNCC a partir de suas proposições e algumas implicações. Na sequência, o foco será no desafio do (re)pensar o currículo na perspectiva da BNCC, a formação profissional pontuando o olhar para a proposição da formação continuada e os saberes docentes na perspectiva de Tardif.

1.1 BNCC: quais as proposições e algumas implicações

Área do conhecimento da Educação Física Escolar, nas últimas décadas, passou por várias transformações no que se refere aos objetivos de ensino, propostas pedagógicas e tendências.

No que se refere à orientação para a realização das práticas pedagógicas em nível da educação básica, a publicação da versão final da BNCC (BRASIL, 2017), dada em dezembro de 2017, apresenta a política pública nacional que trata da implementação de uma política educacional articulada e integrada, a qual mobilizou diferentes extratos da comunidade, articulados através de debates, consultas públicas, sugestões enviadas on-line que resultou na construção do documento. Rufino e Neto (2016) ressaltam que, mesmo que a estrutura do texto final tenha sido reconstruída por especialistas das áreas, pela primeira vez um documento federal vinculado a esfera da educação foi construído de forma diferenciada, o qual, mesmo de forma sutil, deu voz e vez a alguns estratos da comunidade.

Dessa forma, a BNCC vem como uma norma a ser seguida, a qual “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. (BRASIL, 2017, p. 7). Para que se tenha sucesso na efetivação desta política a nível nacional é necessário que haja a articulação de um conjunto de ações políticas, de todas as ordens (federal, estadual e municipal) com foco na utilização do documento como referência para as escolas (re)elaborarem seus próprios currículos, ressaltando a importância e a dificuldade existentes no que diz respeito a pluralidade e diversidade de contextos apresentados no país.

Neste sentido, em que se coloca a necessidade de um pacto interfederativo para implementação da política, a qual está presente no documento, ao mesmo tempo “não apresenta como tais interlocuções devem ser fomentadas em cada instância” (RUFINO; NETO, 2016, p. 48). Assim, o texto arquiteta partes dos conteúdos a serem apresentados para os alunos enquanto outra parte permite flexibilidade de acordo com a região e contexto em que a escola está inserida, procurando manter parâmetros curriculares em comuns concebidos no documento, na busca da educação como um direito social.

Peroni e Schine (2017) são contrárias a esta ideia, pois acredita que o documento aponta padronizações de conteúdos de norte a sul do Brasil, dessa forma “desprezando as diversidades locais e regionais, ameaçando o pluralismo de ideias e de concepções político-pedagógicas, o direito às diferenças étnicas, raciais e de gênero, experiências em espaços não escolares, entre outros aspectos”. (PERONI; SCHEIBE, 2017, p. 388).

O desafio então, está no (re)pensar os currículos escolares a partir do currículo prescrito, documento oficial orientador da educação nacional (BNCC), de modo a assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, visto que tais aprendizagens se efetivarão mediante o conjunto de decisões que irão possibilitar e efetivação do currículo em ação, definido por Sacristán (2000) como aquelas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, o fazer pedagógico propriamente dito.

Neste movimento, o documento ressalta a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares em adequar suas decisões à realidade local, características dos alunos e contexto onde estão inseridos de modo a envolver ativamente as famílias e a comunidade neste processo de re(elaboração) curricular.

Na BNCC é utilizada a seguinte definição de competência “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). No decorrer da Educação Básica os professores, através de suas práticas pedagógicas, deverão promover ações que assegurem aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que seguem:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

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

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

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

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

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

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

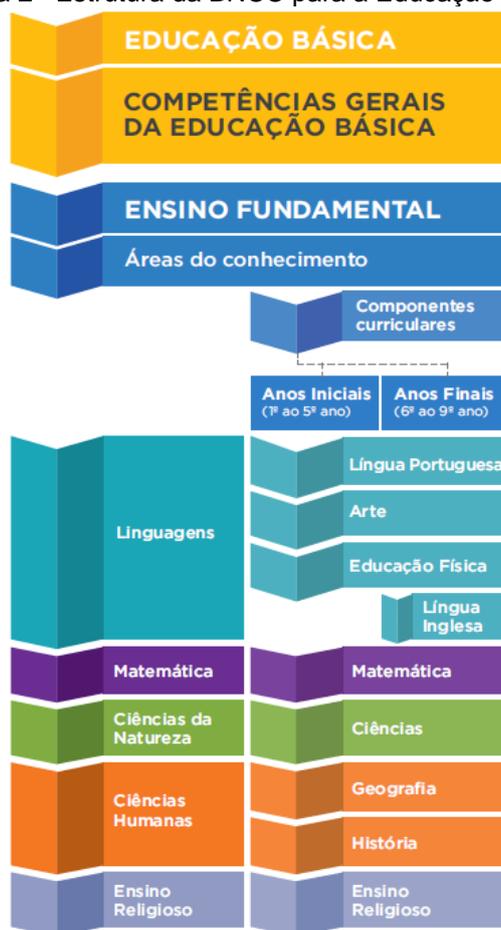
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

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

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 9 e 10).

Para além das competências gerais, a BNCC (BRASIL, 2017) nos apresenta a estrutura da Educação Básica dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Fundamental com nove anos, etapa mais longa da Educação básica, está subdividida em Anos Iniciais e Anos Finais, com seus respectivos componentes curriculares, como podemos observar na figura que segue:

Figura 2– Estrutura da BNCC para a Educação Básica



Fonte: Brasil, 2017, p. 27.

Para este estudo vamos nos debruçar nos Anos Finais o qual está organizado em cinco áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso, áreas que de acordo com o parecer CNE/CEB nº 11/2010, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010b, p.13).

Para essa, o desafio apontado no documento é pensar diferentes ações pedagógicas que desenvolvam a autonomia dos estudantes, uma vez que nesta etapa os mesmos são exigidos de forma diferenciada em cada componente curricular, assim “oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação”. (BRASIL, 2017, p. 58). Além de promover a aproximação com o mundo/cultura digital, utilizando as tecnologias como ferramenta no processo de ensino, neste momento em que se tem um forte apelo emocional e imediato nas respostas, na maioria das vezes com

análises superficiais dos fatos. Assim, estimulando reflexão e análises críticas que venham a contribuir na aprendizagem dos estudando, promovendo o desenvolvimento para o uso democrático das tecnologias.

O componente curricular da Educação Física, como em outros documentos oficiais (parâmetros e diretrizes), está vinculado a área das linguagens o que segundo Rufino e Neto (2016) pode ser entendida de maneira mais ampla, considerando a forma como são desenvolvidas as relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade.

Ao caracterizar as práticas corporais na escola, o documento compreende três elementos fundamentais: o fato delas apresentarem como elemento essencial o movimento humano, possuírem uma organização interna baseada na lógica específica da ação e serem produtos culturais ligados ao lazer e/ou ao cuidado com o corpo e a saúde (BRASIL, 2017). De acordo com Rufino e Neto (2016) ao analisar estas perspectivas na versão preliminar do documento, percebe-se a influência de algumas áreas na construção das perspectivas sobre as práticas corporais, vinculadas, por exemplo, às novas perspectivas presentes na pedagogia do esporte, nos estudos do lazer e também da praxiologia motriz.

As práticas corporais a serem desenvolvidas na Educação Básica são apresentadas a partir de seis Unidades Temáticas, as quais estão relacionadas aos objetivos do conhecimento, seguidos das habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa do ensino fundamental. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, os conteúdos, conceitos e processos foram organizados em seis unidades temáticas: Brincadeiras e jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes e Práticas corporais de aventura. Todas respeitando a progressão entre Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades.

Além disso, o documento traz apontamentos para que as práticas corporais a serem realizadas na escola sejam reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Dessa forma, as práticas corporais de aventura, por exemplo, devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar.

A redação da BNCC aponta para que a organização das unidades temáticas, mesmo que essa não seja a finalidade da EF na escola, apresente um caráter lúdico em todas as práticas corporais, pois ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes,

ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (BRASIL, 2017). Devido a este entendimento, a delimitação das habilidades privilegia oito dimensões de conhecimento, sendo elas: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário. Dimensões estas que deve estar presente nas práticas pedagógicas e que permitem a tematização das práticas como saberes escolares.

É importante ressaltar que não existe hierarquia entre as dimensões apresentadas, nem mesmo uma ordem necessária para o desenvolvimento do trabalho no âmbito didático. Cada uma exige diferentes abordagens e graus de complexidade para que se tornem relevantes e significativas, sendo importante lembrar que cada dimensão seja abordada de forma integrada com as demais, levando-se em conta sua natureza vivencial, experiencial e subjetiva.

O trabalho pedagógico planejado na busca de atender as dimensões do conhecimento apresentadas, buscarão “valorizar e favorecer a vivência das atividades corporais, bem como a reflexão crítica sobre elas e também sobre os potenciais valores e condutas éticas delas desenvolvidos” (RUFINO; NETO, 2016, p. 50), dessa forma valorizando as dimensões dos saberes provenientes das práticas corporais, bem como do fazer, aqui entendido como vivenciar/experimentar, e do conjunto de valores possíveis de serem abordados levando em consideração a realidade vivenciada. O que nos documentos anteriores eram tratados como dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

Rufino e Neto (2016) apontam que, mesmo reconhecida a importância de cada dimensão para a prática profissional dos professores de EF, o texto não propõe formas efetivas e possibilidades concretas de relação entre elas ao longo da prática pedagógica, o que, possivelmente, poderá dificultar a forma com que os docentes poderão desenvolvê-las nas aulas.

A proposição desse estudo está vinculada ao sentido de proporcionar, durante um espaço formativo, a possibilidade de (re)pensar possibilidades de trabalho a partir desta política pública, assim estimulando esse trabalho reflexivo

coletivo que busque minimizar as dificuldades aparentemente possíveis a serem enfrentadas de forma isolada.

A seguir serão apresentados estudos, sobre a temática em questão, realizados no período de 2016 a 2018, ano em que se acentuaram as discussões sobre a BNCC, focando prioritariamente nos desafios de implementação de uma normatização, bem como a crítica aos desdobramentos dessa ação.

Quadro 1 – Estudo exploratório sobre a BNCC

Autor/ Instituição/ Ano/	Objetivo	Metodologia/ Procedimento de Pesquisa	Principais Resultados
Boscatto, Impolcetto e Darido UNESP 2016	Compreender os aspectos histórico-legais que repercutem na elaboração da BNCC e as possíveis relações com o contexto da Educação Física escolar.	Análise documental e bibliográfica.	Os documentos legais precursores da BNCC remetem à análise da construção do currículo escolar com base em aspectos universais e particulares da cultura. Aproxima-se esse diálogo do contexto da EF escolar no Brasil, no que tange à sistematização do currículo para a Educação Básica.
Peroni; Caetano e Lima UFRGS 2017	Analisar os sujeitos que estão atuando na direção da política educacional, que atuam na elaboração da BNCC, na Reforma do Ensino Médio e no Escola Sem Partido ESP, ressaltando as implicações para a democratização da educação.	Pesquisa qualitativa, de cunho descritivo e exploratório.	Sujeitos privados influenciam fortemente na direção e na definição da política educacional brasileira, existindo um forte movimento de cerceamento ao fazer docente e controle dos processos pedagógicos nas instituições educativas, seja por meio da venda de materiais didático-pedagógicos ou pela legislação que retira do debate educacional a discussão sobre temas inerentes a uma sociedade democrática, como pluralidade e diversidade.
Peroni UFRGS 2018	Analisar como as redefinições no papel do Estado reorganizam as fronteiras entre o público e privado.	Pesquisa qualitativa.	O Estado ainda é responsável pelo acesso e inclusive amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que estão contribuindo para a qualidade da escola pública. Assim, percebe que a propriedade permanece pública, mas que a Instituição privada assume a direção dos processos pedagógicos e de gestão, assumindo a formação dos professores em serviço, propondo avaliação própria e o monitoramento do ensino público.
Peroni e Scheibe UFRGS	Dossiê que objetiva trazer subsídios aos leitores sobre o atual	Apresentar textos publicados consistem a	O privado assume e imprime seus valores na direção das políticas educacionais, gerando a

2017	debate, referente à transformação da educação em mercadoria, negando cada vez mais seu caráter de direito básico do cidadão.	análise acerca do avassalador crescimento da privatização da e na educação no Brasil e em outros países, particularmente na educação básica.	mercantilização do conhecimento, o qual ainda é um precioso bem público. Esse processo provoca profundas consequências no trabalho docente, como o desrespeito a autonomia, através da proposição de conteúdo pronto, estruturado, passível apenas de aplicação. Além de apontar os professores e sua formação como os principais responsáveis pelo fracasso escolar.
Rocha e Pereira. UFPB 2017	Refletir sobre o processo de elaboração do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltando a participação docente do contexto da prática da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa - PB. Nesses debates (transcritos) o principal objetivo foi investigar como esses docentes sentiram-se partícipes do processo de tessitura da BNCC.	Estudo de caso, realizado Entrevistas semiestruturadas com professores de 12 escolas representadas dos 9 polos das 92 escolas da Rede Municipal.	Percebe-se que, de certa forma, os docentes participaram minimamente e outros não participaram das três ações desenvolvidas no Estado. Quando analisado o preenchimento da plataforma da BNCC, entende-se que a devolutiva da participação dos docentes neste processo foi realizada entre gestão e coordenação das escolas. O grupo de professores pesquisados apresenta-se insatisfeito no que se refere à imposição do documento, no qual eles não tiveram a possibilidade de discutir e colaborar ativamente com a construção, sem a possibilidade de garantia da manutenção da identidade regional de cada sistema, o que não prevê o documento e, acaba por desprezar as realidades locais.
Neira. USP 2018	Analisa a BNCC de Educação Física mediante o confronto com a teorização curricular.	Estudo documental	Os resultados evidenciam a retomada dos princípios tecnocráticos, consubstanciados na prioridade concedida à racionalidade técnica em detrimento da criticidade. Em termos epistemológicos, o documento oficial se afasta do atual debate da área, revela-se frágil, incoerente e inconsistente.
Rodrigues FEFD / CEPAE 2016	Analisar a versão preliminar da BNCC do componente curricular da Educação Física	Análise documental	Os resultados levantam a discussão referente à EF estar na área das linguagens, mesmo tendo uma aproximação com a área da saúde, além disso propõem muito conteúdo a ser desenvolvido em pouco tempo. Aponta que a Dança poderia ter um enfoque menor já que também é contemplada nas Artes. Também sinaliza os esportes de aventura como um conteúdo delicado a ser considerado a nível nacional por conhecer as discrepâncias existentes entre as

			regiões. A autora finaliza com a colocação de que os professores de Goiânia têm expectativas positivas de poderem contribuir à proposta preliminar do documento.
Moreira <i>et al</i> UEPA 2016	Analisar a minuta disponibilizada pelo MEC, para o documento oficial da BNC, para compreender que concepção de EF é por ele proposto, além dos projetos de sociedade, de educação e de ser humano.	Análise documental	Os resultados mostram que o manuscrito, na fase de apresentação à comunidade, concretiza uma aliança entre educação e o capital, defendendo os interesses dos grupos hierárquicos centrais, transformando o direito à educação em serviço mercadológico. Aponta a EF na área das linguagens como um acessório. A inconsistência na evolução dos conhecimentos e nas definições das dimensões do conhecimento deixa a EF eclética.
Neira e Junior USP UPE 2016	Contribuir com a reflexão acerca do componente Educação Física	Análise documental	A EF nesse documento preconiza as demandas conceituais, sem buscar a melhora de fatores motores, supervaloriza contribuir para a formação do cidadão compreendendo e produzindo cultura corporal mais ampla sem nenhum tipo de preconceito. Os conteúdos a serem trabalhados dependerão dos projetos pedagógicos de cada instituição, ao que se espera, sejam construídos coletivamente e ainda das interações e inter-relações estabelecidas entre estudantes e professores.
Rufino e Neto UNESP 2016	Investigar os desdobramentos da BNCC no âmbito da formação de professores de EF	Análise documental	Os resultados mostram que o documento não apresenta contribuições efetivas ao tema da profissionalização do ensino e a perspectiva elaborada não leva em consideração a dimensão dos saberes docentes. Há pontos importantes na BNCC que podem contribuir com a organização do campo educativo, especialmente na área da Educação Física. Contudo, é fundamental compreender a prática profissional como produtora de saberes, perspectiva que vai além da delimitação e elaboração normativa de parâmetros curriculares, vinculados aos conteúdos subjacentes às práticas corporais.

Fonte: elaborado pela autora, 2018.

A discussão realizada por Peroni, Caetano e Lima (2017) faz parte de um estudo maior que analisa os processos de materialização do privado no público nas

etapas e modalidades da educação básica no Brasil. O foco atual de pesquisa analisa os sujeitos e o conteúdo da proposta da BNCC apontando para o privado como detentor da direção para a educação pública.

O processo de articulação da BNCC, vem disfarçado de um processo democrático, através das consultas públicas e participação democrática da população brasileira em geral, porém o mesmo está, segundo as autoras, diretamente relacionado a empresa Fundação Lemann, responsável pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, através uma página nas redes sociais de apoio ao Movimento pela Base (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017), processo este financiado pelo Instituto Unibanco.

Nesse sentido, a luta pela democratização da educação nas últimas décadas foi pela ampliação do espaço público e efetivação dos direitos, visto que 80% das matrículas do ensino fundamental e médio estão vinculadas as instituições públicas, direitos estes concretizados através efetivação das políticas educacionais. Porém tais avanços foram conquistados com seriedade e proposição de gestão democrática, as quais até então eram asseguradas pela legislação educacional brasileira e estão se perdendo diante da atuação situação governamental.

Segundo Peroni (2018) continua sob responsabilidade do Estado o acesso à educação pública, e inclusive, com a ampliação das vagas no setor público, porém o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola tem sido determinado, cada vez mais, por instituições que introduzem a lógica mercantil, como por exemplo, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, entre outras que apontam como justificativa a contribuição para a qualidade da escola pública.

A partir da problematização das autoras, percebe-se a naturalização do privado no público e o retrocesso da democratização da educação e da escola, assim caminhando para o que aponta para o “esvaziamento da participação, autonomia e transparência dos sistemas e as políticas de educação” (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p.422), onde as políticas são impostas de cima para baixo buscando calar os professores, estudantes, pesquisadores e entidades que a muito tempo tem lutado por uma escola pública de qualidade e pelo direito à educação.

O entendimento de Peroni (2018), com relação a uma sociedade democrática, aponta para que as instituições públicas atuem num processo de coletivização das decisões, alargando cada vez mais os espaços de participação, onde os protagonistas sejam aqueles que realmente fazem acontecer no dia a dia das

instituições de ensino e não aqueles que influenciam fortemente as políticas sociais, por serem detentores da lógica mercantil os quais tem atuado na execução e assumindo a formação de professores, além de possuírem formas próprias de avaliação e monitoramento, as quais desconsideram toda e qualquer experiência e contribuição dos professores, os quais se tornam meros aplicadores do que por eles são propostos. Assim, tanto os professores quanto as gestões escolares perdem autonomia, ficando a cargo destas instituições privadas as primordiais e principais decisões a serem tomadas pelas instituições escolares.

Em dossiê direcionado ao debate referente à educação estar sendo transformada em mercadoria, Peroni e Scheib (2017) apontam as críticas realizadas por entidades defensoras da educação pública, laica e gratuita no que se refere à falta de transparência nos debates que antecederam a aprovação da BNCC, o qual permitiu que o seu conteúdo acolhesse interesses tanto de institutos empresariais e do mercado editorial quanto de movimentos retrógrados e religiosos.

No que se refere às diversas formas de privatização as autoras percebem consequências na democratização da educação, apontando que o privado ao assumir a direção das políticas acaba por imprimir seus valores, o que conseqüentemente, acaba por mercantilizar o próprio conhecimento, o qual ainda é um precioso bem público.

Esse processo de expansão da privatização na educação tem provocado profundas consequências no trabalho docente, principalmente no desrespeito de sua autonomia, através da proposição de conteúdo pronto, estruturado, passível apenas de aplicação (PERONI; SCHEIB, 2017). A oferta destas propostas vem através da culpabilização da vítima, onde os professores e sua formação são apontados como os principais responsáveis pelo fracasso escolar.

Em estudo realizado por Rocha e Pereira (2018) que objetivou investigar como os docentes da Rede Municipal da Paraíba sentiram-se partícipes do processo de tessitura da BNCC percebeu-se que, de certa forma, os docentes participaram minimamente e outros não participaram das três ações desenvolvidas no Estado.

Os autores apresentam resultados referentes à participação dos professores em três atividades específicas: *Colóquio sobre políticas curriculares* o qual foi proposto pela Universidade Federal da Paraíba, mas nem todos os professores tiveram a oportunidade de participar; o *Seminário Estadual da Paraíba* em que os docentes não participaram por não terem sido comunicados sobre a realização do

evento; e o *Dia D da BNCC* que aconteceu de forma improvisada, durante o horário de planejamento dos docentes, onde a escola não parou suas atividades para a realização das discussões (ROCHA; PEREIRA, 2018). Dessa forma, entende-se que a devolutiva da participação dos docentes neste processo foi realizada entre gestão e coordenação das escolas.

O estudo aponta que a plataforma da BNCC foi determinante, através de um sistema estruturado e tendencioso, para que realmente não houvesse a participação em massa dos reais sujeitos em todo este processo, os profissionais da educação. Rocha e Pereira (2018) identificaram a consulta pública como sendo a opção mais apropriada, possibilitando o controle e dentro do curto espaço de tempo já pré-estabelecido.

Na visão do grupo de professores pesquisados, percebe-se a insatisfação dos mesmos no que se refere à imposição do documento, no qual eles não tiveram a possibilidade de discutir e colaborar ativamente com a construção de modo a garantir a manutenção da identidade regional de cada sistema, o que não está previsto no documento e, acaba por desprezar as realidades locais, por ser uma proposta de unificação do ensino (ROCHA; PEREIRA, 2018).

As autoras sugerem que para que se tenha um processo realmente democrático do e no processo educativo é necessário “a ampliação e o fortalecimento das formas de participação” (ROCHA; PEREIRA, 2018, p. 61) dos agentes envolvidos diretamente nesse processo (professores e gestores escolares), apontando para que estes processos sejam construídos a partir de uma proposta coletiva, na qual a presença efetiva desses atores seja uma realidade.

Em tratando-se de estudos da BNCC relacionados ao componente curricular da EF, apontamos o realizado por Neira (2018) o qual, através da análise do documento, reflete sobre as incoerências e inconsistências apresentadas. O autor coloca como incoerência a forma como é apontada no documento a desconexão entre o currículo proposto e a concepção de EF anunciada, em que a contradição se dá no caráter instrumental e funcionalista materializado no peso concedido às habilidades cognitivas. Além da alarmante crítica a realização da construção do documento ter sido realizada por um pequeno grupo num curto espaço de tempo, sendo apontada como uma investida dos setores conservadores.

Em estudo realizado por Moreira *et al* (2016) nota-se a partir da análise da minuta disponibilizada pelo MEC que as políticas educacionais advêm de forma

hierárquica e não consideram a participação efetiva da comunidade escolar, reais conhecedores da complexidade da prática educacional. Os autores sinalizam que o interesse dos reformadores “evolui de um Manuscrito técnico a uma política de formação ser humano, que corresponde a um determinado modelo de educação e sociedade”. (MOREIRA *et al*, 2016, p. 65).

A discussão sobre a EF estar na área das linguagens é apontada por Moreira *et al* (2016), os quais sinalizam que o componente curricular é considerado um acessório, já que os objetivos dessa área estão centrados na língua portuguesa, especificamente na leitura e escrita. Nessa mesma linha, Rodrigues (2016) traz à tona a discussão referente ao componente curricular da EF estar na área das linguagens, mesmo se aproximando da área da saúde.

A análise realizada pela mesma autora indica a proposição de muito conteúdo a ser desenvolvido em pouco tempo e sem clareza na progressão desses conteúdos ao longo dos ciclos que são apresentados. A autora ainda sinaliza que a Dança poderia ter um enfoque menor na EF por também ser abordada nas Artes, dessa forma ampliando o aprendizado outros conteúdos, como por exemplo na ginástica, nos jogos e brincadeiras e nas lutas (RODRIGUES, 2016).

Além disso, temas da atualidade, como os esportes de aventura, podem ter destaque entre os jovens, mas serem de difícil operacionalização nas escolas, ao se pensar enquanto currículo nacional, por conhecer as discrepâncias das realidades regionais (RODRIGUES, 2016). A autora identifica, na cidade de Goiânia, que muitos professores e professoras da rede estadual de educação de Goiás, da rede federal de ensino e também da Universidade Federal de Goiás, têm expectativas positivas em relação à abertura do MEC para considerar as diversas contribuições apresentadas à proposta preliminar da BNCC.

O estudo realizado por Neira e Junior (2016) ressalta a supervalorização da dimensão conceitual dos conteúdos apresentados na BNCC, dessa forma não tendo a preocupação nos ganhos motores dos alunos em prol de uma formação cidadã, na busca do aluno que compreenda e produza cultura corporal mais ampla sem nenhum tipo de preconceito.

No que concerne a organização das secretarias de educação e das escolas Neira e Junior (2016) sinalizam que as mesmas deverão olhar para esse documento para planejar as suas propostas, porém chama a atenção pois a BNCC não irá dizer qual brincadeira, dança, luta, esporte, ginástica ou prática corporal de aventura a

escola irá tematizar, tampouco como fazê-lo ou avaliá-lo. Essas escolhas de conteúdo e metodologias a serem utilizados cabe à escola decidir, pois qualquer projeto pedagógico que se restrinja apenas ao que diz o documento, ficará a dever, por ele se tratar de um ponto de partida e não ser o currículo em si.

Ao trazer à tona a discussão da formação profissional a partir da BNCC, Rufino e Neto (2016) afirmam que o documento não aborda o tema da profissionalização do ensino. Os autores sinalizam a importância em considerar o processo professor – profissão – escola – conteúdo, principalmente na EF, que ainda busca sua legitimidade social no contexto escolar (RUFINO; NETO, 2016). Dessa forma, buscando o envolvimento dos professores e considerando seus saberes nessa perspectiva de implementação da política educacional.

No que concerne as inconsistências o autor aponta a ausência de argumentos que justifique a inserção da EF na área das linguagens e o que isso significa em termos didáticos. Além do fato da concepção de prática corporal apresentada no documento estar em desacordo com as produções sobre o tema, pois como está dada, em que os objetos de conhecimento são entendidos como representações dos valores, sentimentos e intenções dos grupos culturais, percebemos os esportes, danças, lutas, brincadeiras e ginásticas como passíveis de inúmeras significações, dessa forma podendo variar conforme o contexto e os sujeitos envolvidos. Fato esse contrário ao que prevê o documento, ficando inviável o estabelecimento de uma mesma organização deste componente para todo o território nacional (NEIRA, 2018).

Em estudo realizado por Boscatto, Impolcetto, Darido (2016) o qual objetivou compreender os aspectos históricos legais da BNCC, além das possíveis relações do componente curricular da EF com a base, os autores, através da análise documental, a percebem como uma proposição necessária para o componente, pois a mesma está prevista em diversos documentos e leis. E, de certa forma, para a EF escolar, poderá vir a contribuir na prática cotidiana dos professores, ao considerar a crítica apontada com relação à falta de tradição na área quanto à organização curricular de seus conteúdos.

Os autores sugerem a realização de estudos que tematizem o processo de acesso, compreensão e implementação dos pressupostos que esse documento apresenta para as disciplinas curriculares. Além disso, apontam que por estarmos no processo transitório de aprovação e implementação, as políticas públicas de

incentivo e mobilização à implementação da BNCC serão fundamentais neste longo caminho que deverá ser percorrido na área. (BOSCATTO, IMPOLCETTO, DARIDO, 2016).

1.2 O desafio do (re)pensar o currículo na perspectiva da BNCC

“[...] currículo é entendido como um documento escrito onde são expressas as intenções da escola e as atividades que serão desenvolvidas nele estarão presentes diversos aspectos. Dentre eles, as teorias educacionais, os aspectos legais, como será feita a prática” (PABIS, 2013, p.133).

Ao levantarmos a temática do currículo escolar, entendemos que o mesmo está atrelado a um movimento maior, rodeado de tensões e que diz respeito a instituição como um todo, e não apenas ao educador na sua disciplina em específico. Segundo Boscatto, Impolcetto, Darido (2016) ele é influenciado por uma diversidade de instâncias, sendo elas: a de caráter *pedagógico*, compreendida como os aspectos didático-metodológicos; as de caráter *político*, compreendida a partir da intencionalidade e finalidade das instituições de ensino; as de caráter *administrativo*, as quais estão relacionadas à gestão e organização burocrática da instituição escolar.

Neste sentido, os autores sinalizam que é através da organização de forma minuciosa dos conhecimentos culturalmente produzidos nas diferentes áreas do conhecimento (presentes nos diferentes componentes curriculares) que estará calcada a seleção e sistematização dos aspectos culturais os quais são transpostos para o currículo escolar na forma de conteúdos de ensino.

No que se refere a transformações curriculares Arroyo (2001) sinaliza divergências que esbarram nos interesses e diferenças de três grupos sociais. Primeiro grupo representado pelos professores, responsáveis por efetivamente implementar as práticas educativas, materializadas diariamente em suas aulas; o segundo grupo representado pelos governos e secretarias de educação os responsáveis pelas decisões dos processos de inovação escolar; e o terceiro grupo representado pelos acadêmicos e pesquisadores que usufruem da escola e do sistema educacional como objeto de estudo. Na maioria das vezes esses três grupos não são harmônicos entre suas ações, sem contribuição recíproca de

maneira a compartilhar anseios, necessidades e pretensões do outro, gerando, assim, tensões.

Esse processo de (re)definição curricular está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem dos alunos, pois é no processo de escolarização que se dá o estímulo para a formação do sujeito, a qual está diretamente relacionado ao processo histórico e cultural vivenciado:

[...] o “alimento/conteúdo” que nutre o processo de formação dos sujeitos provém dos conhecimentos oriundos de um recorte da história e da cultura. A transposição didática desses conhecimentos culturais em “conteúdos de ensino” para as práticas educativas poderá proporcionar aos estudantes experiências e aprendizagens significativas, que possam auxiliá-los na atuação e inserção no mundo de forma esclarecida e emancipada. (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 104).

As proposições curriculares devem contar com a participação dos professores e levar em consideração as experiências dos estudantes de modo a integrar-se com os conteúdos a serem explorados e incorporados nas aulas de EF escolar. Boscatto, Impolcetto, Darido (2016), propõem que a escolha dos conteúdos seja diferente em cada escola, os quais partam do Projeto Político Pedagógico (PPP) e considere as características da comunidade local.

A elaboração de uma proposta curricular, segundo Pabis (2013) é de responsabilidade da instituição de ensino, onde professores e gestores decidirão de forma autônoma as suas propostas de intervenção, de forma a garantir a construção e vivência do currículo que considere o mais adequado para a formação do cidadão, visto ser este o papel da escola na atualidade. Vale ressaltar que esta construção autônoma deve respeitar o prescrito na legislação.

Figura 3- Organização do currículo na escola



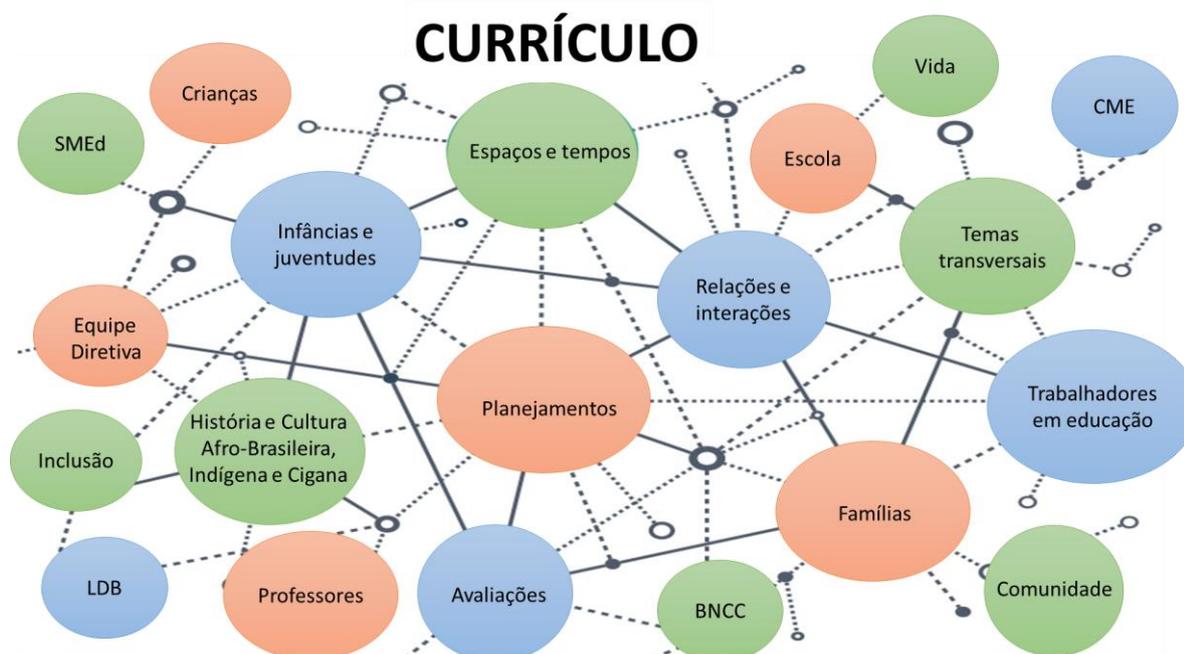
Fonte: elaborada pela autora, 2018.

Considerando a especificidade desse estudo, e analisando a figura 3 podemos considerar para a (re)elaboração do currículo na escola a BNCC, aqui considerada a Política Pública educacional atual, atrelada aos documentos referenciais utilizados no município do Rio Grande (Lei de Diretrizes e Bases, Estatuto da Criança e do Adolescente, Resoluções do Conselho Municipal da Educação, Projeto ComVida, Plano de estudos dos Anos Finais, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar) sem deixar de considerar a parte diversificada, entendida como o contexto regional e local de cada escola; o movimento entre ensinar e aprender; as diversas possibilidades de práticas pedagógicas; a comunidade escolar; as especificidades do grupo/turma; além da vida dos estudantes.

Apontamos algumas possíveis conexões curriculares a serem consideradas no processo de (re)elaboração currículo, as quais se darão na escola e no caso deste estudo, também nas trocas proporcionadas durante os encontros do processo formativo a ser proposto. Na oportunidade, além de estimular os professores a pensar e repensar suas práticas pedagógicas consideraremos o conceito de currículo proposto no PPP da Secretaria de Município da Educação do Rio Grande, como segue:

Compreensão de currículo para além da grade de conteúdos, como toda e qualquer aprendizagem que ocorre na escola: as relações interpessoais, os espaços, os tempos, os materiais, as políticas de gestão e participação. Perspectiva curricular integrada, garantindo a articulação entre as áreas de conhecimento e tendo a Educação Ambiental e a Inclusão como políticas educacionais constitutivas do projeto em questão. Espaços e tempos escolares vistos como componentes curriculares que, para além de um cenário da prática educativa, carregam consigo as concepções de educação que os constituem (bibliotecas, salas de aula, pátio, etc.). Tempos e ambientes de qualidade devem ser pensados a partir da demanda dos/as educadores/as, das crianças, adolescentes e adultos estudantes e de suas famílias – levando em consideração as necessidades biopsicossociais, pedagógicas e legais em geral (RIO GRANDE, 2013, s.p.).

Figura 4 –Conexões curriculares necessárias para além da Base



Fonte: elaborado pela equipe pedagógica da SMed de Rio Grande, 2018.

Consideramos que a proposição da BNCC pode contribuir com a organização do campo educativo, especialmente na área da Educação Física, desde que os docentes compreendam sua fundamental importância no processo educativo e estejam envolvidos no processo de construção curricular, uma vez que “é fundamental também compreender a prática profissional como produtora de saberes, perspectiva que vai além da delimitação e elaboração normativa de subsídios curriculares, vinculados aos conteúdos subjacentes às práticas corporais” (RUFINO; NETO, 2016, p. 58).

Nesse sentido, entendemos que uma base nacional comum pode se relacionar com as diferentes especificidades educacionais e com as pluralidades culturais, desde que à comunidade escolar, entendida como o corpo pedagógico e administrativo, exerça de forma autônoma e organizada o currículo escolar. Nesse sentido, Boscatto, Impolcetto, Darido (2016) aponta que para que isso seja possível a comunidade escolar deve propor a preservação dos componentes culturais universais apresentados na BNCC, buscando articulá-lo com o contexto específico onde a escola está inserida, assim buscando a garantia da equidade de direito à aprendizagem aos estudantes. Entendendo, assim que “é imprescindível considerar o que há de “humano”, pautado nos princípios de liberdade e solidariedade,

presentes no âmbito da cultura universal e particular” (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016, p. 107).

A principal proposição é para que o currículo seja construído de forma democrática, com a participação em massa dos docentes e que reflita a comunidade e suas características locais, dessa forma propiciando a aplicabilidade na prática cotidiana dos estabelecimentos de ensino. Assim, buscará, de certa forma, evitar a o currículo apresentado aos professores que segundo Sacristán (2000) são documentos elaborados para traduzir as prescrições (entendida aqui como a BNCC), como, por exemplo, os livros didáticos que são elaborados por uma representatividade que, na maioria das vezes, não conhece a realidade das escolas.

O mesmo autor aponta diferentes formas de currículos, o qual pode ser modelado pelos professores quando se refere aos planos de ação elaborados pelos docentes, os quais abrangem os PPP, os projetos educativos e os planejamentos coletivos e/ou individuais. O currículo em ação está atrelado ao fazer pedagógico propriamente dito, o qual considera as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. E o currículo realizado que é aquele que envolve as aprendizagens construídas pelos alunos, considerando o que eles aprenderam em relação aos conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino.

Na sequência o quadro 2 apresenta uma síntese de quatro estudos sobre o currículo da EF no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, os quais foram considerados pertinentes a esse estudo, pois abordam a construção curricular, revisões sistemáticas sobre o tema e percepção dos professores a partir de um processo de implementação curricular.

Quadro 2 – Estudo exploratório sobre currículo

Autor/ Instituição/ Ano	Objetivo	Metodologia/ Procedimento de Pesquisa	Principais Resultados
Boscatto, Impolcetto, Darido, UNESP 2016	Compreender a aproximação dos documentos oficiais do currículo escolar, e os aspectos universais e particulares da cultura; e as possíveis relações com o contexto da Educação Física escolar.	Análise documental	Os documentos legais precursores da BNCC remetem à análise da construção do currículo escolar com base em aspectos universais e particulares da cultura. Aproxima-se esse diálogo do contexto da EF escolar no Brasil, no que tange à sistematização do currículo para a Educação Básica.

<p>Tavares, Wittizorecki e Neto.</p> <p>UFRGS</p> <p>2018</p>	<p>Mapear o que vem sendo pesquisado, os conceitos que se têm construído e o que se tem publicado sobre Educação Física nos anos finais do ensino fundamental e currículo escolar. Entender em que perspectivas esta temática vem sendo investigada.</p>	<p>Revisão sistemática. Artigos em periódicos brasileiros disponíveis online, da área 21. Qualis A2, B1 e B2. Cruzamento do termo Educação Física Escolar com os descritores: conteúdo, currículo, saberes, sistematização, planejamento e construção curricular.</p>	<p>A temática do currículo não como categoria central de discussão. Carece de uma compreensão acerca de como a EF vem se produzindo no currículo escolar. Olhar voltado para o currículo da EF na escola do que para a EF no currículo da escola.</p>
<p>Cagliari; Rufino e Darido.</p> <p>UNESP</p> <p>2017</p>	<p>Analisar, quantitativa e qualitativamente a produção acadêmico-científica sobre a temática do Currículo do Estado de São Paulo.</p>	<p>Estado da arte, com pesquisa artigos científicos, publicadas em periódicos nacionais da área da EF, tendo como recorte temporal o período de janeiro de 2008 até julho de 2014. E teses e dissertações publicadas no portal de Teses e Dissertações da CAPES.</p>	<p>Quantitativamente apenas 16 dos 593 artigos ou trabalhos monográficos tratam efetivamente do Currículo do Estado de São Paulo para a disciplina de EF. Qualitativamente apontam haver preocupação com a legitimação da EF no ambiente escolar; e com a opinião, visão e apropriação dos professores com o material, na busca de melhorar e aprimorar o trabalho desenvolvido e o nível de aprendizagem dos alunos.</p>
<p>Marani, Neto e Freire.</p> <p>Universidade São Judas Tadeu</p> <p>2017</p>	<p>Conhecer as percepções dos professores de Educação Física do município de Barueri/SP sobre o Plano de Referência da área e sobre sua implementação.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, com a intenção de conhecer, descrever e interpretar esta realidade, a partir da perspectiva de 14 professores através de entrevista semiestruturada. Análise de conteúdo.</p>	<p>Professores são favoráveis ao PR, pois a adoção do currículo comum pode dar unidade à prática pedagógica na rede de ensino. Positivo: possibilidade de colaborar, em partes, na reelaboração do documento; adequação ao aluno; a diversificação dos temas propostos e a sequência construída. Críticas divididas em 3 categorias: 1ª) referente à concepção que orienta a construção do PR (valorização excessiva do esporte e incoerência entre os objetivos e os conteúdos); 2ª) relacionada aos conteúdos propostos (repetição ou falta de diversificação; sequência estabelecida; Inflexibilidade; Inadequação às características dos alunos; falta de integração com outras áreas do currículo; 3ª) e a forma como o PR é</p>

			implementado (forma como a avaliação é realizada; falta de recurso para implementar; Ausência de um material apostilado; falta de investimento na formação continuada; organização escolar). Além do currículo oficial não ser o aplicado na prática.
--	--	--	---

Fonte: elaborada pela autora, 2018.

O estudo realizado por Tavares, Wittizorecki e Neto (2018) identificou, através de uma revisão sobre o que se tem publicado sobre EF e currículo, que a temática currículo é abordada juntamente com outras diferentes temáticas as quais podem auxiliar na compreensão do processo de construção curricular, tais como: seleção de conteúdo, implicação das decisões pedagógicas na (re)construção de representações de gênero/etnia/classe, formas de avaliação, aspectos didático-metodológicos, objetivos de ensino, planejamento, concepções de ensino e de EF.

Nos estudos analisados pelos autores que apresentam o currículo como foco principal de análise, limitaram-se a compreender e dialogar sobre a seleção de conteúdos e aspectos didáticos e de planejamento, sem aprofundar de forma reflexiva nas concepções de ensino, de corpo, de gênero e de classe que alicerçam tais decisões, tampouco nas possíveis implicações na formação do sujeito. Dessa forma, os autores concluem apontando que a EF vem se configurando de diferentes formas nas escolas do contexto brasileiro, apresentando processos de construção curricular efetivados de diversas maneiras, compreendendo-a, no ensino fundamental, como plural e heterogênea. Apresentando, ainda a construção do entendimento de EF como sinônimo de esporte, com a prática de esporte pautada no saber fazer, tendo as demais práticas corporais entendidas como inovadoras, criativas, exceções, e não como composição de um todo dentro do currículo da EF escolar.

Assim como os autores, consideramos a compreensão da construção curricular da escola deva estar relacionada ao entendimento e relação dos aspectos já apontados, associados a utilização e revisitação dos documentos oficiais vigentes, assim compreendendo “os aspectos simbólicos e singulares que configuram esse processo, como a cultura escolar, as representações elaboradas acerca do ensino, da escola, da Educação Física; as expectativas de toda a comunidade escolar; as

experiências e conhecimentos de docentes e estudantes; as demandas de documentos oficiais” (TAVARES; WITTIZORECKI; NETO, 2018, p. 288).

Cagliari, Rufino e Darido (2017) enfatizam o caráter recente da elaboração da proposta curricular da EF no estado de São Paulo, o qual foi construído pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e implementada inicialmente no ano de 2008, mas apenas em 2010 a mesma foi efetivada como o Currículo oficial para todas as escolas dos níveis de ensino fundamental II e médio. Dessa forma sendo um campo novo e propício para investigações científicas, mas pouco explorado. Os autores apontam a baixa quantidade de estudos publicados referentes a área pedagógica nas bases pesquisadas, colocando como possíveis razões para a desvalorização da subárea pedagógica na EF, os baixos percentuais de orientadores e de projetos ou linhas de pesquisa na pós-graduação do Brasil. Associando essa desvalorização a diminuição dos espaços nas revistas científicas, levando a descredenciamento de pesquisadores, desvalorização dos professores dessa subárea, entre outras questões (MANOEL; CARVALHO, 2011, apud CAGLIARI; RUFINO; DARIDO, 2017)

Os autores refletem sobre a constante crítica, comum no meio escolar ou científico, sobre os Currículos de EF propostos pelas políticas públicas de educação do país, os quais são impostos sem levar em consideração o cotidiano escolar, assim “ferindo a autonomia das escolas e dos professores, ao padronizarem conteúdos e desconsiderarem os contextos locais” (CAGLIARI; RUFINO; DARIDO, 2017, p. 270).

Com a investigação, os autores levantaram entre os estudos analisados, uma série de críticas a respeito da implementação do currículo, as quais transitam entre a superficialidade no tratamento dos conteúdos e a generalização dos mesmos para todas as regiões do estado; as estratégias metodológicas utilizadas no caderno do professor; a confusão na forma de expressar a intencionalidade no material; a avaliação não contemplada; falta de meios para o professor desenvolver a inclusão; não considerar a realidade das escolas no que diz respeito a infraestrutura e materiais disponíveis; não considerar a formação inicial dos professores, podendo ser caracterizada como “ultrapassada”; problemas relacionados ao distanciamento teórico-conceitual entre o Currículo do professor e o material disponíveis aos alunos e, por fim, o descompasso nas propostas de conteúdos em sala de aula com as atividades vivenciadas nas aulas práticas.

Nesta proposição entende-se que os docentes são os atores fundamentais no processo de implementação do currículo, dessa forma os mesmos devem ter o entendimento do documento, “de forma a convidá-los, na medida do possível, a participarem ativamente de seu processo de implementação” (CAGLIARI; RUFINO; DARIDO, 2017, p. 278). Os autores compartilham da ideia de que a implantação e/ou qualquer modificação curricular deve ser acompanhada de processos formativos de modo a atingir todos os docentes em exercício, propiciando, assim, condições favoráveis para a aquisição e aperfeiçoamento de saberes necessários à docência.

Em estudo realizado por Marani, Neto e Freire (2017) o qual objetivou conhecer a percepção dos professores de EF de Barueri sobre a implementação do Plano de Referência para área foi apontado pelos sujeitos pesquisados são favoráveis a ter um currículo comum, por permitir uma unidade à prática pedagógica na rede de ensino. Ao mesmo tempo em que consideram uma experiência positiva por terem possibilidade de colaborar na reelaboração do documento, o qual está adequado aos alunos e possibilita a diversificação dos temas a serem trabalhados nas escolas, os professores levantam críticas as quais são apresentadas na forma de categorias e subcategorias.

A primeira categoria se refere às concepções que orientam o documento e está subdivida em valorização excessiva dos esportes e incoerência entre objetivos e conteúdo. A segunda está relacionada aos conteúdos propostos que, segundo os professores, apresentam repetição ou falta de diversificação; sequência dos conteúdos estabelecidos sem apresentar relação com o anterior ou posterior; inflexibilidade e inadequação às características dos alunos, além da falta de integração do componente curricular com outras áreas do currículo. E para finalizar a terceira categoria aponta de forma crítica a forma de implementação do Plano de Referência, principalmente no que tange a forma de avaliação realizada; a falta de recurso para implementação da proposta; o tempo gasto na preparação de tarefas burocráticas; a ausência de um material apostilado; a falta de investimento na formação continuada e a organização escolar (MARANI; NETO; FREIRE, 2017).

Vale ressaltar que os autores explicitam nos achados que a necessidade de possuírem um material apostilado pode limitar a prática pedagógica dos professores por apresentar a definição de um roteiro a ser seguido pelos mesmos. Assim como a realização excessiva de planos e relatórios (plano anual, planejamento

mensal, diários e portfólios) o que demanda muito tempo, o qual poderia estar sendo otimizado na melhor elaboração das aulas e de materiais didáticos.

1.3 A formação profissional... o olhar para a proposição da formação continuada

“[...] formação profissional de professores constitui-se como um complexo processo evolutivo no qual se estuda principalmente como os professores aprendem a ensinar, como se desenvolvem na sua teoria e na sua prática” (OST, 2012, p. 25).

Considerando a citação, percebemos como principal preocupação, quando se ocupa um cargo de gestão, no caso Assessoria Pedagógica da Educação Física, assegurar a proposição de encontros formativos que provoquem a reflexão nos professores, principalmente no que tange a aplicação prática da teorização e, além disso, perceber que reflexos tais ações terão na prática pedagógica destes sujeitos.

Nesse sentido, considerando as reflexões de Tardif (2000), percebemos que tanto em suas bases teóricas como em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. O autor sinaliza a necessidade de autoformação e reciclagem, propiciados através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.

Dessa forma consideramos formação continuada como um processo, o qual se inicia após a conclusão da formação inicial do professor, porém sem um período de tempo determinado, sem um final definido. Sendo considerado por Ost (2012, p. 28) como um “processo evolutivo, em que o conhecimento está sempre em transformação”.

Tardif (2010) destaca que o processo de profissionalização dos educadores ocorrerá quando estes se apropriarem dos seus saberes práticos específicos aos seus espaços de trabalho. Dessa forma, a compreensão da sua atividade como uma atividade profissional, ocorre quando eles mesmos valorizam os seus saberes e espaços, adotando nas ações docentes saberes, posturas e cientificidade próprias daqueles que se desafiam a promover espaços de educação sistematizada.

No que se refere ao processo de formação continuada, Pimenta (2002) aponta a necessidade de propor aquelas com viés nas problemáticas da prática

escolar, visto que, de acordo com a autora, as pesquisas demonstram historicamente a ineficácia da formação continuada de professores propostas pelas universidades.

No contexto da análise histórica dos processos formativos Pimenta (2002, p. 33) pondera:

[...] ao expor a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, colocava em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abria para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e continuada [...].

Na perspectiva da formação contínua ou em serviço, Nascimento (2006) afirma que, na fase de desenvolvimento profissional, tal proposição visa o aperfeiçoamento das qualificações e responsabilidades, dessa forma, apontando que a busca por uma formação contínua se faz necessária como uma complementação e não para suprir as deficiências da formação inicial. Assim buscando atender as necessidades de aprendizagem propostas através de alterações ou transformações da área de conhecimento, e também aquelas oriundas do próprio professor.

O mesmo autor sinaliza como intervenções mais frequentes no âmbito da formação continuada os cursos de formação complementar nas universidades (em nível de pós-graduação) e cursos de aperfeiçoamento e atualização, os quais são oferecidos em caráter permanente ou temporário e propostos tanto por órgãos públicos quanto privados.

Para além dos processos formativos citados até então, é importante ressaltar que as escolas no município do Rio Grande estão instaurando os seus próprios processos formativos, os quais estão diretamente relacionados aos seus avanços e desafios propostos com o compromisso assumido junto à luta pela qualidade da educação. Processo formativo este que, inicialmente produz estranheza, mas acaba por mobilizar saberes perante a realidade, o estudo, o diálogo e o compromisso com a prática docente.

Entendemos que este tipo de formação continuada de professores produz ou requer uma intencionalidade mais consciente, voltada à transformação da escola, da docência e das práticas pedagógicas, a qual considera um profissional que necessita ser formado ao mesmo tempo em que possui capacidade de formar (que

ensina ao aprender e aprende ao ensinar), pois neste formato valoriza o saber docente e a constituição como sujeito e profissional.

O processo formativo, que tem a prática pedagógica como ponto de partida e de chegada, permite ao professor desenvolver uma formação profissional, criar sua identidade. Portanto, para possibilitar um ambiente em que as pessoas possam se construir e reconstruir é necessário haver um esforço, uma atenção e reflexão sobre a prática, tornando-se fundamental promover encontro com os pares, mas também reservar, no cotidiano escolar, “um tempo para o trabalho de pensar o trabalho” (WARSCHAUER, 2001. p. 225). Tempo este que suscite reflexões a serem registradas, (re)elaboradas e aplicadas no contexto escolar, através da proposição de momentos formativos que potencializem um novo enxergar, com novas oportunidades e outras possibilidades, através de diferentes ações educativas e desafiadoras práticas de aprendizagem. Assim como sinaliza Warschauer (2001, p. 225):

Portanto, para possibilitar um ambiente onde as pessoas possam construir e reconstruir, é necessário haver um esforço uma atenção e reflexão sobre a prática. Torna-se fundamental reservar, no cotidiano da escola, um tempo para o trabalho de pensar o trabalho. Um esforço para propiciar, no ambiente escolar, oportunidades de formação, e não deformativas.

Na possibilidade de construção de um espaço de formação permanente, faz-se necessária a existência de um profissional docente engajado, disposto a partilhar processos de formação com o coletivo que constitui e vive a sua escola. Uma formação engajada em promover a qualificação docente de cada educador e do seu coletivo escolar. Que percebe e atende as potencialidades da sua ação docente para construir caminhos que qualificam a sua prática e a realidade escolar que está inserida. Que prevê mudanças efetivadas na coletividade, num processo dialógico, com profissionais engajados em problematizar a sua prática e a sua formação, considerando-se como profissional inconcluso, que necessita estar em contínuo processo reflexivo com seus pares para responder e projetar a sua ação docente.

Ter um espaço para pensar a formação docente, em conjunto com os pares, viabiliza que os professores aprofundem o conhecimento sobre sua profissão e possam eles próprios descobrir modelos de formação e de trabalho, afirmando a importância das dimensões pessoais e organizacionais enquanto fortalecem sua comunidade profissional. (WARCHAUER, 2001, p. 201)

Por outro lado, quando a formação não percebe a necessidade de buscar o engajamento como princípio formativo e nem os educadores apresentam uma postura na direção de qualificar as ações coletivas propostas para o contexto escolar, a mesma esvazia-se em reflexividade, pois se constrói de forma informativa e desarticulada da prática docente que compõe o grupo de professores, sem requerer a construção de saberes para a superação da realidade educacional escolar.

Estar engajado caminha na direção de um processo formativo que mobiliza saberes para projetar mudanças. Mudanças estas advindas da prática individual e coletiva, protagonizadas por profissionais que se percebem capazes de colaborar com o seu próprio processo formativo, ligado a sua realidade e ao seu grupo de trabalho, que mobiliza os seus saberes no enfrentamento de suas próprias realidades e na busca da consolidação de uma educação de qualidade.

Antunes, Amaral e Luiz (2008) propuseram em seu estudo a construção de uma proposta curricular para a disciplina de EF durante o processo de formação continuada proposta pela Universidade Federal aos professores da Rede Municipal de Uberlândia. O diferencial nesse estudo foi evidenciar o que o professor já fazia, ou conseguia fazer, procurando, ao mesmo tempo, compreender a realidade, contextualizar e, além disso, produzir ações que pudessem ser desencadeadas a partir destas práticas, as quais resultassem em mudanças significativas nas práticas pedagógicas desse grupo de professores.

É justamente nesta perspectiva que procuramos enfrentar o desafio de construir, a partir do trabalho de formação continuada, um projeto político comprometido com uma concepção crítica de educação, estimulando o envolvimento e a organização coletiva de professores de Educação Física das escolas públicas e buscando minimizar algumas das dificuldades que eles mesmos identificam em seu cotidiano docente (ANTUNES; AMARAL; LUIZ, 2008, p. 145)

Nesse sentido, a proposição deste estudo se dá no exercício da profissão docente, na capacidade do educador de construir a sua prática reflexiva. Que nesse caso, não requer somente o professor em seu estabelecimento de ensino, mas a partir do trabalho coletivo. Entendemos os encontros formativos como espaço de trocas em que ressaltam as diferentes possibilidades de práticas reflexivas, as quais propulsionarão a produção de diferentes saberes.

Rufino e Neto (2016) ao analisar a BNCC na perspectiva da profissionalização do ensino reconhecem que a proposta está fortemente atrelada à formação para a cidadania, assim como procura sedimentar uma base de conhecimento que pode fundamentar a EF na escola e sua possibilidade de integração com outros conteúdos. Como avanço pontua a falta de apresentação de uma orientação metodológica restrita e específica, dessa forma permitindo ao docente e a escola as escolhas didáticas sem engessar o processo.

Os autores pontuam alguns desafios possíveis nesse processo, didaticamente apresentado na forma de três cenários possíveis: No primeiro cenário, a BNCC é um documento amplo e reconhecido, o que exige uma intensa discussão sobre a formação de professores de forma que possa compreender integralmente suas possibilidades e desdobramentos. No segundo cenário, a BNCC é considerada mais uma proposta cujo “impacto” para a prática é ineficiente e menor do que deveria ser enquanto política pública. Nessa visão, o documento será mais um a ocupar o espaço nas estantes das escolas, sem viabilizar mudanças efetivas e nem atingir aos objetivos propostos. O terceiro cenário, sinalizado pelos autores, como mais utópico dos três, indicaria a compreensão da BNCC como “UM” dos elementos que compõe uma parte da complexidade de saberes mobilizados no ato de ensino. Dessa forma, podendo contribuir com a formação docente, dialogando com a prática profissional, na busca de desenvolver formas de valorização do trabalho docente. Assim, permitindo introduzir uma cultura de aprendizagem e desenvolvimento da profissão de professor de EF, vinculada às dinâmicas da prática pedagógica. (RUFINO; NETO, 2016)

1.4 – Os saberes docentes na perspectiva de Tardif

Consideramos para este estudo o conceito de saberes proposto por Tardif (2010) o qual não dissocia a questão dos saberes dos professores das outras dimensões de ensino e nem do estudo do trabalho realizado diariamente por eles. O autor não acredita que possa falar de saber sem relacioná-lo com o contexto do trabalho desenvolvido, pois “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (TARDIF, 2010, p. 11).

Nessa perspectiva, o estudo do saber é proposto a partir da relação dos diversos elementos que o constituem, por considerar o saber como próprio do

indivíduo, o qual está relacionado com sua identidade, experiência de vida, história profissional, relação com os alunos em sala de aula e outros sujeitos na escola e fora dela. Os saberes dos professores fazem parte de uma realidade social que pode ser materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, entre outras possibilidades, mas que não podem estar dissociadas dos saberes deles, professores. (TARDIF, 2010).

Em estudo realizado por Rufino e Neto (2016) emerge a compreensão de saberes docentes, apontado e entendidos como uma possibilidade de representação dos conhecimentos de base para a profissão dos professores.

Especificamente falando em saberes docentes, os mesmos não podem ser reduzidos a transmissão de conhecimento já prontos, procurando superar a visão de que para ensinar é preciso apenas de conhecimentos científicos.

Tardif (2010) define saber docente como um saber essencialmente heterogêneo, os quais são advindos da formação profissional entendida como o “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores... O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” (TARDIF, 2010, p. 36) e de saberes disciplinares “saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária... através das diversas disciplinas oferecidas pela universidade” (TARDIF, 2010, p. 38); saberes curriculares “discursos, objetivos, conteúdos e métodos... a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelo da cultura (...)” (TARDIF, 2010, p. 38); e os saberes experienciais “saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2010, p. 39).

Os achados de Rufino e Neto (2016) sinalizam equívocos com relação às formas de implementação das políticas públicas atual no contexto educativo. A diminuição do lugar da prática profissional é percebida a medida que ele não é compreendido como lócus produtor de saberes, surgindo o principal dilema, onde os professores são percebidos numa visão “aplicacionista¹” .

Nesse sentido, tendo em vista a crítica sofrida referente à visão aplicacionista na esfera educativa, Tardif (2010) assinala que tanto o meio

¹ O termo “aplicacionista” é utilizado pelos autores Rufino e Neto (2016) para definir aqueles professores que são tidos como meros “aplicadores” das teorias, normas, regulamentações e propostas de diretrizes elaboradas por especialistas, socialmente reconhecidos como conhecedores da profissão.

acadêmico quanto o meio político, onde estão reunidos estudiosos da área da educação e envolvidos na elaboração das ações políticas para o ensino, acabam por definir os professores como aplicadores de teorias, leis, diretrizes e regulamentações. Dessa forma desconsiderando o trabalho docente como núcleo gerador de sentidos e significados da profissão, estando em desacordo com os processos que buscam legitimar a profissionalização do ensino e sem considerar os saberes daqueles que efetivamente estão à frente nas ações educativas escolares.

Outro estudo que traz à tona a ótica aplicacionista é o de Rufino e Neto (2016) sinalizando esta proposição tanto em termos de pesquisas científicas quanto no âmbito da jurisdição e das políticas públicas educativas. Esferas estas que embora conheçam a realidade da atuação profissional dos docentes, têm procurado fundamentar as propostas de desenvolvimento a partir da consideração de uma base de conhecimentos alicerçada nos seus saberes, desenvolvidos na sua prática profissional.

Tardif (2010) sugere que em toda atividade profissional seja imprescindível considerar o ponto de vista dos práticos, pois são eles quem efetivamente realizam as ações profissionais. O autor sinaliza que estes profissionais têm a capacidade de sedimentar seu próprio trabalho e, por meio de suas experiências pessoais e profissionais, constroem seus saberes, passíveis de assimilação a novos conhecimentos e competências e desenvolvendo novas práticas e estratégias de ação.

Rufino e Neto (2016), baseados nos achados de Schön (1983), ressaltam que o trabalho do professor é valorizado quando emergem situações problemáticas cujas respostas são imediatas, dessa forma fugindo aos pressupostos científicos, tendo os saberes docentes como fonte passível de compreensão desse conjunto de ações. Assim, a compreensão dos saberes docentes permite uma maior apropriação das relações encontradas durante a prática profissional.

Ao considerar a forma como foi proposta a implementação da BNCC no que se refere aos currículos em implementação, Cagliari, Rufino e Darido (2017) ressaltam que a forma como serão mobilizados estes saberes vai impactar diretamente na prática pedagógica dos professores, chamando a atenção para outras formas de produção e mobilização desses saberes, pontuando nesse processo aqueles advindos das práticas profissionais, da formação, das experiências, entre outros.

No que se refere ao tom a serem dados aos estudos científicos, Tardif e Lessard (2014) destacam que é fundamental que seja priorizado estudos que consideram as práticas cotidianas dos docentes, ao invés de analisar as prescrições a respeito do que deveriam ou não fazer. Neste viés, na busca de compreender a prática dos professores para além das proposições legais, reflexões teóricas aprofundadas e hierarquizações que compõem o sistema educacional, é necessário valorizar o que efetivamente os docentes fazem, ou seja, “compreender a docência como um trabalho e o professor como um trabalhador profissional” (RUFINO; NETO, 2016, p.51).

Ao refletir sobre a docência nos dias atuais busca-se a valorização dos contextos das práticas profissionais dos professores, buscando a compreensão das fontes geradoras dos saberes profissionais, dessa forma “é fundamental repensar a formação de professores, para que ela seja mais adequada no que se refere à valorização da profissão docente” (RUFINO; NETO, 2016, p.54).

CAPÍTULO 2 – Metodologia

Neste capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos utilizados durante o desenvolvimento da pesquisa. Inicialmente, estão descritas as características da pesquisa. E, na sequência, será apresentado o contexto e os participante, assim como os instrumentos e técnicas de coletas de dados, as etapas metodológicas do estudo e, finalmente, os procedimentos adotados na análise dos dados.

2.1 Caracterização da pesquisa

O ato de pesquisar está diretamente relacionado ao conhecimento, entendimento e interpretação de determinada situação, ou seja, pesquisamos por estarmos em busca de respostas referentes a problemas da vida prática (MINAYO, 2011a). Dessa forma, elegemos a pesquisa qualitativa por acreditar que, através dela, conseguiremos melhor entender e interpretar o nosso objeto de estudo.

Considerando as características da pesquisa qualitativa apontada por Bicudo (2011, p. 21) em que “o fenômeno pesquisado é sempre situado/contextualizado”, dessa forma buscaremos descrever as compreensões possíveis a partir da situação específica, do contexto pesquisado, buscando compreender o objeto observado sem realizar comparação e/ou generalização de outros contextos.

Nesse sentido, Gomes (2011) apresenta como foco principal da pesquisa qualitativa a exploração de opiniões e representações sociais sobre o tema a ser abordado. No tipo de pesquisa em questão o pesquisador está interessado e avaliará o processo que ocorrerá em determinado ambiente, tendo como intenção compreender como os envolvidos no processo de pesquisa interagem e os interpretam.

Além disso, o estudo se caracteriza como uma pesquisa social em que se realiza um processo que permita, a partir de métodos científicos, a “obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (GIL, 2008, p.26). De modo a realizar como aponta Gil (2008) a descrição das características da população a ser investigada, neste caso objetivando destacar as características específicas da realidade do município do Rio Grande no que se refere a proposição dos processos

formativos no período historicamente colocado após a aprovação e início de implementação da BNCC.

A pesquisa em questão se aproxima das premissas da pesquisa participante a qual, segundo Brandão (2005), deve partir da realidade concreta da vida cotidiana dos participantes onde se busca a unidade entre teoria e prática, possibilitando a construção e reconstrução da teoria através das práticas refletidas criticamente.

Além disso, a pesquisa participante busca o entendimento dos acontecimentos da vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas experiências a partir das trocas entre as pessoas que interagem no processo, nesse caso em específico os professores de EF envolvidos nos processos formativos propostos entre os anos de 2018 e 2019 no município do Rio Grande na qual me incluí enquanto pesquisadora e membro do grupo gestor da Secretaria de Município da Educação, atuando como Assessora Pedagógica da EF.

Afim de contemplar o entendimento do contexto pesquisado será realizado uma busca documental acreditando que os dados a serem levantados, presentes em documentos internos da SMEd, darão subsídios para o entendimento de questões mais amplas, como planejamentos, estrutura administrativa e pedagógica, além das organizações dos processos formativos.

Os documentos retratam elementos importantes e rico em informações, os quais num primeiro momento devem ser explorados por, na maioria das vezes, serem apresentados em grande número. Nesse sentido, Gil (2008) destaca que esses documentos podem ser como ele denomina de *primeira mão*, os quais não receberam qualquer tratamento analítico, como por exemplo documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, entre outros. Além dos documentos denominados de *segunda mão*, os quais em algum momento já foram analisados, como por exemplo relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros.

2.2 Contexto da pesquisa e participantes

A pesquisa será realizada no município do Rio Grande, onde a pesquisadora atua como Assessora Pedagógica da Educação Física, e se tem como principais

linhas de atuação, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da SMEd², a busca pela *Gestão Compartilhada, a Atenção e Cuidado* a todos os envolvidos no processo educativo, além do *currículo, espaço e tempos educativos* que considere as necessidades biopsicossociais, pedagógicas e legais em geral e a *Formação em Serviço* que garanta a “qualificação dos serviços prestados à comunidade escolar e as necessidades impostas pela demanda da escola na Contemporaneidade” (RIO GRANDE, 2013. p. 4).

Com o objetivo criar uma base comum a todas as escolas municipais e nortear a prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental – Anos Finais, das escolas municipais de Rio Grande, no ano de 2014 se iniciou a construção do Plano de Estudos dos Anos Finais³. Tal construção foi realizada de forma articulada entre os professores e Assessores da SMEd e se propôs como sugestão curricular aos professores, os quais ficariam a vontade para adaptar as especificidades de cada comunidade, assim como, ao Projeto Político Pedagógico das escolas onde estavam inseridos. Proposta pedagógica esta que considerou os conteúdos e princípios norteadores, mas também possibilitou a adequação ao contexto em que a escola está inserida.

Com a aprovação da BNCC em dezembro de 2017, a SMEd iniciou o movimento de estímulo ao estudo para reconhecimento do documento, proposto durante as formações continuadas realizadas nas e pelas escolas, propondo o processo de (re)visitação aos PPP e Regimentos das instituições escolares, com o principal objetivo de, em forma coletiva, reestruturar tais documentos escolares de acordo com a nova política pública vigente.

Com o objetivo de fomentar estas discussões foi proposto o 8º Congresso Municipal de Educação (COMED), realizado em agosto de 2018, teve como objetivo discutir sobre a formulação das Diretrizes Curriculares Municipais e sobre o papel democrático e autônomo das escolas na elaboração e implementação de seus currículos e projetos pedagógicos. Na oportunidade as representações das instituições escolares municipais compartilharam as experiências, nas diversas áreas e níveis de ensino a respeito de como está sendo realizado tal processo de

² Disponível para consulta na página da Secretaria de Município da Educação, através do link: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/PROJETO+SMED+2013.pdf>>

³ Disponível para consulta na página da Secretaria de Município da Educação, através do link: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=467>

discussão e reelaboração dos documentos escolares, ficando claro que a maioria dos profissionais da educação, atuantes na área das linguagens, não se utiliza dos documentos oficiais para planejar e organizar suas práticas pedagógicas.

Um dos desafios neste processo será passar a pensar enquanto área do conhecimento das linguagens, uma vez que no município, até então, as áreas são trabalhadas de forma isolada, ficando a critério das escolas e de alguns professores a realização de trabalhos envolvendo dois ou mais componentes curriculares.

Atualmente o Município do Rio Grande apresenta um quadro de oitenta e cinco (85) professores de EF⁴, dos quais vinte e quatro (24) não atuam diretamente em aulas de EF com os alunos, os quais encontram-se afastados por doença (2), com readaptação de função por doença (4), em licença gestante (1), realizando suas funções em cargos de Direção (2) e Vice Direção (2), atuando com atividades esportivas extracurriculares na Escola de Iniciação Esportiva Ney Amado Costa (5) e na Escola de Belas Artes Heitor de Lemos (1), nas Escolas Especiais (5) e nas funções administrativa e pedagógica da SMEd (2).

Atuando com aulas regulares de EF temos um total de sessenta e um (61) professores, destes um (1) com sua lotação e atuando apenas na Educação Infantil, (10) nos Anos Iniciais e os demais cinquenta (50) lotados nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para delimitação dos participantes do estudo pontuamos alguns critérios, os quais são pontuados a seguir:

Crítérios de Inclusão

- a) Ser professor de EF lotado na Rede municipal do Rio Grande;

Crítérios de Exclusão

- a) Professores que se encontram afastados algum tipo de Licença (Interesse, Gestante ou Saúde);

- b) Professores que encontram-se desempenhando funções diferentes as de professor nas aulas regulares de EF, como os Diretores e Vice-Diretores, professores de atividades extracurriculares, além dos que realizam atividades administrativas na mantenedora.

⁴ Informações obtidas no SISMED, sistema utilizado na SMEd onde constam informações referentes a lotação dos professores da rede municipal.

Para melhor identificar esses dados, assim como para conhecer o perfil profissional dos professores de EF do município do Rio Grande, o envolvimento deles nos processos de formação continuada propostos e a organização do trabalho pedagógico, será enviado um questionário (apêndice 2), via “formulário google”.

2.3 Instrumentos e técnicas de coleta dos dados

Para a coleta de dados será utilizado os seguintes instrumentos de pesquisa: o questionário de perfil (apêndice 2) e diário de campo.

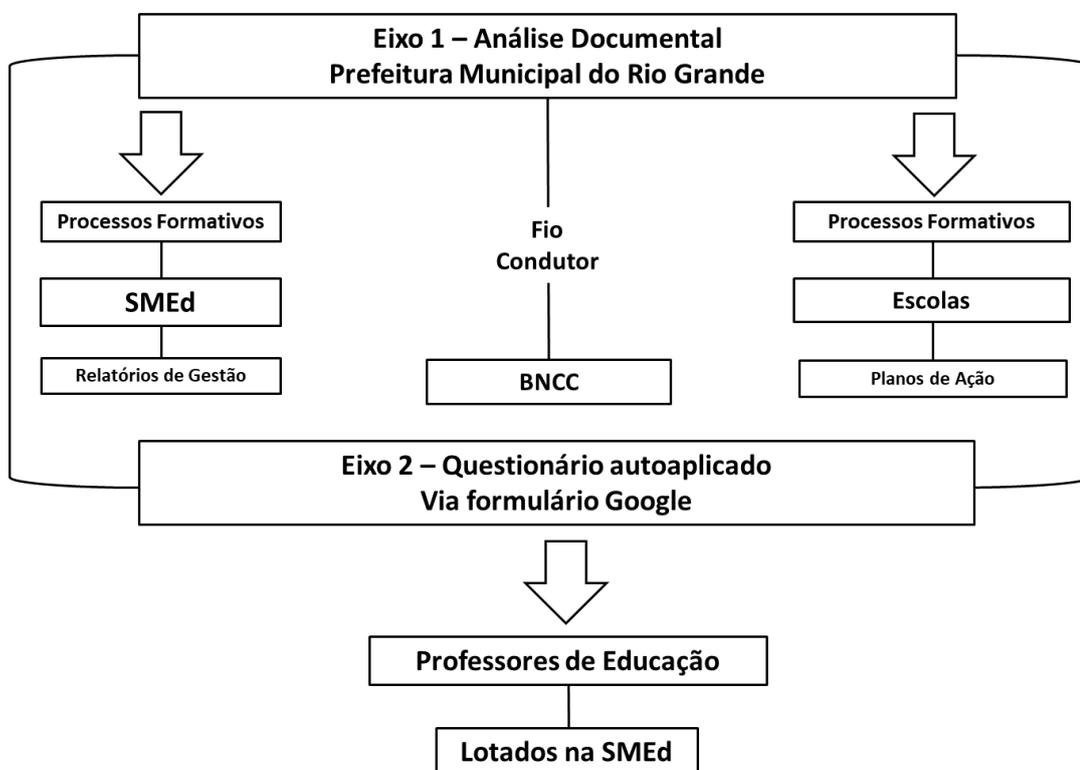
De modo a otimizar o processo de coleta de dados, optou pelo envio, via formulário do google, do questionário (apêndice 2), o qual apresentará uma série ordenada de perguntas sobre o perfil profissional, formação continuada e organização do trabalho pedagógico dos sujeitos, a ser respondido e enviado pelo pesquisado, sem a presença do pesquisador. O mesmo objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas e apresentar uma linguagem “simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado”. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.69). Se por algum motivo os sujeitos não conseguirem acessar ou responder o formulário, para garantirmos a participação do maior número possível de sujeitos nesta etapa da pesquisa, o mesmo será aplicado pela pesquisadora. O instrumento elaborado foi validado por experts da área e aplicado, a partir de um estudo piloto realizado com professores da rede de educação básica.

O diário de campo, enquanto técnica de pesquisa, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), é classificado como e um instrumento acessório, realizado pelo pesquisador na forma de anotações como comentário e reflexão. Neste devem ser anotadas todas as observações relevantes dos fatos ocorridos, em suma é um detalhamento descritivo e pessoal dos sujeitos que participam ou que fazem parte da pesquisa, no qual pode conter uma parte descritiva, onde realizamos todas as anotações das situações e dos sujeitos e outra parte reflexiva na qual o pesquisador irá se colocar, colocar seu ponto de vista.

2.4 Etapas Metodológicas

A pesquisa vislumbrará a realização de dois eixos investigativos: o primeiro referente a análise documental dos registros da Secretaria de Município da Educação do Rio Grande referente aos processos formativos realizados nos anos de 2018 e 2019. E o segundo eixo referente ao questionário autoaplicado que será enviado aos 85 professores de EF do município.

Figura 5 – Representação das etapas metodológicas.



Fonte: elaborado pela autora

A partir dos eixos investigativos, segue as etapas a serem realizadas durante a pesquisa:

- 1º) Apresentação da proposta de estudo a Secretaria de Município da Educação (SMEd) do Rio Grande, solicitando a autorização para a realização da mesma (apêndice 1).
- 2º) Solicitação dos documentos da SMEd referentes aos processos formativos realizados no ano de 2018;

- 2º) Acompanhamento dos processos formativos propostos pela SMEd no ano de 2019;
- 3º) Envio do questionário e do termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 2) através do Formulário Google para todos professores de EF da Rede Municipal de Ensino do Rio Grande.
- 4º) Realização de apontamentos no diário de campo de modo a registrar elementos relevantes para o estudo.
- 5º) Solicitação dos documentos da SMEd referente aos processos formativos realizados em 2019;
- 6º) Apresentação da estrutura final dos processos formativos pesquisados.

2.5 Análise dos Dados

Nesta etapa, já com a coleta de dados finalizada, passaremos para a análise e discussão dos dados, a partir da descrição e interpretação do que foi levantado, buscando fazer as relações dos achados com o que vem sendo encontrado na literatura estudada.

A análise de dados na pesquisa qualitativa exige uma atenção especial do pesquisador, o qual deve dedicar-se e manter um rigor intelectual na busca do agrupamento dos dados, de maneira sistemática, facilitando a leitura e entendimento de forma precisa e clara. Assim, organizando os achados de forma a relacioná-los coerentemente com os objetivos propostos no estudo.

Neste estudo utilizaremos para nortear a análise dos dados a perspectiva de Bardin (2016), com base nos elementos que compõem a análise de conteúdo. Num primeiro momento será realizada a pré-análise, que a partir da leitura flutuante dos materiais levantados (questionários), será possível realizar a definição do corpus da pesquisa.

Na sequência, após a leitura mais detalhada e com a exploração do material, serão sinalizadas as unidades de registros, que suscitarão ideias e temas comuns e que se sobressaíam nos textos analisados.

Já o tratamento dos resultados se dará a partir do agrupamento, por frequência e por sentido, das ideias e temas comuns que se sobressaíram, o que resultará nas categorias de análise a serem apresentadas nos resultados do estudo.

2.6 Cronograma

Na sequência a organização temporal das etapas e atividades que serão desenvolvidas na pesquisa, considerando o período total do programa de doutorado.

Etapas	Período	2019		2020	
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
Revisão de literatura					
Reelaboração do projeto					
Submissão ao comitê de ética					
Apresentação da proposta aos participantes					
Aplicação do questionário					
Acompanhamento dos processos formativos propostos					
Busca documental					
Análise de dados					
Redação resultados discussão					
Elaboração dos artigos					
Submissão do artigo					
Revisão final da tese					
Defesa da tese					

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, M. F. S.; AMARAL, G. A.; LUIZ, A. R. **Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada.** Revista Motrivivência. v. XX, n. 31, p. 143-162, 2008.

ARROYO, M. G. **Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola.** In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO F. M.; DARIDO, S. C. **A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?** Revista Motrivivência v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

BRASIL. **LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CEB., 2010a.

BRASIL. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE/CEB., 2010b.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: 2014.

CAGLIARI, M. S.; RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. D. **Análise da produção acadêmica no campo da Educação Física acerca do currículo do estado de São Paulo e suas implicações para a prática pedagógica.** Revista Motrivivência. v. 29, n. 52, p. 262-279, 2017.

DARIDO, S. C.; *et al.* **Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais.** *Revista Motriz.* v. 16, n. 2, p.450-457, 2010.

GARCIA, A. **Notas para pensar à docência e a produção de currículos a partir dos processos engendrados por propostas de formação** In: Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança. CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014.

GERHARDT T. E.; SILVEIRA D. T. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009. p.110.

MARANI, L.; NETO, L. S.; FREIRE, E.S. **O currículo da educação física na rede municipal de Barueri: As percepções dos professores.** *Revista Movimento,* v. 23, n. 1, p. 249-264, 2017.

MINAYO, M. C. S. O desafio da vida social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a.

MINAYO, M. C. S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOREIRA, L. R. et al. **Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco.** *Revista Motrivivência,* Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de educação física e as novas diretrizes: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: SOUZA, S.; HUNGER, D. 47 (orgs.) **Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas,** v. 1, p. 59-75, 2006.

NEIRA, M. G. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte,* v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEIRA, M. G.; JÚNIOR, M. S. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos.** *Revista Motrivivência,* Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

OST, M. A. **Formação Continuada em Educação Física: um estudo sobre as propostas da Secretaria de Educação e Desporto da Prefeitura Municipal de Pelotas-RS. 2012.** Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas.

PABIS, N. A. **Escola, currículo e avaliação.** Paraná: Unicentro, 2013.

PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação.** Petrópolis: Vozes, 2011.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. **Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia.** Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2017.

PERONI, V. M. V. **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta.** Revista Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

PERONI, V.; SCHEIBE, L. **Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa.** Revista Retratos da Escola, v. 11, n. 21, p. 387-392, 2017.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIO GRANDE. **Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Município da Educação.** Secretaria de Município da Educação, Documento on-line, 2013.

RIO GRANDE. **Plano de estudos do Ensino Fundamental - Anos Finais.** Secretaria de Município da Educação, Documento on-line, 2015.

ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M. Z. C. **A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente.** Revista Horizontes, v. 36, n. 1, p. 49-63, 2018.

RUFINO, L. G. B.; NETO, S. D. S. **Saberes docentes e formação de professores de educação física: análise da base nacional comum curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino.** Revista Motrivivência, v. 28, n.48, p. 42-60, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, R. A. **A dança como conteúdo das aulas de educação física: suas possibilidades a partir da formação continuada dos professores do município de Bagé/RS.** Dissertação (Mestrado) – Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, 2014.

TAHARA, A. K. **Práticas corporais de aventura: construção coletiva de um material didático digital**. Tese (Doutorado). Instituto de Biociência da Universidade Estadual Paulista, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, n. 13, p. 6-24, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, N. S.; WITTIZORECKI, E. S.; NETO, V. M. **Educação física nos anos finais do ensino fundamental, suas formas e seus lugares no currículo escolar: um estudo de revisão**. Revista Movimento, n. 24, v. 1, p. 275-290, 2018.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VIRGÍNIO, N. A; NÓBREGA, M. M. L. **Técnica de grupo focal: caracterizando a estratégia**. Revista de Ciências da Saúde Nova Esperança, v. 10, n.1, p. 75-82, 2012.

WARSCHAER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



Processos Formativos para além da BNCC

2. Relatório do Trabalho de Campo

(Tese Leontine Lima dos Santos)

Relatório das atividades de campo

Neste relatório, estão descritas as etapas realizadas no processo de coleta de dados do estudo intitulado: Processos formativos para além da Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre as contribuições na prática pedagógica de professores de Educação Física.

Num primeiro momento foi estabelecido contato com a Secretaria de Município da Educação (SMEd) do Rio Grande no intuito de apresentar a proposta de estudo. Na oportunidade o Superintendente de Gestão pedagógica acolheu a proposição, se colocando à disposição para compartilhar os documentos solicitados e autorizando o acompanhamento dos processos formativos a serem realizados ao longo do ano de 2019 e primeiro semestre de 2020, dessa forma estabelecendo a parceria entre a SMEd e a Universidade Federal de Pelotas no que concerne a realização da pesquisa.

No primeiro semestre do ano de 2019, após a qualificação do projeto de tese realizado em novembro de 2018, foi decidido, a partir de sugestão da banca, a reduzir o corpúsculo de pesquisa, partindo da contextualização do processo formativo realizado no ano de 2018, o qual foi apresentado no Projeto de Pesquisa, projetando o acompanhamento das ações e levantamento dos materiais que foram produzidos nos processos formativos realizados no ano letivo de 2019. Nesse período o projeto foi submetido e aprovado pelo comitê de ética através da Plataforma Brasil com o número 3.401.631.

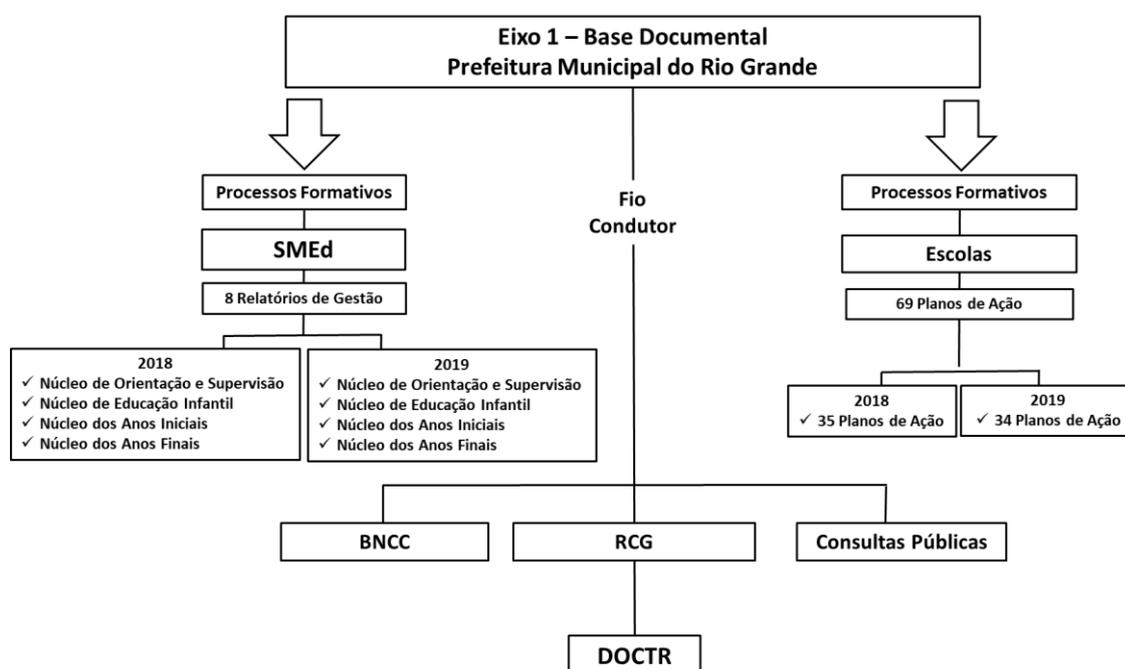
Buscando seguir a metodologia delineada, a coleta de dados seguiu dois eixos investigativos: o primeiro referente ao levantamento documental dos processos formativos e o segundo referente aos questionários com perguntas abertas e fechadas enviado aos 85 professores de Educação Física lotados na rede municipal de ensino.

A figura 1 apresenta o panorama geral da análise documental realizada. O processo de formação de professores no município do Rio Grande é realizado a partir de duas vertentes: a primeira proposta pela SMEd e a segunda que acontece em cada uma das 77 escolas da rede municipal. Para entender como se deu esses processos foram analisados um total de oito relatórios de gestão da SMEd, referentes as ações formativas realizadas nos anos de 2018 e 2019 do

Núcleo de Orientação e Supervisão, Núcleo de Educação Infantil, Núcleo dos Anos Iniciais e Núcleo dos Anos Finais. A escolha pela análise dos documentos desses núcleos se deu em função das ações dos mesmos contemplarem, direta ou indiretamente, os professores de Educação Física da rede municipal.

Para entender como se deu o processo formativo realizado nas escolas que possuem professores de Educação Física em seu quadro de professores, foram analisados um total de 35 planos de ação do ano de 2018 e 34 planos de ação do ano de 2019.

Figura 1 – Apresentação do primeiro eixo investigativo referente a análise documental



Fonte: elaborado pelos autores (2020)

De maneira geral, a partir do levantamento e análise dos documentos acima citados, foi possível perceber o alinhamento das ações realizadas tanto pela SMEd quanto pelas escolas em que analisamos os planos de ação. Pois todas as ações propostas no período investigado tiveram como fio condutor o estudo e apropriação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG) os quais culminaram no envolvimento dos professores nos processos de consultas públicas propostos pela SMEd, as quais coletaram

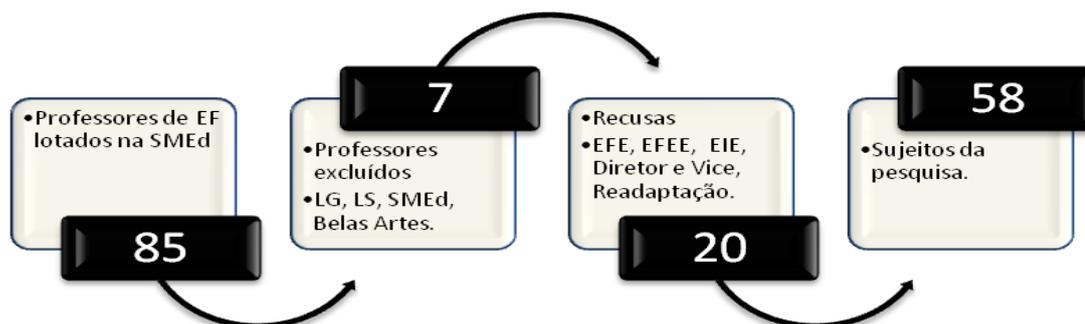
informações e elementos importantes para a construção do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTR).

O segundo eixo investigativo foi realizado a partir do envio por e-mail e whatsapp® do questionário autoaplicado, via formulário Google, o qual contemplou questões abertas e fechadas, referentes ao perfil profissional e envolvimento dos professores nos processos de formação continuada. O questionário ficou aberto durante o segundo semestre de 2019 e nesse período foram realizadas, no máximo, cinco tentativas de contato entre o pesquisador e os participantes, com o intuito de estimular o professor a responder o questionário e a participar do estudo.

A figura 2 apresenta o panorama geral do segundo eixo investigativo. Iniciamos com o envio do questionário para os 85 professores de Educação Física lotados na SMEd, por acreditar que, mesmo aqueles que por um motivo ou outro encontravam-se afastados das aulas formais do componente curricular, poderiam participar dos processos formativos e, além de colaborar na construção do DOCTR em algum momento poderiam retornar a sua função de origem, desempenhando suas funções pedagógicas.

Acabamos por excluir do estudo um total de sete professores, dos quais dois encontravam-se em licença de saúde, um em licença gestante, três atuando no setor pedagógico da SMEd e um na Escola de Belas Artes, por se tratar de uma escola especializada e possuir um currículo próprio voltado para formação técnica. Além disso, não tivemos o retorno de 20 professores, dos quais 12 atuavam diretamente com Educação Física Escolar (EFE), um com Educação Física em Escola Especial (EFEE), dois na Escola de Iniciação Esportiva (EIE), três estavam em cargo de direção ou vice-direção escolar e outros três professores que, na oportunidade, estavam em readaptação de função. Nesse sentido, obtivemos o retorno de 58 professores, os quais responderam as questões abertas e fechadas presentes no questionário, dos quais originaram os resultados a serem apresentados nessa tese.

Figura 2 – Apresentação do segundo eixo investigativo



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

A investigação gerou dois produtos, como segue:

O artigo científico 1 denominado: “Navegando por diferentes rotas: implicações das políticas educacionais no processo formativo de professores”, o qual apresenta como objetivo descrever o processo de formação continuada para professores de Educação Física da rede municipal de ensino do Rio Grande / RS, nos anos 2018 e 2019, a partir da instituição da BNCC e do RCG. Neste artigo, foi utilizada a análise documental dos relatórios de gestão da SMEd, além dos planos de ação das escolas municipais referentes ao período de 2018 e 2019 (primeiro eixo investigativo da pesquisa). Este artigo será submetido até 30 de novembro de 2020, na sessão temática “Grupos de Políticas Públicas de Educação Física, Esporte, Saúde e Lazer”, uma parceria entre o Grupo de Trabalho Temático de Políticas Públicas do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e a Revista Motrivivência, Revista de Educação Física, Esporte e Lazer – LaboMídia da UFSC.

O artigo científico 2 intitulado: “Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na Educação Física Escolar”, apresenta como objetivo compreender a percepção dos professores de EF da rede municipal de Rio Grande/RS sobre a participação nos processos formativos e as contribuições na prática pedagógica. Neste artigo, foram utilizadas a análise documental dos documentos referentes ao processo formativo da SMEd e análise de conteúdo dos questionários autoaplicados aos professores de Educação Física da rede municipal de ensino do Rio Grande / RS (segundo eixo investigativo da pesquisa). Este artigo foi submetido dia 09/09/2020 à Motrivivência, Revista de Educação Física, Esporte e Lazer – LaboMídia da UFSC. As normas de submissão da revista encontram-se no Anexo 2.



Processos Formativos para além da BNCC

3.Artigos Originais

(Tese Leontine Lima dos Santos)



Processos Formativos para além da BNCC

***Navegando por diferentes rotas: implicações
das políticas educacionais no processo
formativo de professores***

Navegando por diferentes rotas: implicações das políticas educacionais no processo formativo de professores

Resumo

Este artigo buscou descrever o processo de formação continuada para professores de Educação Física da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS, nos anos 2018 e 2019, a partir da instituição da Base Nacional Comum Curricular e do Referencial Curricular Gaúcho. Trata-se de uma pesquisa documental, de caráter qualitativo, que utilizou como material empírico os relatórios de gestão da Secretaria de Município da Educação (SMEd) e os planos de ação das escolas. A partir da análise de conteúdos dos documentos, sinalizamos que a SMEd impulsiona, através da formação pedagógica e continuada, por dentro da escola e fora dela, a discussão referente a apropriação dos documentos oficiais, levando a qualificação da ação docente e dos processos de ensino e de aprendizagem, mediante as mudanças ocorridas nas políticas educacionais, o que resultou na construção coletiva e democrática do Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino.

Palavras chave: Políticas educacionais; Formação continuada; Educação Física

INTRODUÇÃO

A projeção de uma base comum de conteúdos mínimos, para os diferentes componentes curriculares da Educação Básica, não é uma proposta recente da legislação brasileira. Essa intencionalidade é apresentada em documentos legais, a saber o artigo 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o artigo 14 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013a) e o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2013b).

Nessa perspectiva, a Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017, do Conselho Nacional da Educação, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017a), política educacional vigente, busca dar conta das indicações propostas nas legislações anteriormente citadas. O seu caráter normativo serviu como referência nacional para que os sistemas de ensino e as instituições públicas e privadas, da Educação Básica, construíssem ou revisitassem os seus projetos curriculares, de modo a alinhá-los, através das propostas pedagógicas, à BNCC, até o início do ano letivo de 2020 (BRASIL, 2017b).

A BNCC (BRASIL, 2017a), aponta as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A aquisição de competências para cada componente curricular, nas diferentes áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso), é garantida por meio do desenvolvimento de habilidades, que estão relacionadas aos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), os quais estão organizados em unidades temáticas.

O desafio proposto pela referida Resolução (BRASIL, 2017a), seguida da Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (RS), que institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018), ambas utilizadas para embasar o currículo das unidades escolares, foram ponto de partida para a articulação dos processos formativos na rede municipal de ensino do município do Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul (RS).

O ano de 2019 foi marcado pela construção de um referencial curricular municipal da cidade de Rio Grande que, orientado pela BNCC e pelo RCG, resultou na elaboração do

Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTR)⁵. Consequentemente, todas as escolas tiveram a tarefa de, obrigatoriamente, revisitar seus documentos oficiais, os regimentos e Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), a luz das novas políticas educacionais. Ressaltamos que a construção do DOCTR foi um processo democrático, o qual considerou todos os agentes que constituem a comunidade escolar (SMED, 2020a).

Cristino e Krug (2008) já sinalizavam as dificuldades de implementação das políticas de formação para os docentes em serviço, mesmo tendo o respaldo legal para a busca da qualificação. Os mesmos autores colocam como indispensável a interação entre professores, gestores e autoridades intermediárias, de modo a somar esforços para projetar processos formativos contínuos, de modo a valorizar cada realidade e enfrentar os desafios educacionais (CRISTINO; KRUG, 2008).

Ao considerar um dilema apresentado aos professores, a implementação das políticas públicas educacionais, corroboramos com Nóvoa (2019, s.p.) ao apontar que “é na complexidade de uma formação que se alarga a partir das experiências e das culturas profissionais que poderemos encontrar uma saída para os dilemas dos professores”. Nesse sentido, este artigo buscou descrever o processo de formação continuada para professores de Educação Física da rede municipal de ensino do Rio Grande/RS, nos anos 2018 e 2019, a partir da instituição da BNCC e do RCG.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Trata-se de uma pesquisa participante, de cunho qualitativo, que se utilizou da análise documental como técnica de pesquisa. A pesquisa documental, de acordo com Mattos, Rossetto Júnior e Rabinovich (2017, p. 42), “tem como objetivo investigar fontes primárias, que se constituem de dados não codificados, organizados e elaborados para os estudos científicos”. Para os mesmos autores, serve tanto para descrever e analisar determinados fatos, como para comparar com dados de uma determinada realidade.

Caracteriza-se como uma pesquisa participante, pois parte de uma realidade concreta da vida cotidiana de uma das pesquisadoras deste estudo, a qual é assessora pedagógica de Educação Física da Secretaria de Município da Educação (SMEd). De acordo com Brandão (2005) a pesquisa participante busca o entendimento dos acontecimentos da vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas experiências a partir das trocas entre as pessoas que interagem no processo.

Para efetivação desse estudo foi concedida a autorização da Secretaria de Município da Educação (SMEd), no papel do Superintendente de Gestão Pedagógica, que forneceu acesso as informações e documentos. Os documentos, que serviram como material empírico, para este estudo, foram os planos de ação das escolas da rede municipal e os relatórios de gestão dos núcleos que promovem ações formativas, ambos referentes aos anos de 2018 e 2019. A saber: Núcleo da Educação Infantil (NEI), Núcleo dos Anos Iniciais (NAI), Núcleo dos Anos Finais (NAF) e Núcleo de Orientação e Supervisão (NOS).

O plano de ação (PA) foi um instrumento criado pela Assessoria Pedagógica do NOS da SMEd, com o objetivo de auxiliar as gestões escolares na organização e planejamento de seus processos formativos. O PA é composto por: dados de identificação da escola, equipe gestora e pedagógica; histórico das temáticas abordadas ao longo dos anos; objetivos; organização dos processos formativos nos sábados letivos e na hora atividade; ações que estarão no calendário letivo; projetos a serem desenvolvidos na unidade escolar.

⁵ Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200324-doc_ensino_fundamental.pdf> e <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200331-ped-doc_educacao_infantil.pdf>.

Os PA são construídos pelas gestões das escolas no início de cada ano letivo e consideram as necessidades e os contextos de cada instituição escolar. Para a realização do estudo foram solicitados os PA referentes às escolas que possuem professores de EF em seu quadro, o que corresponde um total de 40 planos. Desses, tivemos acesso a 35 PA referentes ao ano de 2018 e 34 do ano de 2019, os quais estavam disponíveis, de forma impressa, no arquivo da SMEd no momento da coleta dos dados.

Os relatórios anuais de gestão são elaborados pelas assessorias dos núcleos relacionados ao setor pedagógico da SMEd. Esse documento tem por objetivo apontar as ações desenvolvidas (reuniões, formações, encontros, seminários) e contém os seguintes itens: público participante; atividade realizada; data; temática, número de participantes; registro fotográfico da ação. Tivemos acesso a um total de oito relatórios, das ações desenvolvidas pelos quatro núcleos – NEI, NAI, NAF e NOS.

Para análise dos conteúdos expostos nesses documentos, utilizamos a proposta por Bardin (2016). De acordo com a autora a análise de conteúdo se desenvolve em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento, interferência e interpretação dos dados. Na pré-análise escolhemos os materiais que iriam compor o material empírico deste estudo, os quais serviram de base para a formulação de nossas hipóteses, e, por fim organizamos e preparamos todos os documentos que seriam analisados. Na segunda etapa realizamos a exploração desse material, destacando pontos importantes e comuns entre os documentos. Na terceira, e última, realizamos a interpretação dos dados, realizando as inter-relações entre as unidades, de modo a que nos auxiliasse na compreensão do objeto em análise.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e discussão dos resultados do estudo se darão em quatro momentos: o primeiro denominado “Conhecendo as rotas formativas: o município do Rio Grande em foco” onde está o panorama geral das formações propostas no município. O segundo denominado “Ponto de partida: a navegação orientada pela SMEd”, em que são apresentadas as temáticas abordadas e as parcerias estabelecidas na efetivação das proposições realizadas. O terceiro denominado “Navegando por diferentes rotas: as escolas municipais como protagonistas de seus processos formativos”, que aponta o planejamento da organização dos processos formativos das escolas analisadas. E para finalizar o denominado “Ponto de chegada: o DOCTR como porto seguro” que apresenta como se deu o processo de mobilização da rede municipal que culminou na construção do DOCTR.

Conhecendo as rotas formativas: o município do Rio Grande em foco

A rede municipal de ensino do Rio Grande é composta por 77 escolas (41 urbanas, 20 do campo e 16 de educação infantil), as quais atendem um total de 23.245 alunos, contando para isso com 2.434 professores, os quais atendem a educação infantil, ensino fundamental e ensino de jovens e adultos⁶. A proposição do PPP⁷ da SMEd do Rio Grande, intitulado “Escola ComVida: Educação que Qualifica, Gestão que Compartilha, Cidade que Educa” está centrada em quatro linhas de atuação: gestão compartilhada; atenção e cuidado; currículo, espaços e tempos educativos; e formação em serviço.

⁶ Dados disponibilizados pela gerência pedagógica do Sistema Interno da SMEd (SISMED),

⁷ Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2013/04/PROJETO+SMED+2013.pdf>>.

No que concerne a proposição das formações em serviço, as mesmas são direcionadas aos educadores sociais⁸ que constituem o processo educativo, os quais devem estar comprometidos com um processo de formação permanente, tendo em vista a qualificação dos serviços prestados à comunidade escolar e as necessidades impostas pela demanda da escola na contemporaneidade (SMED, 2013).

Ao analisar os PA e os relatórios de gestão, percebemos que os processos formativos aconteceram a partir de duas vertentes: a primeira com proposições advindas da SMEd contemplando congressos, fóruns e encontros por componente curricular; e uma segunda com propostas formativas realizadas pelas unidades escolares, com temáticas condizentes com as necessidades e com o contexto no qual a escola está inserida.

Esse período, entre os anos de 2018 e 2019, foi marcado pela intensificação de processos formativos voltados a apropriação dos professores no que se refere às mudanças propostas a partir da BNCC e do RCG. Esse último criado em regime de colaboração no RS, o qual objetiva, assim como a BNCC, servir de balizador para a construção dos currículos escolares das escolas das diferentes regiões do Estado. O RCG está baseado nas competências gerais da BNCC, porém se diferencia na medida em que propõem habilidades que consideram e valorizam as identidades do RS e o cultivo da cultura gaúcha.

Percebemos a intenção propositiva das formações, tanto as realizadas nas escolas quanto as fora dela, direcionando as ações à construção DOCTR, um documento próprio, do território do Rio Grande, que objetiva orientar as escolas da rede pública e privada do município, considerando as características peculiares da região, mas sem desconsiderar o que está disposto nos documentos oficiais. Ou seja, o DOCTR, buscou a aproximação entre as práticas pedagógicas dos professores com as habilidades e competências presentes na BCNN e no RCG, projetando a incorporação do que já realizam no seu cotidiano escolar na construção do documento.

Esses processos formativos realizados no município do Rio Grande, os quais foram propostos considerando as diferentes áreas do conhecimento, vão ao encontro da proposição de Nóvoa (2019), o qual chama atenção para as formações no âmbito escolar, realizadas a partir de um diagnóstico crítico da realidade escolar, e que se constituam de forma coletiva, na troca com outros professores.

Vale ressaltar que ao conhecer a rota formativa do município do Rio Grande percebemos que foram intensificadas nos últimos dois anos as formações direcionadas a todos os professores da rede, independente da área de atuação, visto que o conhecimento da BNCC e RCG, o debate sobre currículo e temas mais gerais no âmbito educacional, são fundamentais a todos professores, independente da área de atuação. No entanto, vale ressaltar que também foram realizadas formações direcionadas aos componentes curriculares específicos. Nesse sentido, esta pesquisa, contempla aquelas que abrangeram todos os professores e as específicas da área de EF, foco do estudo.

Percebemos que a proposição da SMEd revela um movimento formação de professores contínuo e consolidado ao longo do tempo. No início de atuação da atual gestão, em 2013, a assessoria pedagógica de EF levantou junto aos professores da área, as reais necessidades formativas que apontaram a realização de encontros sobre as temáticas diferentes temáticas. Na sequência a Figura 1 apresenta o panorama geral dos processos formativos propostos pela SMEd aos professores de EF ao longo desse plano de governo considerando as ações de formação realizadas nos últimos sete anos.

⁸ Educadores sociais compreendidos como professores, funcionários da limpeza, merendeiras, nutricionistas, secretários de escola, motoristas, monitores, gestores locais e setoriais, atendentes, orientadoras educacionais, coordenadores pedagógicos, supervisores, assessores pedagógicos, e demais profissionais envolvidos no processo educativo escolar como um todo.

Figura 1 – Panorama geral das formações para os professores de EF

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Como podemos observar nos primeiros quatro anos ocorreu um número maior de formações específicas para a área de EF, se comparado aos últimos dois anos, fato esse relacionado tanto a necessidade de formações mais voltadas a todos os professores, quanto a formações por áreas do conhecimento, de acordo com a proposição da BNCC. Esses processos formativos, específicos e gerais, serão detalhados no tópico a seguir, que abordará as formações realizadas pelos diferentes núcleos da SMEd.

Ponto de partida: a navegação orientada pela SMEd

Para que seja possível a compreensão do ponto de partida do processo formativo no município de Rio Grande, analisamos os relatórios de gestão elaborados pelo NEI, NAI e NAF, nesses últimos dois anos. Importante salientar, que a análise do relatório do NOS será apresentada no tópico a seguir, pois as formações propostas por esse núcleo são direcionadas aos coordenadores pedagógicos, para posterior “aplicação/replicação/estruturação” de propostas formativas nas escolas que atuam. O Quadro 1 apresenta as formações propostas pelos diferentes núcleos da SMEd, as quais foram propostas aos professores desses níveis, inclusive os de EF.

Quadro 1- Formações pedagógicas propostas pelos diferentes núcleos da SMEd.

Ano	Núcleo	Nº encontros	Parcerias estabelecidas	Temáticas desenvolvidas
2018	NEI	18	FURG UFPEl	- Artes, dança, literatura e música - Violão e musicalização
	NAI	14	MEC FURG	- Atividades pedagógicas no ciclo de alfabetização, - Psicogênese da língua escrita. - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Dialogando sobre currículo - Material dourado - As relações entre neurociência e educação - Educação inclusiva, - Relações étnico-raciais - Características das diferentes áreas do conhecimento
	NAF	22	FURG FADERS	- Inclusão na EF escolar - Paradesporto - Geografia escolar através do uso de múltiplas linguagens - Práticas pedagógicas e BNCC - língua portuguesa/espanhol - Isogravura - Étnico-racial - Situações problema que fazem parte do cotidiano docente

				<ul style="list-style-type: none"> - Presença negra na construção de Rio Grande - Práticas pedagógicas de história - Geogebra e sólidos geométricos
2019	NEI	39	FURG UFPeI	<ul style="list-style-type: none"> - Observação, registro, documentação pedagógica na EI - Organização do trabalho na EI - Musicalização - Práticas corporais - BNCC, RCG e proposta pedagógica municipal
	NAI	40	FURG UFPeI IEE	<ul style="list-style-type: none"> - Esporte educacional / Esporte para todos - Arte educacional / Viva com arte - Alfabetização motora - O componente curricular da EF no DOCTR - O cotidiano e suas inquietudes pedagógicas - Educação inclusiva - Planejamentos, instrumentos e ações formativas - Musicalização - Construção do material didático sobre Rio Grande - Desafios educacionais do Sec. XXI - Avaliação do sistema de avaliação da educação básica
	NAF	24	FURG	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos legais - construção de regimento e PPP - Construção do referencial a luz da BNCC e do RCG - Olimpíadas da Língua portuguesa - Mídias cinemáticas - Partilha de boas práticas - Avaliação do SEAB

Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

A análise dos seis relatórios de gestão referentes aos processos formativos propostos pelo NEI, NAI e NAF, os quais contemplam, diretamente, professores de EF, permitiu perceber um aumento no número de formações de 2018 para 2019, como podemos visualizar no quadro 1. Reconhecemos que esse fato está relacionado com as parcerias estabelecidas entre a SMEd e outras instituições: Fundação Universitária do Rio Grande (FURG); Universidade Federal de Pelotas (UFPeI); Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no RS (FADERS); Instituto Esporte & Educação (IEE); Ministério da Educação (MEC).

No que se refere à proposição de processos formativos contínuos em parceria, Mariani e Sepel (2019), sinalizam como positiva a experiência realizada entre a Universidade Federal de Santa Maria, por meio do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Santiago/RS. As autoras apontam três pontos fundamentais nesse processo: primeiramente a organização do programa que possibilitou uma postura ativa, colaborativa e reflexiva do grupo professores participantes; posteriormente a composição do cronograma formativo que atendeu as temáticas expressas pelos docentes levantadas no diagnóstico; e por fim a parceria em si, que priorizou a participação ativa, a colaboração entre grupo e a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores.

Destacamos que, ao longo desses dois anos, o NEI ampliou a proposição de encontros formativos. No primeiro ano houve a proposição de apenas duas ações o “Curso Educação Infantil: brincando entre as artes, a dança a literatura e a música” ministrado em parceria com professores atuantes nas escolas de educação infantil do município, assessoria pedagógica da SMEd, além de representação de professores vinculados à FURG. E os encontros do “curso de violão e musicalização” realizado em parceria com a Faculdade de Educação da UFPeI.

No ano de 2019 foram ofertadas seis proposições formativas. Uma delas direcionada aos professores das escolas do campo sobre a organização do trabalho pedagógico; outra sobre observação, registro e documentação pedagógica; duas mantendo a parceria do ano anterior com a 2ª edição do curso de musicalização e a 1ª edição do curso de práticas

corporais com as professoras do curso de licenciatura em EF da FURG. O destaque desse ano foram os encontros formativos realizados por polos⁹, tendo a BNCC e o RCG como plano de fundo, encaminhando a construção coletiva da proposta curricular municipal (SMED, 2019a).

O percurso formativo, proposto pelo NAI, buscou atender as especificidades dos professores do ciclo de alfabetização e os professores de 4º e 5º anos, apresentando também uma ampliação no número de proposições formativas ao longo dos dois anos. No ano de 2018 foram ofertados, através da parceria com o MEC e com a FURG, os encontros formativos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, além de um encontro sobre atividades pedagógicas no ciclo de alfabetização aos professores da escola em tempo integral do município. E outros cinco encontros voltados aos professores dos 4º e 5º anos sobre diversas temáticas, apostando na valorização das áreas do conhecimento.

Seguindo na mesma lógica, em 2019, o NAI impulsionou dez proposições formativas. Dentre elas, destacamos a parceria com o IEE na realização das formações em esporte e arte educacional e os encontros sobre alfabetização motora. A parceria com o Laboratório de Alfabetização e Práticas de Incentivo à Leitura (LAPIL/FURG) contemplou o ciclo de alfabetização. Para os professores de 4º e 5º anos a proposição da formação foi voltada à construção do material didático do Rio Grande e encontro sobre BNCC e RCG, o último realizado por componentes curriculares (SMED, 2019b).

A partir dos relatórios do NEI e NAI, percebemos que as proposições da SMEd, em parceria com outras instituições, extrapolaram encontros pontuais, propondo processos contínuos, com a ampliação de tempos e espaços para as construções e trocas que venham a contribuir efetivamente em mudanças na prática pedagógica dos professores. Nesse sentido, Silva *et al.* (2019, p. 170), frisam a importância do processo formativo se constituir como “propostas pedagógicas mais amplas, com processos de médio e longo prazo, com tempo para discussões, relatos e trocas de experiências a partir do contexto escolar”.

Em relação ao NAF, observamos que os relatórios analisados, apresentaram um equilíbrio no número de propostas formativas no decorrer dos dois anos analisados. O ano de 2018 foi marcado pela realização do encontro formativo “Inclusão na Educação Física Escolar” o qual propôs a reflexão sobre a temática. Além do Fórum temático do Paradesporto:, realizado em parceria com a FADERS, que fomentou a discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas, e possibilitou reflexões e trocas de experiências referentes a adaptações a serem realizadas na Educação Física Escolar (EFE).

O ano de 2019 foi marcado pela realização de encontros formativos com viés na revisão dos documentos legais, ou seja, repensar questões relacionadas à organização das metodologias de trabalho, aos ambientes de aprendizagem, ao tema gerador, aos projetos de aprendizagem e à avaliação, sem deixar de lado as peculiaridades das diferentes realidades (SMED, 2019c). A finalização desses processos propostos pelo NAF se dá com os encontros por aproximação dos componentes curriculares, tendo como pauta das formações, a construção das diretrizes municipais, em diálogo com a BNCC e o RCG (SMED, 2019d).

Fica evidente que a SMEd buscou fortalecer parcerias com instituições públicas e privadas de modo a qualificar os processos formativos realizados. Vale ressaltar a preocupação em promover espaços de discussões coletivas com os professores, assinalados nos relatórios dos três núcleos analisados, os quais provocaram os professores a navegar nas rotas formativas orientadas pela mantenedora, guiando o rumo para a construção do DOCTR.

Essa evidência corrobora com o inciso primeiro do artigo 23 do RCG, o qual prevê a adequação e intensificação dos processos de formação contínuos, voltados aos profissionais da educação, a partir de um “planejamento articulado entre as mantenedoras das instituições

⁹ A SMEd divide as 77 escolas municipal em 8 polos, por proximidade e localização das mesmas, de modo a facilitar a comunicação e muitas vezes, auxiliar na organização dos processos formativos.

de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias e privadas inseridas nos respectivos territórios” (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 13).

No que se refere à formação continuada de professores, Nóvoa (2019) reflete no sentido de não dispensar nenhuma contribuição que venha de fora, buscando apoio dos profissionais vinculados aos grupos de pesquisas das faculdades e universidades, como podemos perceber que aconteceu no município em questão. O autor sinaliza a importância de se definir a escola como lugar legitimação dos processos formativos, enriquecendo e, assim, podendo cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores no seu local de trabalho, como apontaremos na sequência.

As ações investigadas, até o momento, dão conta do que foi proposto no inciso segundo do artigo 23 do RCG, o qual aponta o compromisso assumido entre a Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC RS), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RS) e Instituições de Ensino Superior (IES). Nesse sentido, destacamos a realização de programas formativos em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos territórios municipais, para propor formações que promovam a qualificação da ação docente, permitindo que os professores se apropriem dos documentos legais, e participem da elaboração dos documentos escolares (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

Navegando por diferentes rotas: as escolas municipais como protagonistas de seus processos formativos

Concomitante às ações formativas propostas pelos diferentes núcleos da SMEd, aos professores da rede municipal de ensino, o NOS realizou encontros formativos sistemáticos com o grupo de coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal, de modo a incentivar a autonomia das instituições escolares na construção de seus processos formativos, seguindo diferentes rotas, mas com o mesmo objetivo, de buscar o porto seguro, com a (re)construção dos documentos legais escolares e a efetivação da construção coletiva do DOCTR. Cristino e Krug (2008, p. 69) apontam que “na dificuldade da Secretaria dialogar pessoalmente com todos os professores da rede municipal de ensino, a coordenação pedagógica vem como mediadora das expectativas e necessidades do professorado”, reforçando a importância das proposições formativas serem pautadas nas realidades e necessidades escolares.

De acordo com o histórico apresentado no instrumento construído pelas assessoras pedagógicas do NOS, para auxiliar as gestões escolares na construção dos seus PA, identificamos que esse movimento de partilha dos processos formativos, em que ações também são propostas nas unidades escolares, se deu a partir do ano de 2015. Na oportunidade o intuito foi de valorizar o potencial intelectual, criativo e inovador dos professores. Em 2016 a proposta foi efetivada a partir da temática das “Colchas Formativas”, a qual possibilitou a construção da identidade formativa de cada instituição de ensino.

O documento aponta que o ano de 2017 foi embalado pela proposição das “Sacolas Formativas”, as quais foram abarrotadas de novos aprendizados, boas práticas e empenho para qualificar esse processo. E em 2018 as “Redes Formativas” revelaram o engajamento e a coletividade, presentes nas propostas desenvolvidas, com o objetivo de aprofundar as ações direcionadas ao estudo da versão final da BNCC, homologada em 2017 (BRASIL, 2017a).

Nesse sentido, atrelado a proposição da BNCC, o artigo 20 do RCG garante a autonomia metodológica das escolas e do sistema de ensino, as quais devem considerar a legislação vigente, uma vez que o ensino fundamental, de acordo com as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, deve ser organizado com base nas habilidades e nas competências definidas nesses documentos, garantindo a autonomia das instituições e dos sistemas de ensino (RIO GRANDE DO SUL, 2018).

apropriar desses documentos legais, inteirando-se sobre a política, mas também se colocando como participantes nesses processos, buscando a qualificação de suas práticas pedagógicas.

A figura 3 apresenta as temáticas mais frequentes referentes aos processos formativos projetados nos 34 PA para o ano de 2019. Destacamos a proposta de revisitação aos regimentos e PPP escolares, através do fortalecimento das relações entre escola e comunidade, escola e aluno, escola e os profissionais da educação. Outro ponto, que se sobressaiu nos planos, é o fio condutor dos conhecimentos a serem construídos a partir da BNCC e do RCG, movimento esse realizado no sentido de impulsionar a participação dos professores na elaboração do DOCTR.

Figura 3 – Temáticas presentes nos PA de 2019



Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Sinalizamos que os PA são instrumentos que projetam a intenção formativa das escolas, podendo não ter se efetivado como no planejado inicialmente, porém a mantenedora solicita que a escola realize uma avaliação institucional ao final do primeiro semestre, onde um dos pontos a ser considerado é a execução do PA. Apontamos a falta de registro do que foi realmente efetivado nas escolas como um fator limitante, visto que a avaliação não corresponde a todo o período, mas a partir da análise dos PA percebemos a intencionalidade das escolas a partir dos temas projetados. Além disso, vale ressaltar que as escolas, mesmo sem a obrigatoriedade, se mostram comprometidas com a entrega desse documento.

Ao perceber as limitações existentes no processo desenvolvido até então e na tentativa de qualificá-lo, além de proporcionar a reflexão por parte das escolas em relação às ações planejadas, criou-se, no início do ano letivo de 2020, a estratégia das “Cartas Pedagógicas”, as quais objetivam a escrita de cartas reflexivas, a serem trocadas entre as gestões escolares, contando como se deu o processo formativo escolar, registrando, dessa forma, o que realmente se efetivou no que se refere às formações propostas nas instituições escolares.

Nóvoa (2019) acredita que “o lugar da formação é o lugar da profissão”, ou seja, valorizando os espaços de estudo, trocas e construções realizados nas escolas, intensificando as reflexões que considerem a realidade e o contexto dos professores. Segundo o autor, esse ambiente formativo na escola ainda precisa ser reconstruído de modo a dar conta dos desafios apresentados na atualidade. Nesse sentido, sinalizamos que a SMEd do Rio Grande, ao passo que torna as escolas protagonistas de seus processos formativos, já reconhece a necessidade de reconstrução e caminha para efetivação desse modelo formativo.

Ponto de chegada: o DOCTR como porto seguro

Sabendo que as discussões sobre currículo e as versões preliminares da BNCC são datadas a partir de 2015, porém a SMEd intensifica as discussões relacionadas ao currículo a partir do 8º Congresso Municipal de Educação (COMED) intitulado *Escola ComVida: Entrelaçando Saberes na Construção do Currículo*, o qual ocorreu em agosto de 2018, sendo

direcionado aos profissionais da educação, responsáveis e estudantes, oportunizando a reflexão sobre o processo de (re)construção do currículo nas escolas.

Nesse movimento constante, de ida e vinda, a materialização da construção de um documento próprio do território Rio-grandino, se dá com base no artigo 25 do RCG:

Art. 25 O CEE/RS e a UNCME/RS recomendam que cada território municipal, com sistema próprio ou não, pode elaborar ou revisar documento curricular local que contemple as suas especificidades locais e regionais, agregando objetivos e habilidades à parte diversificada, para a implementação em regime de colaboração de acordo com seus Planos Municipais de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 13).

A efetivação do processo de construção do documento ocorre com a publicação da abertura da consulta pública, no período de 15 de abril a 20 de maio de 2019, a qual objetivou coletar contribuições da comunidade escolar das redes municipal, estadual e privada (SMED, 2019e). Nesse, os professores, a partir das formações e discussões nas escolas, tiveram a oportunidade de participar da consulta pública, enviando suas contribuições com foco nas habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes, pontuando as características locais e regionais a estarem presentes no documento.

No intuito de organizar o material coletado por meio da consulta pública, estruturando o documento preliminar de cada componente curricular das diferentes áreas do conhecimento, a SMEd constituiu equipes técnicas, formadas por professores das diferentes redes de ensino, assessores pedagógicos da mantenedora e representantes da FURG. As equipes técnicas se debruçaram, entre os meses de junho e agosto de 2020, na análise dos dados recolhidos, para elaborar a versão preliminar do DOCTR, contendo as habilidades próprias dos diferentes componentes curriculares, os quais deveriam estar em consonância com as proposições da BNCC e do RCG (PREFEITURA DO RIO GRANDE, 2019).

No que se refere ao processo de escuta, Henriques (2019) considera que, ao exercitá-lo, continuamente é que se dá a compreensão do outro, do lugar de onde o outro fala. E ao considerar o cotidiano escolar e os interlocutores que o compõem “esse exercício visa estabelecer relações com o objetivo de pensar a escola que temos, na perspectiva da comunidade que atendemos, buscando, na interlocução, compreender desacordos, questionamentos, possibilidades” (HENRIQUES, 2019, p. 130). É nesse sentido que afirmamos a importância desse processo de construção coletiva do DOCTR, a partir de espaços formativos, dentro e fora da escola, dando voz aos professores, os quais representam as diferentes realidades municipais, carregados de seus saberes, tão significativos nesse momento de construção.

Um ponto a ser considerado foram as diferentes formas de vivência mobilizadas, efetivando a articulação entre o Conselho Municipal de Educação (CME) e a integração entre as redes municipal, estadual e privada de ensino do Rio Grande, numa colaboração mútua de modo a construir o documento (SMED, 2019f).

Entre 02 e 19 de outubro de 2019 a SMEd orientou as escolas a estudarem, analisarem e contribuir com a versão preliminar do DOCTR, de modo que os profissionais da educação colaborassem na qualificação do mesmo, fortalecendo o processo democrático e participativo. A mantenedora fez a indicação dos sábados letivos, bem como dos momentos de hora-atividade, para as escolas mobilizarem seus coletivos na elaboração das contribuições advindas das reflexões dos grupos escolares, as quais foram entregues na SMEd até o dia 22 de outubro (SMED, 2019f).

A partir da publicação do documento preliminar, é lançada a proposta da SMEd, através do NAF, para a realização de encontros formativos, por componente curricular, para fomentar as reflexões e discussões entre os pares. Esses encontros foram direcionados aos professores de todos os componentes curriculares, proporcionando espaço para a leitura,

reflexão e reconstrução, de forma coletiva, das habilidades presentes no documento (SMED, 2019g). Na ocasião os professores relataram a satisfação em fazer parte daquele momento formativo, oportunidade em que puderam conversar e trocar experiências com os seus pares.

Após esse movimento, a equipe técnica de cada componente curricular realizou a organização e sistematização das contribuições enviadas pelas instituições escolares à SMEd, além daquelas sinalizadas durante os encontros formativos, de modo finalizar a redação do documento. Documento esse que foi disponibilizado a comunidade em sua versão final, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação, em março de 2020 (SMED, 2020a).

Mariani e Sepel (2019) sinalizam a necessidade de promovermos diferentes estratégias metodológicas na formação de professores, em que eles sejam protagonistas do processo e suas falas sejam problematizadas, através do diálogo e da partilha de vivências, além aproximação dos aspectos conceituais e legislações vigentes, direcionadas ao contexto escolar em que estão inseridos. Valorizando, assim, a realidade e saberes dos docentes e promovendo “um crescimento coletivo, fortalecimento teórico-prático e uma propagação da colaboração entre os pares, com vistas à construção de práticas mais sólidas e focadas na superação de dificuldades e aprendizagem dos alunos” (MARIANI; SEPEL, 2019, p.28).

Dessa forma, entendemos que a formação continuada centrada na escola pode ser potencializada pelo coordenador pedagógico que, no exercício de escuta, pode identificar temas relevantes para o trabalho coletivo; pode compreender os posicionamentos dos interlocutores de acordo com o lugar de onde falam, a partir da realidade na qual a escola está inserida; e pode propiciar reflexões que contribuam tanto para o desenvolvimento profissional como o pessoal dos sujeitos envolvidos, ao propiciar condições para os diálogos, mediando as interações (HENRIQUES, 2019).

Ficou evidente através deste estudo, ao considerar a proposição formativa e a organização da SMEd do Rio Grande, que os profissionais da educação que compõem a rede municipal, são competentes e possuem experiências acumuladas de modo a conduzir seus próprios processos formativos, em parceria com outras instituições, como já citado anteriormente, sem a necessidade de a condução da formação ser realizada de forma mercadológica por grupos, empresas e fundações (NÓVOA, 2019).

Podemos perceber, no decorrer do artigo, os diferentes movimentos formativos propostos tanto pela SMEd quanto pelas escolas da rede municipal, os quais tiveram a finalidade da concretização do DOCTR, documento feito a muitas “mãos” e centenas de contribuições dos profissionais da educação e comunidade escolar, aqui denominado como o porto seguro, o ponto de chegada. Porém, somos cientes de que esse movimento está longe de ser finalizado, pelo contrário, a partir dele se inicia um novo ciclo, com novas rotas a serem traçadas, as quais irão ao encontro da implementação desse documento que se torna referência municipal curricular a ser implementada, a partir de 2020, para todas as redes de ensino, públicas e privadas, da Educação Básica (SMED, 2020a).

Vale ressaltar que de modo a atender as resoluções do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017) e do Conselho Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2018), o DOCTR, alinhado à BNCC é elemento obrigatório a ser considerado na (re)construção dos PPP e regimentos escolares no ano de 2020 (SMED, 2020a). Destacamos que esse movimento acabou por ser adiado, momentaneamente, em função da suspensão das aulas na cidade, assim como em todo Brasil, em função da pandemia causada pela COVID-19¹⁰.

Reconhecemos as críticas apontadas pela comunidade acadêmica, expressas em vários estudos, no que se refere ao processo de construção das versões preliminares até aprovação da

¹⁰ No dia 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou surto da COVID-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, sendo considerada “uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2020).

versão final da BNCC (NEIRA, 2018; RODRIGUES, 2016; MOREIRA *et al*, 2016; NEIRA; JUNIOR, 2016; PERTUZATTI; DIEKMAN, 2016). Porém consideramos necessário que os professores conheçam e possam construir seus próprios argumentos favoráveis ou contrários à legislação vigente e sua implementação.

Por outro lado, Rufino e Neto (2016), ao analisar a BNCC e seus desdobramentos na formação de professores, apontam avanços no que se refere ao fato do documento não apresentar uma orientação metodológica restrita e específica, permitindo ao professor e a escola fazerem escolhas didáticas, dessa forma, não engessando o processo e mantendo a autonomia da comunidade escolar, tão valorizada no município em questão.

Se nos primeiros parágrafos deste estudo apresentamos como desafio a efetivação das políticas educacionais, nos encaminhamos para a finalização dele afirmando que os desafios que agora se apresentam são outros. Sinalizamos a formação de professores, considerando tempos e espaços não presenciais nessa atual conjuntura educacional, vista a suspensão das atividades escolares presenciais no ano de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19. Fazendo alusão a navegação, a formação continuada, em tempos de mares revoltos, como denominamos, está sendo realizada através de “Jornadas Formativas” disponibilizadas através do Portal da Educação¹¹, as quais certamente são campo para futuras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das evidências, consideramos que a SMEd do Rio Grande atingiu as metas propostas nas resoluções, impulsionando, através de uma ação coletiva de formação pedagógica e continuada, por dentro da escola e fora dela, a discussão referente à apropriação dos documentos oficiais, nesse caso a BNCC e o RCG, levando à qualificação da ação docente e dos processos de ensino e de aprendizagem. As mudanças ocorridas nas políticas educacionais, direcionou o envolvimento de um grande número de professores no processo de construção coletiva e democrática do DOCTR.

Enfatizamos que a formação continuada, quando estruturada e sistematizada, levando em consideração os saberes acumulados pelos professores, tende a impulsionar o processo de troca entre os pares, tanto nos processos formativos na e da escola quanto fora dela, pois além de valorizar suas experiências e aproximar com a realidade, ameniza o processo de implementação de políticas educacionais, uma vez que permite ao professor se perceber enquanto protagonista do processo e não um mero reprodutor do que está posto.

Nesse sentido, a realização deste estudo reforça a importância de momentos formativos que promovam espaços de escuta, tanto na escola quanto nas ações promovidas pela SMEd, possibilitando aos professores o estudo e a apropriação dos documentos legais e, na sequência, a oportunidade de ampliar tais discussões e projetar suas sugestões, possibilitando a construção do DOCTR.

O DOCTR tem como base a BNCC e o RCG, apresentando a projeção das habilidades a serem desenvolvidas ao longo do ensino fundamental pelos diferentes componentes curriculares, agrupados por área do conhecimento, considerando as características locais e regionais. O documento será utilizado como balizador na (re)construção dos PPP e regimentos escolares, sendo fio condutor das ações pedagógicas dos professores.

A realização deste estudo se limitou a investigar apenas como se deu esse processo de formação continuada, através da análise dos relatórios de gestão e planos de ação das escolas, ficando a sugestão de novas investigações que se disponham a ouvir os professores que

¹¹ Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/portal-educacao/jornadas-formativas/>

participaram desse processo, assim como acompanhar o processo de implementação do DOCTR, pelas escolas das diferentes redes de ensino no município do Rio Grande.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 2 de 20 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 8ªed. Brasília: Edições Câmara, 2013b.

BRASIL. Lei n° 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 14 de ago. 2020.

CRISTINO, Ana Paula da Rosa; KRUG, Hugo Norberto. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n. 01, p. 63-83, jan/abr, 2008. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2129>>. Acesso em: 01 set. 2020.

HENRIQUES, J. R. **Formação continuada centrada na escola, reflexividade e possibilidade de mediação do coordenador pedagógico**: um estudo a partir da análise dialógica do discurso. 2019. 160 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMP, 2019.

MARIANI, Vanessa de Cassia Pistóia; SEPEL, Lenira Maria Nunes. Análise de um programa de formação continuada com ênfase na BNCC: avaliação e participação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.28, n3, p. 24-44, set/dez, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/47587/28818>>. Acesso em: 01 set. 2020.

MATTOS; Mauro Gomes; ROSSETTO JUNIOR, Adriano José; RABINOVICH, Shelly Blecher. **Metodologia da pesquisa em Educação Física**: construindo sua monografia, artigos e projetos. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

MOREIRA, Laine Rocha *et al.* Apreciação da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física em foco. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 61-75, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p61>>. Acesso em: 01 set. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374>>. Acesso em: 01 set. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Marcílio Souza. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>>. Acesso em: 01 set. 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa – COVID-19** (doença causada pelo novo coronavírus). Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875> Acesso em: 11 jul. 2020.

PERTUZATTI, Ieda; DICKMANN, Ivo. Uma visão panorâmica da LDB à BNCC: as políticas públicas de alfabetização, letramento e suas relações com a cultura corporal na Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 113-129, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p113>>. Acesso em: 01 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Secretaria de Município da Educação. **Documento orientador curricular do território rio-grandino: ensino fundamental**. v. 2. Rio Grande: SMed, 2019. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/externo/20200324-doc_ensino_fundamental.pdf>. Acesso em: 01 set. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE. Decreto nº 17.380, de 26 de agosto de 2020. **Prorroga o prazo da suspensão das atividades presenciais do calendário escolar até 30/09/2020, por ocasião de medidas de prevenção do corona vírus (COVID 19) e dá outras providências**. Prefeitura do Rio Grande, 2020. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/wp-content/uploads/2020/08/20200831-decreto_17.380-prorroga_prazo_de_suspensao_das_atividades_presenciais_do_calendario_escolar.pdf>. Acesso em: 07 set. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018. **Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho –RCG**. Conselho estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <<https://undimers.org.br/wp-content/uploads/2019/01/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEEd-345-2018-Referencial-Curricular-Ga%C3%BAcho.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2020.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 32-41, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p32>> Acesso em 07 set. 2020.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; NETO, Samuel de Souza. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da Profissionalização do Ensino. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42-60, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42>>. Acesso em: 01 set. 2020.

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da; MONTIEL, Fabiana Celente; ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José; PINHEIRO, Eraldo dos Santos. Formação continuada de professores e a aplicação dos princípios pedagógicos do esporte educacional. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v.7, n.10, p. 169-185, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2352>>. Acesso em: 01 set. 2020.

SMED. Secretaria de Município da Educação. SMEd promove “Encontro de Formação por Polos da Educação Infantil” neste sábado, 17. **Prefeitura do Rio Grande**, 2019a. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=35076>>. Acesso em: 06 set. 2020.

SMED. Secretaria de Município da Educação. SMEd promoveu Encontro Formativo com Professores(as) da Rede Municipal que atuam com os 4º e 5º Anos. **Prefeitura do Rio Grande**, 2019b. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=36108>>. Acesso em: 06 set. 2020.

SMED. Secretaria de Município da Educação. SMEd promoveu Encontros Formativos para os(as) Professores(as) que atuam com os Anos Finais na Rede Municipal, durante o mês de Maio. **Prefeitura do Rio Grande**, 2019c. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=33674>>. Acesso em: 06 set. 2020.

SMED. Secretaria de Município da Educação. SMEd promove Encontro de Formação sobre a “Construção do Referencial Rio-grandino à luz da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho”. **Prefeitura do Rio Grande**, 2019d. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=35576>>. Acesso em: 06 set. 2020.

SMED. Secretaria de Município da Educação. Consulta Popular Rio-grandina receberá contribuições da Comunidade Escolar até dia 20 de maio. **Prefeitura do Rio Grande**, 2019e. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=32045>. Acesso em: 06 set. 2020.

SMED. Secretaria de Município da Educação. SMEd divulga a versão preliminar do Referencial Curricular Rio-grandino. **Prefeitura do Rio Grande**, 2019f. Disponível em: <http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?page_id=36038>. Acesso em: 06 set. 2020.

SMED. Secretaria de Município da Educação. SMEd promove Encontro de Formação sobre a “Construção do Referencial Rio-grandino à luz da BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho”. **Prefeitura do Rio Grande**, 2019g. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=35576>>. Acesso em: 07 set. 2020.

SMED. Secretaria de Município da Educação. SMEd disponibiliza “Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino” **Prefeitura do Rio Grande**, 2020a. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=38654>>. Acesso em: 06 set. 2020.

SMED. Executivo Municipal prorroga prazo de Suspensão das Atividades Presenciais do Calendário Escolar. **Prefeitura do Rio Grande**, 2020b. Disponível em: <<http://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=39343>>. Acesso em: 07 set. 2020.



Processos Formativos para além da BNCC

***Processos de formação continuada: alinhando
práticas e construindo saberes na educação
física escolar***

Processos de formação continuada: alinhando práticas e construindo saberes na Educação Física escolar

Leontine Lima dos Santos
Fabiana Celente Montiel
Mariângela da Rosa Afonso

Resumo: Os processos de formação continuada foram intensificados nos anos de 2018/2019 no município do Rio Grande/RS, com a finalidade de atender à legislação vigente. O presente estudo objetivou compreender a percepção de professores de Educação Física sobre sua participação nos processos formativos propostos e as contribuições desses processos para sua prática pedagógica. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de caráter qualitativo, que utilizou um questionário autoaplicado como instrumento para coleta de dados. A partir da análise de conteúdo, as categorias emergentes revelaram que participar dos processos formativos é uma oportunidade de compartilhamento e troca de experiências, possibilitando a inovação através da busca por novos conteúdos e metodologias, de modo a qualificar a sua prática pedagógica, além de ser um espaço propício para o exercício da prática reflexiva, impulsionando as adaptações necessárias aos diferentes contextos.

Palavras chaves: Formação continuada; Educação Física escolar; Prática pedagógica

Continuing education processes: aligning practices and building knowledge in school Physical Education

Abstract: Continuing education processes were intensified in 2018/2019 in Rio Grande/RS to comply with current legislation. The present study aimed to understand the perception of Physical Education teachers on their participation in the proposed formative processes as well as contributions of such processes to their pedagogical practice. It is a descriptive qualitative study, which used a self-applied questionnaire as an instrument for data collection. Content analysis permeated the organization, the understanding as well as pointed out the developed categories. The teachers signal that participating in formative processes is an opportunity for sharing and exchanging experiences, which enables innovation through the search for new content and methodologies in order to qualify their pedagogical practice, in addition to being a conducive space for the exercise of reflexive practice, promoting the necessary adaptations to different contexts.

Key words: Continuing education; School Physical Education; Pedagogical practice

Procesos de formación continua: alineando prácticas y construyendo saberes en la Educación Física escolar

Resumen: Los procesos de formación continua fueron intensificados en los años 2018/2019 en el municipio de Rio Grande/RS para atender a la legislación vigente. El presente estudio tuvo como objetivo comprender la percepción de los profesores de Educación Física sobre su participación en los procesos formativos propuestos y las contribuciones de los procesos a la práctica pedagógica. Se trata de una investigación cualitativa descriptiva, la cual utilizó una encuesta autoaplicada como instrumento para colecta de datos. El análisis de contenido permeó la organización, el entendimiento y apuntó las categorías desarrolladas. Los profesores señalan que participar de los procesos formativos es una oportunidad de compartir y cambiar experiencias, que posibilita la innovación a través de la búsqueda por nuevos contenidos y metodologías de modo a cualificar a su práctica pedagógica, además de ser un

espacio propicio para el ejercicio de la práctica reflexiva, impulsando las adaptaciones necesarias a los diferentes contextos.

Palabras-llave: Formación continua; Educación Física escolar; Práctica pedagógica

INTRODUÇÃO

Os marcos legais que amparam a educação brasileira sustentam a realização de processos formativos, de responsabilidade das instituições de ensino superior, como previsto no inciso III do artigo 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996). Tais processos formativos têm como foco a realização de programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis de ensino, além dos processos de aperfeiçoamento profissional continuado a serem realizados pelos sistemas de ensino, como aponta o inciso II do artigo 67 da LDBEN, os quais possibilitam, inclusive, licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996).

Ao transpor o que a legislação apresenta para a realidade concreta, a formação continuada implica uma articulação entre os saberes docentes, as competências profissionais e a prática pedagógica dos professores. De acordo com Azevedo *et al.* (2010), esses três elementos, de forma articulada, constituem a formação e a ação docentes, admitindo o entendimento e a experiência da formação continuada como um possível espaço para a reavaliação da prática docente pelos professores, possibilitando, dessa forma, “fundar-se como um ambiente que possibilite a construção de diferentes saberes, de repensar e refazer a prática do professor, reorganizando suas competências e produzindo novos conhecimentos” (AZEVEDO *et al.*, 2010, p. 245). De modo análogo, Silva *et al.* (2020) reforçam a contribuição da formação continuada para a qualificação da prática pedagógica dos professores de Educação Física (EF) da educação básica.

A formação continuada, para Rossi e Hunger (2012a), tem suas raízes na articulação dialética entre os saberes experienciais dos professores e os fundamentos teóricos utilizados para tal. Dessa forma, “deve ter suas bases nas vivências dos professores no cotidiano escolar, valorizando os saberes da experiência, sem, contudo, desvalorizar a importância das construções teóricas” (ROSSI; HUNGER, 2012a, p. 927). Alguns estudos constataram que formações que propõem espaços para construções coletivas se mostraram propícias para a emancipação do professorado, tirando o foco da instrumentalização e reafirmando a corresponsabilidade de professores, pesquisadores, gestores e outros atores educacionais e sociais para alicerçar projetos e ações educacionais integradas. (SILVA; PACCA, 2011; ROSSI, 2013a).

Considerando os desdobramentos da formação continuada na prática pedagógica de professores de EF, Azevedo *et al.* (2010) apontam que os processos formativos deverão ter a pretensão de atender às demandas específicas da área, com base no contexto escolar, tendo a prática pedagógica como objeto central da proposição, possibilitando ao docente o reconhecimento de sua produtividade, na experiência de sua própria ação docente.

Colaborando com as ideias já sinalizadas, Bagatini e Souza (2019) entendem a formação continuada como um espaço de relação entre teoria e prática, diálogo, reflexão, reavaliação do fazer pedagógico. Outros autores reforçam a importância da formação continuada, reafirmando ser a troca de experiências um elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia do professor, reforçada a partir do trabalho coletivo (SILVA; PACCA, 2011). Nesse sentido, o presente estudo objetivou compreender a percepção dos professores de Educação Física da rede municipal do Rio Grande sobre a sua participação nos processos formativos propostos e as contribuições desses processos para sua prática pedagógica.

No intuito de situar o estudo realizado, trazemos alguns elementos do contexto investigado, buscando resgatar as ações e estratégias utilizadas pela Secretaria de Município da Educação (SMEd) do Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul (RS), através de um trabalho coletivo com as gestões escolares e em parceria com instituições públicas e privadas, no fomento de processos formativos voltados à construção de um documento orientador curricular local, o qual levasse em consideração a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas que buscasse o entendimento das dinâmicas realizadas para além dela.

ESCOLHAS METODOLÓGICAS E CAMINHOS PERCORRIDOS

Os contornos metodológicos assumidos aproximam-se das pesquisas de caráter descritivo com viés qualitativo, as quais, segundo Gil (2008), apresentam como característica a descrição de determinadas populações ou fenômenos. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas/RS, através do parecer nº 3.401.631.

A primeira aproximação com o contexto investigado foi a busca documental. De acordo com o mesmo Gil (2008), a pesquisa documental, em termos de seus procedimentos, assemelha-se à pesquisa bibliográfica. Entretanto, dela se diferencia quanto à natureza das fontes consultadas, pois utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou passaram apenas por um tratamento inicial. No caso da presente investigação, foi realizada uma visitação aos relatórios de gestão da SMEd e aos Planos de Ação¹² (PA) das escolas municipais, dos anos de 2018 e 2019, disponibilizados pela Superintendência de Gestão Pedagógica da SMEd. A busca de documentos referentes às formações que permitissem explorar, de forma sistemática, as estratégias de ação adotadas, foi mediada pela aproximação de uma das pesquisadoras com a equipe gestora da SMEd.

O processo de definição dos sujeitos da pesquisa se deu a partir dos 85 professores de Educação Física (EF) que compõem o quadro efetivo da Prefeitura Municipal do Rio Grande, os quais participaram dos processos formativos oferecidos pela SMEd ou daqueles oferecidos por instituições de ensino parceiras, entre os anos de 2018 e 2019. Foram excluídos do estudo sete professores que não se encontravam em efetiva atuação na escola no período de coleta dos dados. Além disso, tivemos a recusa de 20 professores, dos quais 12 atuavam diretamente com EFE, um atuava com Educação Física em Escola Especial (EFEE), dois na Escola de Iniciação Esportiva (EIE), três estavam em cargo de direção ou vice-direção escolar e outros três professores que, na oportunidade, estavam em readaptação de função. Ao final do processo de definição dos sujeitos da pesquisa, conforme mostra a Figura 1, obtivemos o retorno de 58 professores que responderam aos questionários, dos quais se originaram os resultados a serem apresentados.

¹² Instrumento utilizado pelas escolas da rede municipal do Rio Grande para organizar seus processos formativos direcionados às suas necessidades e contextos.

Figura 1 - Critérios de definição dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Para a coleta de dados foi enviado por *e-mail* e *WhatsApp* um questionário autoaplicado, via formulário *Google*, contendo questões abertas e fechadas, referentes ao perfil profissional e sobre formação continuada. O questionário ficou aberto durante o segundo semestre de 2019 e nesse período foram realizadas, no máximo, cinco tentativas de contato entre o pesquisador e os participantes, com o intuito de estimular o professor a responder ao questionário e a participar do estudo. Os participantes aceitaram participar da pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, enviado junto ao questionário, autorizando a utilização dos dados na pesquisa.

O diário de campo foi o instrumento utilizado para registrar as informações pertinentes ao cotidiano dos espaços formativos vivenciados por uma das pesquisadoras. Vale ressaltar que o diário de campo, segundo Falkembach (1987), consiste num instrumento destinado à anotação das observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências, reflexões e comentários do investigador.

A análise de dados foi realizada na perspectiva de Bardin (2016), com base nos elementos que compõem a análise de conteúdo. O início se deu com a pré-análise realizada a partir da leitura flutuante dos questionários, o que levou a definição do *corpus*. Na sequência, com a exploração do material, foram sinalizadas as unidades de registros, que suscitaram ideias e temas comuns em todos os textos analisados. Já o tratamento dos resultados se deu a partir do agrupamento, por frequência e sentido, o que resultou em três categorias: compartilhamento e troca de experiências; inovação e qualificação da prática; e reflexão para a construção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

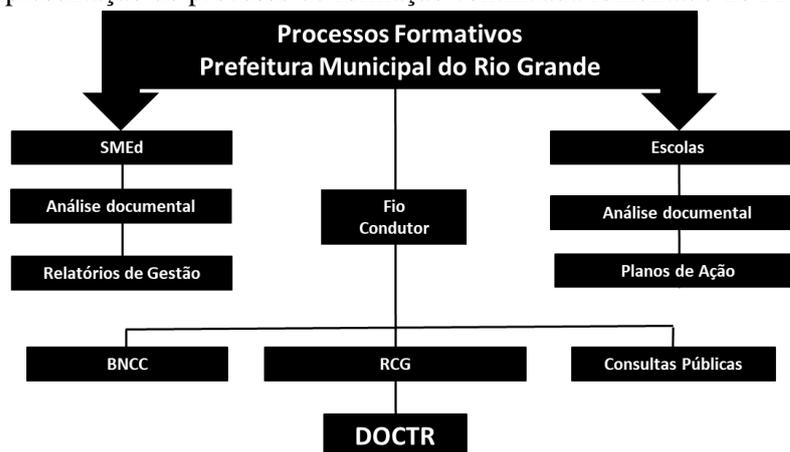
As estratégias e ações apresentadas na sequência foram resgatadas tanto dos documentos de registros da SMEd como através da participação efetiva de uma das pesquisadoras enquanto Assessora Pedagógica da EF, dessa instituição. Cabe ressaltar ainda que, em determinados momentos, o diário de campo capturou elementos importantes para o resgate das especificidades desse momento.

Os resultados do estudo foram organizados em eixos investigativos: o 1º eixo desvela os processos formativos realizados no município do Rio Grande entre os anos de 2018 e 2019; o 2º eixo apresenta a caracterização dos professores investigados e sua adesão a esses processos formativos; e o 3º eixo traz a percepção dos professores sobre a participação nos processos formativos e as contribuições desses processos para sua prática pedagógica.

Desvelando os processos formativos da SMEd do Rio Grande

De forma geral, o movimento formativo no município do Rio Grande teve dois focos: o primeiro, com ações propostas pela SMEd através de um congresso, um fórum e encontros por áreas do conhecimento; o segundo, realizado nas escolas, com temáticas condizentes com a realidade local e discutidas a partir das necessidades e do contexto de cada uma das unidades escolares, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 – Apresentação do processo de formação continuada fomentado no Rio Grande



Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Os momentos formativos nesse período tiveram como fio condutor ações propositivas, de modo a provocar os professores a conhecer a BNCC e o Referencial Curricular Gaúcho - RCG (RS, 2018), refletindo sobre as suas práticas pedagógicas e a relação com o que está disposto nos documentos normativos, no sentido de pensar de que forma as ações que já desenvolvem nas aulas de EF se relacionam com as competências e habilidades presentes na BCNN e no RCG. O objetivo desse movimento foi valorizar a prática cotidiana dos professores e ampliar suas potencialidades, de modo a inserir no Documento Orientador do Território Rio-grandino¹³ (DOCTR) o que já realizam de positivo no cotidiano escolar.

No intuito de conhecer o processo formativo desenvolvido nesses dois anos, foram analisados os três relatórios de gestão referentes às ações realizadas pela SMEd através do Núcleo de Educação Infantil, do Núcleo dos Anos Iniciais e do Núcleo dos Anos Finais, cujas propostas formativas contemplam, diretamente, os professores de EF. Além disso, foi realizado um levantamento das principais temáticas abordadas nas formações escolares, a partir dos PA das escolas que possuem profissionais de EF em seu quadro de professores. Os relatórios de gestão do ano de 2018 revelaram que os professores de EF tiveram a oportunidade de participar de três momentos formativos, contando com uma parceria pública da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e com Altas Habilidades no Rio Grande do Sul (FADERS). Desses, destaca-se o 8º Congresso Municipal de Educação (COMED) intitulado *Escola ComVida: Entrelaçando Saberes na Construção do Currículo*, proposto aos profissionais da educação, responsáveis e estudantes, o qual oportunizou a reflexão sobre o processo de reconstrução do currículo nas escolas. Além desse, houve também o encontro formativo realizado em parceria com o

¹³ Documento próprio, do território do Rio Grande, que objetiva orientar as escolas da rede pública e privada do município, considerando as características peculiares da região. A sua construção foi orientada pela Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2017 e pela Resolução do CEE/RS nº 345, de 12 de dezembro de 2018.

Núcleo de Diversidade e Inclusão da SMEd, sobre a “*Inclusão na EFE*”, o qual propôs a reflexão sobre essa temática. Finalizando o ano, ocorreu ainda o *Fórum temático do Paradesporto: promovendo movimento e inclusão*, ação realizada em parceria com a FADERS, que teve como foco a inclusão de alunos com necessidades educativas específicas e possibilitou reflexões e trocas de experiências referentes a possíveis adaptações a serem realizadas na EFE.

As temáticas que emergiram com uma maior frequência na análise dos 29 PA escolares referentes ao ano de 2018 foram as seguintes: os estudos relativos à BNCC com ênfase nas competências e habilidades dos componentes curriculares; a inclusão dos alunos com deficiência, no que se refere ao processo de formulação das adaptações curriculares; o ensino através de projetos, com vários indicativos de proposições interdisciplinares; as formas de avaliação, desde a construção de pareceres e portfólios ou atribuição de notas.

Os relatórios de gestão de 2019 revelaram que houve a proposição de quatro encontros formativos, sendo que a realização de dois deles teve a parceria do Instituto Esporte e Educação. Esses encontros tiveram como foco a alfabetização motora e o esporte educacional. Outro encontro teve como temática as políticas educacionais, com o intuito de análise dos documentos legais com vistas à (re)construção dos regimentos escolares e do Projeto Político Pedagógico (PPP), reforçando o que foi proposto no COMED e tendo no horizonte a construção do DOCTR. O quarto encontro ocorreu após a divulgação da versão preliminar do DOCTR, com vistas a seu aprimoramento e elaboração da versão final.

O destaque entre as temáticas mais frequentes nos 27 PA analisados, referentes ao ano de 2019, foi a revisitação aos documentos escolares (regimentos e PPP), através do fortalecimento das relações entre escola e comunidade, escola e aluno, escola e profissionais da educação. Outro ponto presente foi o entrelaçamento dos conhecimentos a serem construídos a partir dos documentos oficiais – BNCC e RCG –, de modo a impulsionar a participação dos professores na elaboração do DOCTR, através das reflexões e discussões a partir desses documentos, tanto durante os encontros formativos nas escolas quanto na participação nas consultas públicas.

No que se refere à construção do DOCTR, esteve aberta na página da SMEd, no período de 15 de abril a 20 de maio de 2019, uma consulta pública que objetivou coletar contribuições da comunidade escolar. Nesse movimento, os professores, a partir das discussões propostas nos encontros formativos realizados nas escolas, tiveram a oportunidade de postar suas contribuições, com foco nas habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes, referentes às características locais e regionais.

Após a compilação das sugestões oriundas da primeira consulta pública, foi divulgada e disponibilizada às comunidades escolares a versão preliminar do documento, a fim de que os profissionais da educação tivessem a oportunidade de contribuir na qualificação do mesmo, fortalecendo o processo democrático e participativo. Nesse momento, foi lançada a proposta da SMEd de realizar um encontro formativo por componente curricular, para fomentar as reflexões e discussões entre os pares. Esse quarto e último encontro formativo, direcionado aos professores de EF, propiciou a leitura, a reflexão e a reconstrução, de forma coletiva, das habilidades a serem abordadas no documento. Na oportunidade, os professores relataram a satisfação em fazer parte daquele momento formativo, oportunidade em que puderam conversar e trocar experiências com os seus pares.

Percebemos que tanto os processos formativos propostos pela SMEd quanto aqueles fomentados nas instituições escolares objetivaram a apropriação dos documentos oficiais pelos professores, além de refletir sobre suas práticas pedagógicas e projetá-las de forma efetiva na construção do DOCTR.

Caracterização dos professores e análise da adesão aos processos formativos

Objetivando a apresentação do perfil dos professores participantes do estudo foi elaborada a Tabela 1, a seguir, com os principais elementos que caracterizam esses professores.

Tabela 1 – Perfil dos professores participantes do estudo.

Variável	N(58)	%
Sexo		
Masculino	23	39,7
Feminino	35	60,3
Idade		
Até 35 anos	13	22,4
36-45 anos	25	43,1
46 anos ou mais	20	34,5
Local de formação inicial		
Universidade Pública	51	87,9
Universidade Privada	7	12,1
Ano de conclusão da graduação		
Até 1990	6	10,3
1991-2010	40	69,0
2011-2015	12	20,7
Formação Continuada		
Especialização (concluída/em andamento)	44	75,8
Mestrado (concluído/em andamento)	8	13,8
Doutorado (concluído/em andamento)	3	5,2
Tempo de docência vinculada à SMEd		
1 - 4 anos	13	22,4
5 - 9 anos	17	29,4
10 - 19 anos	14	24,1
20 ou mais anos	14	24,1

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Podemos dizer que a maioria dos sujeitos da pesquisa são do sexo feminino (60,3%), com mais de 36 anos de idade (77,6%), tendo cursado a graduação em instituições públicas (87,9%), concluída entre os anos de 1991 e 2010 (69%) e que possuem formação continuada em nível de especialização (75,8%). No que se refere ao vínculo com a SMEd, chama a atenção que 24,2% dos professores estão no fim de carreira, possuindo mais de 20 anos de docência, e 22,4% dos professores estão no início da carreira, com um a quatro anos de docência. Nesse sentido, percebe-se que a maioria dos docentes está atuando na educação básica desse município há, no mínimo, cinco anos, havendo vivenciado os processos de formação continuada propostos.

Para além da garantia de espaços formativos, um ponto a ser considerado é a valorização dada pelo município do Rio Grande aos profissionais de educação, a qual está prevista no inciso IV do artigo 67 da LDBEN. Nesse sentido, a nova redação do plano de carreira, instituído pela Lei nº 7848/2015 (RIO GRANDE, 2015), garante aos professores um acréscimo de 70%, 80% e 90% sobre o vencimento básico inicial para aqueles que possuem especialização, mestrado e doutorado, respectivamente. Essa valorização estimula os professores a buscarem sua qualificação profissional, o que se explicita no fato de 75,8% dos professores participantes da pesquisa possuir ou estar concluindo curso de pós-graduação em nível de especialização, 13,8% ter mestrado concluído e 5,2% ter doutorado, enquanto apenas

5,2% dos sujeitos têm apenas graduação. Como apontam Bagatini e Souza (2019), a busca por processos formativos contínuos pode ser vista como uma busca de valorização do professor.

Quando questionados a respeito de seu envolvimento em processos formativos, percebemos, conforme exposto na Tabela 2, que grande parte dos professores responderam que *sempre* (32,7%) ou *quase sempre* (53,5%) participam. Os professores relatam participar das formações propostas pela SMEd (87,9%) e pelas escolas onde atuam (74,1%), além de trazerem à tona a participação em seminários e congressos propostos por outras instituições, com ênfase naqueles relacionados à área do autismo. Já ao serem questionados se os temas ou oficinas oferecidas por essas instituições contribuem para sua atuação profissional, a maioria dos professores respondeu que *sempre* (39,7%) e *quase sempre* (46,6%) contribuem. Por outro lado, os professores que *raramente* (6,9%) ou *nunca* (3,4%) se envolvem nos processos formativos e relatam que os temas propostos não dialogam com suas atuações profissionais são aqueles que se encontram afastados das aulas formais de EF, seja por readaptação de função ou por atuarem diretamente com projetos esportivos, direcionando sua prática a modalidades esportivas específicas.

Tabela 2 – Adesão dos professores a processos formativos e contribuição dos temas propostos

Variável	N(58)	%
Adesão a processos formativos		
Sempre	19	32,7
Quase sempre	31	53,5
Raramente	8	13,8
Instituição(ões) que promovem os encontros formativos		
Escola(s)	43	74,1
SMEd	51	87,9
Outras	9	15,6
Contribuição dos temas ou oficinas na atuação profissional		
Sempre	23	39,7
Quase sempre	27	46,6
Raramente	4	6,9
Nunca	2	3,4
Não responderam	2	3,4

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Assim, os dados levantados vão no sentido de corroborar a posição de Azevedo *et al.* (2010) de que é preciso pautar a formação continuada nos saberes docentes, especialmente na sua materialização na prática pedagógica e nas competências específicas da área. Tais processos tornam-se proeminentes no sentido de ampliar as possibilidades de atuação no campo de trabalho, oferecendo mais espaço às práticas.

Percepção dos professores sobre a participação nos processos formativos e as contribuições na sua prática pedagógica

A partir do entendimento de como ocorreram os processos formativos no município do Rio Grande, conhecendo a caracterização dos participantes da pesquisa e seu envolvimento nos processos formativos, passaremos à discussão de cada uma das três categorias que emergiram da análise dos questionários no que se refere às contribuições desses processos formativos na prática pedagógica dos professores participantes, como segue: compartilhamento e troca de experiências; inovação e qualificação da prática; e reflexão para a construção.

Compartilhamento e troca de experiências

A primeira categoria que apresentamos, no sentido de compreender as contribuições das formações oferecidas pela SMEd do Rio Grande para a prática pedagógica do professor de EF, é chamada de compartilhamento e trocas de experiências. Começamos por essa, pois verificamos que as contribuições estão amarradas entre si e que uma categoria acaba por puxar a próxima que será apresentada e discutida.

O sujeito S1, ao referir-se à contribuição da formação continuada na sua prática pedagógica, reforça o quão importante é estar em constante formação, destacando como ponto principal as *“trocas que existem entre colegas da área”*. Essas trocas são fundamentais para o processo de construção do seu fazer pedagógico, pois os professores estão conversando com colegas que vivenciam uma realidade muito próxima da sua. Em estudo realizado por Oliveira (2020, p. 134), que desenvolveu um processo formativo coletivo com o grupo de professores, a partir do diálogo e da troca de experiências, foi identificada a ampliação das possibilidades de atuação, além da contribuição positiva na prática pedagógica dos professores envolvidos, a partir do que foi proposto.

Reforçando esse ponto, Godoi e Borges (2019) apontam que a participação dos professores nas formações ofertadas, com objetivo de discutir a implementação curricular da disciplina de EF, permitiu a troca de experiências e a reflexão sobre o currículo, o qual é utilizado como pano de fundo para o planejamento, embora seja adaptável e necessite ser associado a outros recursos e experiências profissionais que constituem as práticas docentes.

Nesse mesmo sentido, o sujeito S4 ressalta a pré-disposição dos professores que participam de uma formação continuada, pois normalmente, pelo simples fato de estarem ali, já demonstram estar dispostos a trocar ideias. Portanto, esse é um momento importante para que o professor aproprie-se de uma ou outra ideia, como relata S4: *“sempre aproveito, adaptando ideias à realidade da escola e dos alunos”*. O sujeito S30 ainda acrescenta que *“nas formações podemos compartilhar com os colegas experiências, que sempre agregam na minha prática pedagógica”*.

O professor, ao se envolver numa discussão provocada durante o processo formativo, acaba por comparar o trabalho apresentado pelos pares com ações já desenvolvidas por ele, o que, segundo Silva e Pacca (2011), suscita sugestões e exemplos. Dessa forma, surgem ideias e os conhecimentos são (re)construídos. Essa troca com os colegas, principalmente com aqueles da mesma área, torna o processo formativo *“uma experiência enriquecedora”*, como destaca o sujeito S10, pois contribui para a prática diária, agregando novos conhecimentos e experiências compartilhadas. O sujeito S32 acrescenta que *“as formações específicas na área de Educação Física nos permitem compartilhar experiências, conhecer as diferentes realidades e apresentar a minha”*.

Righ, Marin e Souza (2012), em estudo realizado com professores participantes de uma formação continuada promovida pela Universidade Federal de Santa Maria, constataram que tal participação possibilitou o convívio com os pares e o compartilhamento de experiências referentes à disciplina de EF, agregando novos conhecimentos a partir das diferentes realidades apresentadas. Essas experiências compartilhadas vão desde boas práticas e ideias até angústias e avaliações sobre o que funcionou e o que não funcionou com determinado grupo de alunos. Como sinaliza o sujeito S14, as formações continuadas, são um momento de *“dividir opiniões com colegas”* e também uma oportunidade de *“compartilhar dificuldades com as turmas”*. O encontro com os pares, proporcionado pelas formações continuadas, permite que os professores se reconheçam dentro de um coletivo e percebam que muitas de suas dificuldades e problemas também estão presentes nas aulas e nas escolas de outros colegas.

Nesse sentido, os encontros formativos transcendem os conteúdos propostos, sendo apontados como momentos de alívio para os professores participantes, por não se perceberem sozinhos, como podemos visualizar no excerto do estudo realizado por Righ, Marin e Souza (2012, p. 884): “quando nos deparamos com situações-problemas, junto a colegas que já vivenciaram tais momentos, fica mais fácil resolvermos ou então acharmos soluções rápidas”.

As trocas dentro de um processo formativo podem ocorrer tanto entre os colegas presentes quanto entre participantes e formador/es. Quando o professor destaca a “*troca de experiências*” (S22) como uma das contribuições da formação continuada para a sua prática pedagógica, é preciso considerar todos os agentes que participam desse processo, compreendendo que o compartilhamento está presente entre todos os envolvidos. No que se refere à figura do formador, Borges e Carvalho (2020) apontam-na como fundamental no processo, tendo o papel de promover discussões e mediar proposições para a solução de problemas, de forma coletiva, ressignificando saberes e promovendo a articulação de práticas contextualizadas no chão das escolas, através da troca de experiências proposta nos espaços formativos.

Os conhecimentos adquiridos durante uma formação continuada foram constantemente sinalizados pelos participantes envolvidos, os quais relacionam muito essa aquisição à oportunidade de partilhar vivências, aprendizados e práticas. Esse fato é confirmado no registro do sujeito S24, ao manifestar que “*é sempre produtiva a troca de experiências e os novos conhecimentos adquiridos nas formações*”. Corroborando essa ideia, em estudo realizado por Rossi (2013a), os professores associaram a importância das ações formativas à contribuição dos conhecimentos apreendidos para a melhoria da prática pedagógica, pois esses processos proporcionam momentos favoráveis ao compartilhamento de experiências e a possíveis soluções de problemáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

É possível perceber esse mesmo ponto no comentário do sujeito S25, quando expõe que a formação continuada “*representa importante recurso para atualizações, novos aprendizados e principalmente a troca de experiências entre seus participantes*”, enfatizando mais uma vez a troca de experiências como um fator positivo dentro de um processo de formação. Como ressalta o sujeito S33, “*a troca de informações e experiências com os colegas é que são muito válidas*”. Dessa forma, não podemos e não devemos deixar de lado esse importante papel que as formações continuadas apresentam.

No tocante à realização dos processos formativos, vale ressaltar a sua importância enquanto espaço de troca, construção de diferentes aprendizados e solução de problemas, nos quais os participantes buscam partilhar suas experiências práticas. Como afirmam Bagatini e Souza (2019, p.12), “a Formação Continuada também deve possibilitar ao professor a partilha de suas dúvidas mais frequentes com os colegas – pois isso também ajuda na resolução dos problemas –, além de incentivar a possibilidade de diálogo entre a teoria e a prática”.

Por fim, é importante acrescentar que os professores evidenciam que esse partilhar de informações e experiências incide positivamente em sua prática pedagógica, no sentido de mudança, como é reforçado pelo sujeito S50 ao apontar que a formação continuada proporciona um “*enriquecimento das aulas, uma troca de experiências que pode possibilitar mudanças na prática e teoria*”. As trocas de experiências, vivências, informações, conhecimentos, angústias, desafios e sucessos proporcionados pelas formações continuadas oferecidas aos professores de EF levaram muitos a modificar a sua prática pedagógica, incorporando novos elementos e trazendo uma qualificação para suas aulas, fato esse que será explorado em mais detalhes na próxima categoria.

Inovação e qualificação da prática

A segunda categoria que abordaremos vai trazer elementos referentes às inovações que as formações continuadas possibilitam, dando suporte para uma qualificação da prática pedagógica do professor, no sentido de proporcionar tanto sua atualização quanto seu aprimoramento. A inovação nas aulas é um dos focos dos professores que buscam os

processos de formação continuada. Essa inovação proposta a partir das trocas de experiências entre as professoras pode ser verificada nos achados de Rossi (2013a, p. 227), quando evidencia que “ocorre um movimento de inovação quando as professoras têm a oportunidade de dividir suas experiências e pesquisas que realizam sobre o ensino e suas próprias práticas”.

O sujeito S1 menciona que a partir das formações sempre tenta levar algo novo para as suas aulas e esse mesmo fato é reforçado quando o sujeito S2 relata que “*sempre aprendemos algo*”. Nesse aprendizado está o que de novo é possível o professor incorporar à sua prática, seja um novo conceito, uma nova metodologia ou apenas um novo jogo para desenvolver e trabalhar determinado tema da cultura corporal. A necessidade de frequentar os espaços formativos a fim de buscar inovações para suas práticas cotidianas escolares é sinalizada por Rossi e Hunger (2012b), ao analisarem o grupo de professores que se encontra na fase de serenidade ou desinvestimento na carreira, de modo a superar lacunas referentes ao tempo de atuação.

Nesse sentido, o sujeito S5 refere-se às formações continuadas ressaltando que “*a melhor maneira de continuar aprendendo, é unir teoria e prática, confrontando com a realidade do contexto no qual atuo e, conseqüentemente, aperfeiçoando minhas competências profissionais*”. A possibilidade de unir teoria e prática destacada pelo docente é fundamental para o processo educativo, quando o professor consegue compreender e visualizar o que está sendo proposto em determinada formação, facilitando uma aplicação posterior em sua prática pedagógica. Em estudo realizado por Silva *et al.* (2020) destaca-se como positiva a possibilidade de aprofundamento teórico e a constante relação entre teoria e prática. Tais ganhos são possíveis através da periodicidade dos encontros formativos associados aos diferentes temas discutidos relativos aos princípios pedagógicos do esporte educacional presentes na prática pedagógica dos participantes. Podemos observar essa relação da teoria e da prática na exposição do sujeito S7, ao afirmar que as formações trazem influências positivas, “*agregando novidades tanto na prática quanto na teoria*”. Os professores de EF possuem uma característica mais prática, pelo fato de trabalhar com uma disciplina que é do movimento, do corpo, do agir, do fazer; é essencial, no entanto, ter clareza sobre toda a teoria que está vinculada a cada movimento, elemento, fundamento, expressão prática dos diversos conteúdos da cultura corporal.

De acordo com o sujeito S6, as formações continuadas contribuem para “*a melhoria das aulas*”, pois acabam por “*acrescentar ideias e práticas*” (S6). Evidencia-se assim o quão positivos são considerados os processos formativos, em especial quando se vinculam a uma contribuição direta na prática pedagógica. Grande parte dos participantes destacou essa contribuição, que foi referida como “*produtiva*” (S9), “*essencial*” (S16), “*positiva*” (S17), “*válida*” (S48), “*muito boa*” (S56) e tantas outras formas ao longo dos questionários. Como destaca o sujeito S13, as formações continuadas “*são ótimas, renovam a nossa prática pedagógica*”. Essa renovação é o que traz a “*motivação para o dia a dia*” (S35), que faz com que os professores não se acomodem e busquem fazer algo diferente em suas aulas, para os seus alunos, de modo a trazer novas e diversificadas experiências, as quais contribuirão significativamente para o desenvolvimento e a formação do aluno.

O estudo realizado por Rossi (2013a) sinaliza que o envolvimento nos processos de formação continuada facilita o trabalho docente e aponta a necessidade da construção de uma prática em conjunto com os alunos, de forma reflexiva e elaborada por todos os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, participar de práticas de formação possibilita a ampliação do trabalho docente, impulsionando o desenvolvimento dos alunos. O sujeito S8 acrescenta que não só os alunos, mas todas as pessoas, estão “*em constante mudança e os jovens ainda mais*”, por isso, para esse docente, é “*preciso buscar novas fontes, ideias, debates para melhorar a qualidade da aula*”. As formações continuadas, como destacam diversos autores, são uma oportunidade para essas buscas, para alcançar essa almejada melhora na qualidade

das aulas (ROSSI, 2013a; 2013b; ROSSI; HUNGER, 2012a; 2012b; BAHIA, 2016; OLIVEIRA, 2020; SILVA *et al.*, 2020).

Colaborar com a ressignificação das práticas e assumir posturas mais ousadas e inovadoras são atitudes essenciais dos professores frente ao cenário atual da educação e da formação continuada, como apontam Borges e Carvalho (2020, p.8):

Afinal, não basta escolher e aplicar estratégias pedagógicas de ensino, é necessário estar preparado para intervir nos diversos segmentos das relações humanas, pesquisar e propor soluções para as dificuldades detectadas ao longo do fazer pedagógico e das vivências dos professores e alunos.

Os professores participam tanto de formações específicas da sua área como de formações com conteúdos mais amplos, que envolvem conhecimentos diversos ligados à educação e ao ambiente escolar. Porém, a formação específica de cada disciplina é fundamental, pois, como manifesta o sujeito S14, *“contribui para a atualização de conceitos da área”*. Então, ao promover uma formação, as secretarias de educação e as escolas devem atentar para que contemplem tanto questões mais gerais quanto mais específicas, direcionadas às diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. Os professores apontam como prioridade, ao participar de processos formativos, a busca por embasamento para trabalhar novos conteúdos e se atualizarem constantemente frente às novidades do campo educacional (ROSSI, 2012a).

A associação de fatores como carga horária estendida, apoio pedagógico da SMEd e diversidade de temas abordados durante o processo de formação contínua foi sinalizada por Silva *et al.* (2020) como determinante para a verificação de uma prática pedagógica que qualifica o ensino do esporte na escola, ressignificando o aprendizado dos professores. Como se refere o sujeito S19, as formações continuadas são muito importantes, pois *“ajudam no resultado das aulas”*. Então, a atenção ao propor uma formação continuada deve estar vinculada ao que o professor deseja, quais suas necessidades, que conhecimentos o professor está procurando. As formações continuadas devem estar vinculadas às demandas do cotidiano escolar, às questões da sala de aula de cada professor e do coletivo como um todo.

Os sujeitos S23, S24, S28, S31 e S32 sinalizam a contribuição dos processos formativos para suas práticas, no sentido de seu aprimoramento, ou seja, como expressa S24, a formação continuada *“faz com que tenhamos uma nova visão de como trabalhar a Educação Física”*. No mesmo sentido, o sujeito S23 relata que *“agrega bons valores e conhecimentos”*, dos quais o professor manifesta que procura *“retirar o máximo e reproduzir de alguma forma nas [...] aulas”* (S23). Além disso, as formações que abordam questões mais gerais da educação devem ser contempladas, pois, como salienta o sujeito S54, as mesmas são importantes, *“tendo em vista que, em diversos momentos nos deparamos com situações com as quais não sabemos como lidar e esses encontros acabam auxiliando no que diz respeito a tais situações problemas”*.

A participação na formação continuada contribui na constituição da carreira docente. Os professores reconhecem a importância desses momentos e ressaltam as influências para a vida profissional. Rossi (2012b) sinaliza que os interesses dos professores na busca dessa qualificação se modificam em cada fase da carreira, sendo fundamentais para o aprimoramento da prática pedagógica daqueles professores que estão na fase de entrada na carreira. Reforçando esse ponto, os participantes destacam que as formações continuadas acabam por auxiliar na *“formulação dos planos de aula e adaptações de conteúdos”* (S34), *“enquanto recursos de aprendizagem”* (S32), além de serem uma forma de *“aquisição de novos conhecimentos e metodologias”* (S51). O sujeito S36 assim afirma:

A formação é importante para o professor se atualizar em sua proposta metodológica. A educação está sempre em transformação, em movimento e nós professores temos a responsabilidade de acompanhar e estar buscando respostas

aos novos desafios. A formação continuada tem este papel fundamental para a vida profissional do professor (S36).

Evidenciamos a importância da formação continuada para a inovação e a qualificação da prática do professor, porém cabe ressaltar que a mudança em seu fazer pedagógico não se dará de imediato, pois é preciso uma reflexão sobre e a partir de suas aulas para que seja possível uma reorganização, uma reconstrução do que o professor desenvolve no ambiente escolar. As formações continuadas também têm esse propósito de provocar a reflexão dos docentes, de modo a valorizarem o que fazem, visualizarem o quanto de práticas positivas está presente nas suas aulas e projetarem novas possibilidades. A reflexão será a base da discussão da próxima categoria.

Reflexão para a construção

O processo de reflexão é algo que está presente na rotina do professor que, ao planejar, leva em consideração os momentos vivenciados em aula, com seus alunos, para, a partir desse processo reflexivo sobre o que aconteceu, o que foi positivo, o que poderia ser diferente, iniciar um novo planejamento. O processo de formação continuada com acento na inclusão escolar, proposto por Oliveira (2020), partiu das reais necessidades dos professores e, por meio da ação/reflexão/ação, instigou a transformações nos seus fazeres pedagógicos e, conseqüentemente, em seus planejamentos, como segue:

Desenvolvemos a formação, de forma sistematizada, com base nos anseios, desejos e nas necessidades formativas dos partícipes, o que possibilitou a ressignificação de paradigmas já existentes e o olhar mais amplo frente à diversidade que encontramos nas escolas e na sociedade, buscando estratégias que proporcionassem vivenciar e refletir sobre determinadas ações em diálogo com a prática, tornando-as acessíveis a todos os alunos, independentemente de apresentarem ou não alguma deficiência (OLIVEIRA, 2020, p.134).

Esse repensar a prática diária também foi destacado pelos professores participantes do presente estudo, ao abordarem sobre as contribuições das formações continuadas para sua prática pedagógica. Como sinalizado pelo sujeito S7, os temas abordados a partir dos processos formativos fazem o professor “*rever o que está sendo feito no planejamento do trimestre e na atuação em si*”. A formação continuada provoca esse olhar para si mesmo, para o que o professor está fazendo, para as suas aulas de EF, para o ambiente escolar, para os seus alunos. Sob esse ponto de vista, as intenções dos agentes formadores são fundamentais, intervindo junto à realidade do grupo de professores participantes dos processos formativos, de modo a construir coletivamente as aprendizagens em torno de situações do cotidiano, integrando no processo a prática reflexiva, com o intuito de contribuir para a construção de possibilidades concretas de solução ou de mudanças (ROSSI, 2013a).

As compreensões sobre a formação continuada em exercício, sinalizadas pelos professores de EF no estudo de Bahia (2016, p. 118), aparecem atreladas tanto aos “processos de reflexão e ressignificação da práxis pedagógica permanentemente” quanto ao desenvolvimento profissional promovido por seu envolvimento nos processos formativos. A prática reflexiva, quando aplicada no contexto escolar, possibilita que os professores deixem de atuar como meros reprodutores de técnicas, como coloca Rossi e Hunger (2012a, p. 928):

[...] que a formação não seja um componente isolado da profissão docente e que se traduza em oportunidades para que o professor transcenda a posição de profissional técnico que implementa prescrições de outros, convertendo-se em um profissional que participe ativa e criticamente no processo de inovação e mudança educacional e social.

O processo reflexivo provocado no professor, a partir de uma temática que está sendo apresentada, uma metodologia que está sendo proposta, uma política educacional que

está para ser implementada, como é o caso da BNCC, proporciona-lhe, como expresso pelo sujeito S11, “*novas ideias*”. Essas ideias estão vinculadas aos novos conhecimentos que estão sendo construídos, a partir das discussões e provocações propostas.

O estudo de Oliveira (2020) possibilitou constante reflexão durante a formação continuada colaborativa, a qual propôs vivências que dialogaram com a proposta de EF para todos e propiciou a construção de novos conhecimentos durante o processo, os quais ampliaram o repertório de possibilidades que se somaram à proposta de ensino dos professores. “Foram encontros de trocas intensas e de constantes aprendizagens, que fizeram com que o grupo de professores de EF do município de Ceará-Mirim/RN se tornasse mais fortalecido no espaço formativo e nos espaços escolares” (OLIVEIRA, 2020, p. 134).

Nessa mesma direção, o sujeito S15 manifesta que a formação continuada faz o professor “*refletir e contextualizar o ensino-aprendizagem*”, reforçando, assim, a importância do professor reexaminar os seus processos de ensino e de aprendizagem, de revisitar sua prática pedagógica, acrescentando elementos que contextualizem o que está sendo proposto ao aluno, tornando as aulas de EF significativas, nas quais o aluno compreende a importância para a sua vida do conhecimento que está sendo construído. O sujeito S42 destaca esse mesmo ponto, relatando a “*oportunidade para reflexão no meu ensino/aprendizagem*”.

A ideia de que o professor, durante o processo formativo, encontra-se em constante aprendizado, o qual refletirá diretamente na sua atuação profissional, é reforçada por Silva e Pacca (2011, p. 34), pois a postura reflexiva do professor tanto no individual quanto no coletivo “possibilita um aprender constante e um planejamento dinâmico que muda ou se aprimora no sentido de atender às necessidades do professor e de seus alunos”.

O sujeito S18, ao mencionar o processo de reflexão do professor sobre a prática oportunizada pela formação pedagógica, refere-se ao ganho dos alunos e afirma que “*as formações pedagógicas proporcionam uma reflexão sobre nossa prática dentro da escola e no final quem sai ganhando são os nossos alunos*” (S18). O ganho mencionado pelo professor pode estar relacionado tanto à inovação das aulas – discutido na categoria anterior – quanto a aulas que tragam um significado para os alunos, que eles consigam relacionar com o seu cotidiano, contribuindo assim para sua formação integral. Como reforçam Silva *et al.* (2020, p. 181), “a escola necessita ser um espaço de produção de conhecimento relevante à vida dos escolares, que promova diferentes domínios cognitivos, afetivos e motores, de modo a buscar uma integralidade do processo formativo”.

A “*reflexão da prática*” (S22), o “*repensar a prática*” (S58), as “*novas ideias*” (S11), o “*momento de reavaliação*” (S45) e outras contribuições nesse mesmo sentido, destacadas pelos sujeitos, são essenciais para o fazer pedagógico. Os momentos formativos são um espaço e um tempo para o professor parar e fazer essa análise de como está a sua prática. Como destaca o sujeito S51, as formações estimulam “*uma reflexão sobre a minha prática pedagógica, procurando melhorar as aulas*”. Ainda acrescenta que “*auxiliam com novas propostas de ensino, contribuindo para a reflexão diária das nossas práticas*” (S51).

Nóvoa (1995) sublinha a necessidade da valorização de paradigmas de formação que instiguem professores reflexivos, os quais assumam a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional, participando como protagonistas na implementação de políticas educativas. Como manifesta o sujeito S37, a formação continuada “*nos ajuda a rever a nossa prática e incentiva novos desafios*” e entre esses desafios, lançados aos professores, está a incorporação da BNCC em nossos currículos, temática contemplada ao longo das propostas formativas promovidas pela SMed do Rio Grande e muitas vezes nas próprias escolas de cada um dos professores participantes.

As formações continuadas contribuíram para o compartilhamento e as trocas de experiência, para qualificar e inovar as aulas, assim como para os professores refletirem sobre a sua prática pedagógica. O intuito desses momentos formativos foi provocar os professores a

conhecerem e a pensarem sobre a BNCC e o RCG, refletirem sobre as suas práticas pedagógicas e a relação com o que está disposto nesses documentos, no sentido de pensar de que forma o que realizavam em suas aulas de EF se relacionava com as competências e habilidades presentes na BCNN e no RCG, visando valorizar o cotidiano dos professores e contribuir com a inserção de suas práticas positivas no DOCTR que, dessa forma, viria a ser construção coletiva da própria comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou verificar que a maioria dos professores de EF se envolve nos processos formativos propostos tanto pela SMEd quanto pelas instituições escolares onde atuam, além de relatarem que os temas e oficinas oferecidos contribuem para a qualificação de sua atuação profissional.

É possível perceber que a participação nos processos formativos é um processo intrínseco ao professor, relacionada à sua predisposição a estar em constante atualização ou aprimoramento, de modo a ampliar seu aprendizado, agregando novos conhecimentos e experiências, a fim de qualificar sua prática pedagógica.

A investigação revelou que, através das partilhas, as quais consideraram a diversidade dos contextos dos participantes em formação, os formadores fomentaram trocas, reflexões, diferentes vivências, novos conhecimentos, compartilhamento das angústias e superação de desafios, além de construções essenciais ao processo formativo coletivo realizado no contexto investigado.

Ficou evidente que os professores buscaram nos processos formativos a inovação para as aulas, destacando a relação entre teoria e prática presente em tais processos. Dito de modo mais pormenorizado, buscaram a incorporação de algo novo à sua prática, seja um conceito, uma metodologia ou um novo jogo para desenvolver e trabalhar determinado tema da área de EF, além da possibilidade de novas e diversificadas experiências capazes de impactar no processo de ensino e aprendizagem.

A formação continuada foi sinalizada como espaço e tempo para o professor reexaminar e revisitar sua própria prática pedagógica, de modo a analisar suas ações com o propósito de instaurar um processo reflexivo, valorizando as ações desenvolvidas no cotidiano escolar, a partir da visualização das práticas positivas presentes nas suas aulas, projetando novas possibilidades de ação que sejam significativas no desenvolvimento e na formação integral dos alunos.

Evidenciamos a importância da formação continuada para a inovação e a qualificação da prática do professor. Cabe, porém, ressaltar que essa mudança em seu fazer pedagógico não acontece de imediato, que é preciso uma reflexão sobre e a partir de suas aulas, para que seja possível uma reorganização, uma reconstrução do que o professor desenvolve no ambiente escolar.

Esse estudo limitou-se a apresentar e discutir as relações existentes no âmbito dos processos formativos realizados pela SMEd, os quais, de acordo com os professores investigados, contribuíram diretamente em suas prática pedagógica. Salientamos que a intencionalidade das ações formativas associada ao momento especial de apropriação da BNCC propiciou a participação ativa dos professores de EF na construção de saberes coletivos, refletidos no DOCTR no município do Rio Grande/RS.

Por fim, sugerimos a realização de novas investigações referentes à implementação do DOCTR, assim como à identificação dos impactos ocorridos na prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar e o reflexo na aprendizagem dos alunos.

REFERENCIAS

AZEVEDO, Andréa Maria Pires *et al.* Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 245-262, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/11809>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BAGATINI, Gabriela Zucki; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada para professores de Educação Física: análise da produção do conhecimento. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 01-16, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e55279/40210>>. Acesso em: 01 set. 2020.

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) Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Simoni Pereira; CARVALHO, Edione Teixeira de. O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 3, p. 01-18, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338424351_O_papel_do_formador_no_processo_de_formacao_continuada_Formadores_ou_Informadores>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2 de 20 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica**. Brasília: CNE/CP, 2017.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Revista Contexto e Educação**. Ijuí, RS, v. 2, n. 7, p. 19-24, 1987.

GODOI, Marcos; BORGES, Cecília. A percepção dos professores sobre o currículo de Educação Física e a formação continuada em Cuiabá-MT, Brasil. **Revista Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 19, n. 1, p. 379-395, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/godoi-borges.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-34.

OLIVEIRA, Fabyana. Soares **Formação continuada em Educação Física: desafios e possibilidades com alunos que apresentam deficiência na escola regular**. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2020.

RIGH, Marisa; MARIN, Elizara Carolina; SOUZA, Maristela da Silva. Formação continuada: entendimentos e vivências dos professores de Educação Física no contexto do governo

estadual (RS) gestão 2007/2010. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 875-890, out./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892012000400006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

RIO GRANDE. Lei nº 7848/2015. **Altera a redação dos artigos 5º, 6º, 7º e 8º da lei 5.336/1999**. Rio Grande, 2015.

RS – RIO GRANDE DO SUL. Resolução nº 345, de 12 de dezembro de 2018. **Institui e orienta a implementação do Referencial Curricular Gaúcho – RCG**. Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2018.

ROSSI, Fernanda. **Implicações da formação continuada na prática pedagógica do(a) professor(a) no âmbito da cultura corporal do movimento**. 2013. 286 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro: UNESP, 2013a.

ROSSI, Fernanda. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013b.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. A formação continuada de professores: entre o “real” e o “ideal”. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 821-1113, out./dez. 2012a. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15564>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, abr./jun. 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092012000200014&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Elifas Levi; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida. Algumas implicações do trabalho coletivo na formação continuada de professores. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 13, n. 03, p. 31-49, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172011000300031&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da; MONTIEL, Fabiana Celente; ROSSETTO JÚNIOR, Adriano José; PINHEIRO, Eraldo dos Santos. Formação continuada de professores e a aplicação dos princípios pedagógicos do esporte educacional. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 169-185, 2020. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2352>>. Acesso em: 20 jun. 2020.



Processos Formativos para além da BNCC

4. Considerações Finais

(Tese Leontine Lima dos Santos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa tese se propôs a produzir conhecimentos acerca dos processos formativos da Secretaria de Município da Educação do Rio Grande / RS. O desenvolvimento desta pesquisa foi pautado na busca de informações a respeito de como se constitui esses processos formativos para além da proposição da política pública educacional, proposta pela Base Nacional Comum Curricular. O objetivo que guiou esta tese foi compreender como os processos formativos dessa rede municipal podem contribuir na prática pedagógica dos professores de Educação Física, a partir da BNCC.

Como desdobramento do objetivo geral citado, se propôs responder a quatro questões específicas: (I) identificar o perfil profissional dos professores de EF atuantes na rede Municipal do Rio Grande; (II) analisar a partir dos documentos a proposição da rede municipal de ensino no que se refere a formação de professores a partir da atual Política Pública de Educação (BNCC) (III) verificar qual o envolvimento dos professores de EF atuantes na rede Municipal do Rio Grande nos processos de formação continuada (IV) compreender a percepção dos professores de EF sobre as contribuições que as formações continuadas exercem em sua prática pedagógica a partir dos marcos regulatórios (BNCC e RCG).

Dessa forma, para responder a essas questões específicas, levando em consideração a densidade dos dados coletados com o questionário autoaplicado respondido pelos professores, organizou-se a apresentação dos achados desta tese em dois estudos diferentes. Cada estudo aprofunda os achados das questões mencionadas, se complementando, apresentando implicações e articulações que compõem a tese aqui defendida.

Sendo assim, a partir da primeira questão investigativa, identificou-se que dos 58 professores investigados, a sua maioria, são do sexo feminino (60,3%), com mais de 36 anos de idade (77,6%), os quais possuem formação continuada a nível de especialização (75,8%). E no que se refere ao vínculo com a SMEd, a maioria dos docentes estão atuando na educação básica desse município há, no mínimo, cinco anos, os quais vivenciaram os processos de formação continuada propostos os quais fizeram parte dessa investigação.

Com relação à segunda questão do estudo os achados revelam que os momentos formativos tiveram dois focos, o primeiro realizado pela SMEd e o segundo realizado nas escolas. Ambos tiveram como fio condutor ações propositivas provocativas aos professores no sentido de conhecer a BNCC e o RCG, refletindo sobre as suas práticas pedagógicas e a relação com habilidades e competências dispostas nesses documentos, além de projetá-las na incorporação do que já realizam no seu cotidiano escolar no Documento Orientador do Território Rio-grandino.

A terceira questão investigativa nos diz respeito ao envolvimento dos professores nos processos formativos e percebemos que grande parte dos professores sempre (32,7%) ou quase sempre (53,5%) participam daquelas formações ofertadas pela SMEd (87,9%) e também dos encontros formativos realizados nas instituições escolares onde atuam (74,1%).

A quarta questão do estudo diz respeito a percepção dos professores sobre as contribuições das formações nas suas práticas pedagógicas, os quais sinalizam que participar dos processos formativos é uma oportunidade de compartilhamento e troca de experiências, que possibilita a inovação através da busca por novos conteúdos e metodologias de modo a qualificar a sua prática pedagógica, além de ser um espaço propício para o exercício da prática reflexiva, impulsionando as adaptações necessárias aos diferentes contextos.

Tendo como ponto de partida no Projeto inicial a BNCC como elemento fundante de análise, esta pesquisa sinalizou ao longo da trajetória investigativa que o processo de formação continuada tomou proporções mais relevantes e nesse sentido foi possível constatar que a BNCC foi a mediação legal que impulsionou a formação continuada no município do Rio Grande nos últimos dois anos e, segundo os professores investigados, está impactando diretamente em suas intervenções pedagógicas.

Ao finalizar essa tese onde me propus a investigar o meu ambiente de trabalho e de intervenção, em que a BNCC e o processo de formação de professores foram pautados, pude perceber que existem documentos norteadores que fortalecem a formação de professores no município do Rio Grande. E que desse movimento de fortalecimento em que os professores são os protagonistas e tem suas ações pedagógicas valorizadas, os impactos sinalizados apontam para as trocas de ideias, para o processo de reflexão e socialização e para a construção de

novas perspectivas de atuação. Para além das proposições da BNCC, os professores, a partir da formação continuada, buscaram os seus pares para dialogar e trazer o fomento para a área da Educação Física escolar.

A realização dessa investigação apresentou uma possibilidade de análise investigativa, acreditamos que a temática é ampla e merece ser explorada a partir de diversas vertentes, ficando a sugestão de novas investigações que se disponham a entender como se deu efetivamente o processo de formação continuada em outras instituições escolares potencializando outras análises.

Esse estudo é reflexo do trabalho desenvolvido por uma rede de ensino pública de um município da região Sul do Rio Grande do Sul a qual considerou a especificidades e realidade local do município do Rio Grande e pode ser utilizado como sugestão para novas investigações em outras redes de ensino de outras localidades.

A partir desse estudo, sugere-se investigar outros processos de implementação de políticas públicas, bem como a implementação do DOCTR nas escolas das diferentes redes de ensino no município do Rio Grande, considerando o momento de pandemia, assim como identificar os impactos ocorridos na prática pedagógica dos professores no cotidiano escolar e o reflexo na aprendizagem dos alunos propostos a partir dessa implementação.



Processos Formativos para além da BNCC

Apêndices

(Tese Leontine Lima dos Santos)



Processos Formativos para além da BNCC

***Apêndice 1 – Termo de cooperação à
pesquisa de doutorado***

(Tese Leontine Lima dos Santos)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP 96055-630 • Pelotas RS

Telefones: (53) 32732752 3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851

Apêndice 1 - TERMO DE COOPERAÇÃO À PESQUISA DE DOUTORADO

A Secretária de Município da Educação,

Vanessa Pintanel,

Prezada Senhora,

Considerando a realização da pesquisa intitulada “PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALÉM DA BNCC: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA COM PROFESSORES NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE – RS”, a qual tem como compreender como os processos formativos da rede municipal do Rio Grande podem contribuir na prática pedagógica dos professores de Educação Física, a partir da BNCC. Para a realização deste trabalho necessita-se do apoio na disponibilização de documentos referentes aos processos formativos realizados nos anos de 2018 e 2019, além da viabilização da participação da pesquisadora nos encontros de formação a serem realizados no ano de 2019 e primeiro semestre de 2020, professora Leontine Lima dos Santos, doutoranda da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, com matrícula nº 17202111 e sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mariângela da Rosa Afonso. Estamos encaminhando em anexo a exposição do projeto a ser desenvolvido. Informamos ainda que a realização desta pesquisa passará pelo Comitê de Ética em Pesquisa da ESEF/ UFPEL.

Agradecemos a atenção dispensada e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Mariângela da Rosa Afonso

cafonso@terra.com.br

Leontine Lima dos Santos

leozinhaesef@hotmail.com

Mariângela da Rosa Afonso

Leontine Lima dos Santos



Processos Formativos para além da BNCC

***Apêndice 2 – Questionário autoaplicado e
Termo de Consentimento Livre e
Esclarecido***

(Tese Leontine Lima dos Santos)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Rua Luiz de Camões, 625 • Bairro Tablada • CEP 96055-630 • Pelotas RS

Telefones: (53) 32732752 3283 7485 • Fone Fax: (53) 3273 3851

Apêndice 2 – QUESTIONÁRIO - PERFIL DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA REDE MUNICIPAL DO RIO GRANDE

Prezado(a) colega,

Gostaria de convidá-lo a participar da minha pesquisa de doutorado intitulada " PROCESSOS FORMATIVOS PARA ALÉM DA BNCC: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA COM PROFESSORES NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE – RS", sua participação é voluntária, a qual poderá ser interrompida a qualquer momento, porém é de fundamental importância para o meu estudo que você não desista e contribua com mesmo.

Sua identidade será mantida em sigilo durante todo o período do estudo.

A pesquisa tem como objetivo geral "compreender o processo de construção coletiva de uma proposta curricular de EF para o município do Rio Grande, a partir da nova Política Pública de Educação (BNCC), através da mobilização dos professores da rede municipal".

Neste primeiro momento você está sendo convidado a responder esse instrumento que é composto das seguintes sessões: perfil profissional, formação continuada e organização do trabalho pedagógico.

Os resultados serão mantidos em sigilo e somente serão usados para fins de pesquisa.

A participação neste estudo oferece mínimos riscos aos seus participantes, uma vez que você não é obrigado a responder questões que causem constrangimento ou desagrado.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhum recurso financeiro por participar desta pesquisa.

***Obrigatório**

Endereço de e-mail *

Seu e-mail

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Recebi claras explicações sobre os objetivos do estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigados do estudo responderão, em qualquer etapa do processo, aos os meus questionamentos, até a minha completa satisfação. Portanto, estou ciente de minhas atribuições e:

ACEITO participar do estudo

NÃO ACEITO participar do estudo

Página 1 de 4

Perfil Profissional

Nesta seção as perguntas estão relacionadas ao entendimento do seu perfil profissional, desde seu ingresso na rede municipal de ensino do Rio Grande até sua atual situação enquanto profissional da educação.

Nome completo *

Este é um dado que será utilizado apenas pela pesquisadora para organização e contato futuro.

Sua resposta

Sexo *

Feminino

Masculino

Idade *

Sua resposta

Instituição em que cursou a graduação? *

Sua resposta

Ano de conclusão da graduação? *

Sua resposta

Você possui especialização? *

Sim

Não

Em andamento

Especialização em:

Sua resposta

Instituição onde cursou (ou cursa) a especialização?

Sua resposta

Ano de conclusão (ou provável conclusão) da especialização?

Sua resposta

Você possui mestrado? *

Sim

Não

Em andamento

Mestrado em:

Sua resposta

Instituição onde cursou (ou cursa) o mestrado

Sua resposta

Ano de conclusão (ou provável conclusão) do mestrado?

Sua resposta

Você possui doutorado? *

Sim

Não

Em andamento

Doutorado em:

Sua resposta

Instituição onde cursou (ou cursa) o doutorado?

Sua resposta

Ano de conclusão (ou provável conclusão) do doutorado?

Sua resposta

Você possui outra formação (graduação, curso de aperfeiçoamento) *

Sim

Não

em andamento

Em caso positivo, informar qual a formação, em que instituição foi (ou está sendo) realizada e o ano

de conclusão

Sua resposta

Qual a data da tua nomeação no município do Rio Grande? *

Sua resposta

Caso possua duas matrículas, assinalar a data de nomeação na segunda matrícula.

Sua resposta

Qual sua área de concurso na primeira matrícula? *

Educação Física - Anos Finais

Educação Física - Anos Iniciais e Educação Infantil

Qual sua área de concurso na segunda matrícula?

Educação Física - Anos Finais

Educação Física - Anos Iniciais e Educação Infantil

Atualmente, tua atuação se restringe apenas as aulas formais de Educação Física? *

Não

Sim

Em caso negativo, marque qual(is) frente pedagógica tu realizas na escola

Coordenação pedagógica

Supervisão pedagógica

Mais Educação

Direção

Vice-direção

Projetos Esportivos

Outro:

Qual a carga horária dispensada para tal função?

Sua resposta

Caso sua atuação seja em Projeto Esportivo, apontar qual (quais) a(s) modalidade(s) esportiva(s) é(são) desenvolvida(s) e os dias e horários em que acontece(m).

Sua resposta

Formação continuada

Essa sessão intitulada formação continuada buscará entender sua participação e/ou relação com as formações continuadas propostas tanto pelo município quanto pela(s) escola(s).

Você participa de processos formativos? *

Sempre

Quase sempre

Raramente

Nunca

Qual ou quais a(s) instituição(ões) propõem esse(s) encontros formativos? *

Escola(s)

Smed

Outro:

Os temas e/ou oficinas oferecidos contribuem para sua atuação profissional?

Sempre

Quase sempre

Raramente

Nunca

Qual sua opinião sobre o reflexo da Formação Continuada nas tuas práticas pedagógicas?

Sua resposta

Como está sendo realizado o processo de formação continuada na(s) escola(s) em que atua, no que se refere a discussão para a implementação da BNCC?

Sua resposta

Organização do trabalho pedagógico

Essa seção buscará entender a tua relação com a utilização dos documentos oficiais que regulamentam o componente curricular da EF, além da tua participação no processo de (re)construção dos documentos escolares.

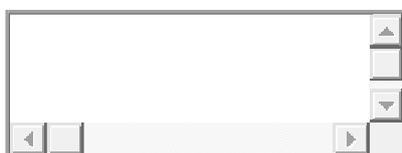
Por lei temos direito a redução de 1/3 da carga horária para realização da hora atividade (planejamentos, correções, formações na escola, entre outros). De que forma tu otimizas este tempo? *

Sua resposta



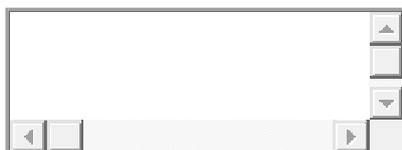
Quando realizas teus planejamentos (anuais, trimestrais e das aulas) quais documentos oficiais utilizas como referências? *

Sua resposta



E quais materiais de apoio pedagógico tu utilizas para os teus planejamentos?

Sua resposta



Tu conheces o Projeto Político Pedagógico -PPP- da(s) escola(s) em que atuas? *

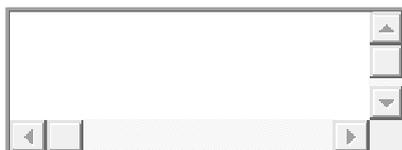
Conheço na íntegra

Não conheço

Conheço superficialmente

Relate de que forma a Educação Física está contida nele.

Sua resposta



Tu participaste da construção do PPP na(s) escola(s) em que atuas? *

Sim

Não

Estou participando atualmente

Tu participas das reuniões pedagógicas na(s) escola(s) onde atuas? *

Sempre

Quase sempre

Raramente

Nunca

Tu participas das decisões tomadas na(s) escola(s)?

Sempre

Quase sempre

Raramente

Nunca

Tuas ideias, opiniões, posicionamento são levados em consideração?

Sempre

Quase sempre

Raramente

Nunca

Tu te sentes ativo e participativo nestes processos? *

Sempre

Quase sempre

Raramente

Nunca

Tu te sentes valorizada (o), enquanto profissional, no teu ambiente de trabalho?

Sempre

Poderia ser mais valorizado

Nunca

Tu costumavas compartilhar tuas ações pedagógicas com os teus colegas de escola (seja da mesma área ou não)? *

Sempre

Quase sempre

Raramente

Nunca

Apenas com os colegas da EF

Qual (is) metodologia(s) utilizas nas aulas de EF? *

Sua resposta

Como costuma ser o processo avaliativo nas tuas aulas de EF? *

Sua resposta

Tu acreditas que tuas práticas pedagógicas possam fazer parte de um material pedagógico construído coletivamente durante 4 (quatro) de nossos encontros formativos municipais? *

Sim

Não

Talvez

Esse espaço é destinado a apontares alguma observação que não tenha sido contemplada nas questões anteriores:

Sua resposta

Uma cópia das suas respostas será enviada para o endereço de e-mail fornecido



Processos Formativos para além da BNCC

Anexos

(Tese Leontine Lima dos Santos)



Processos Formativos para além da BNCC

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética

(Tese Leontine Lima dos Santos)

UFPEL - ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONEXÕES CURRICULARES PARA ALÉM DA BNCC: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA COM PROFESSORES NO MUNICÍPIO DO RIO GRANDE - RS

Pesquisador: Mariângela da Rosa Afonso

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 13457219.2.0000.5313

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.401.631

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, a qual será baseada no ciclo proposto por Tripp (2005). Os participantes do estudo serão 85 professores de educação física, lotados na Rede Municipal de Ensino do Rio Grande. Para delimitar os participantes, assim como para conhecer o perfil profissional, seu envolvimento em processos de formação continuada e sua organização do trabalho pedagógico será enviado um questionário via "formulário google", sendo excluídos do estudo aqueles professores que se encontrarem afastados por algum tipo de Licença (Interesse, Gestante ou Saúde); ou que desempenham funções diferentes as de professor nas aulas regulares de Educação Física (Diretores e Vice-Diretores, professores de atividades extracurriculares, além dos que realizam atividades administrativas na mantenedora). Como instrumentos na coleta de dados serão utilizados o questionário, grupos focais e diário de campo. A análise dos dados será Análise Textual Discursiva pois esta técnica permitirá a compreensão social e cultural do fenômeno a ser estudado.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa tem como objetivo central investigar o processo de construção coletiva de uma proposta curricular de EF para o município do Rio Grande, a partir da nova Política Pública de

Endereço: Luís de Camões,625

Bairro: Tablada

CEP: 96.055-630

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3273-2752

E-mail: ajrombaldi@gmail.com

UFPEL - ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 3.401.031

Educação (BNCC), através da mobilização dos professores da rede municipal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Quaisquer possíveis reações decorrentes do estudo como constrangimento, embaraço ou exposição indevida da imagem poderão ter seus efeitos minimizados, pois o participante será informado que não é obrigado(a) a responder questões que possam causar constrangimento ou desagrado. Caso não concorde com os procedimentos poderá cancelar a participação no(s) grupo(s) focal(is) em qualquer momento de sua realização, bem como, caso não concorde com elementos transcritos, poderá solicitar sua exclusão imediata.

BENEFÍCIOS: o benefício de participar na pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta-se bem descrita em relação ao aspecto ético, e após solicitação foi acrescentado o tratamento a ser dado aos áudios gravados durante os grupos focais, bem como por quanto tempo serão guardados e em que tempo serão destruídos. Indicava como critério de exclusão professores lotados em Escolas Especiais, posterior à revisão, estes foram incluídos na pesquisa, uma vez que o projeto trata de uma proposta de construção coletiva de projeto curricular.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos são todos apresentados e atendidas as solicitações.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a)

O CEP considera o protocolo de pesquisa adequado, conforme parecer APROVADO, emitido pelo relator. Solicita-se que o pesquisador responsável retorne com o RELATÓRIO FINAL ao término do estudo, considerando o cronograma estabelecido.

Endereço: Luís de Camões,625

Bairro: Tablada

CEP: 96.055-630

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3273-2752

E-mail: ajrombaldi@gmail.com

UFPEL - ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 3.401.031

Att,

Eraldo dos Santos Pinheiro

Coordenador em exercício CEP/ESEF/UFPEL

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1348212.pdf	22/05/2019 17:04:35		Aceito
Outros	Carta_resposta_ao_CEP.pdf	22/05/2019 17:03:39	Mariângela da Rosa Afonso	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Leontine_alterado.pdf	22/05/2019 14:48:50	Mariângela da Rosa Afonso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_grupo_focal_professores_incluidos_alterado.pdf	22/05/2019 14:43:41	Mariângela da Rosa Afonso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Questionario_todos_professores.pdf	10/05/2019 02:13:03	Mariângela da Rosa Afonso	Aceito
Outros	Autorizacao_para_realizacao_da_Pesquisa_Leontine.pdf	10/05/2019 01:33:33	Mariângela da Rosa Afonso	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Leontine.pdf	10/05/2019 01:29:30	Mariângela da Rosa Afonso	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Luís de Camões,625

Bairro: Tablada

CEP: 96.055-630

UF: RS

Município: PELOTAS

Telefone: (53)3273-2752

E-mail: ajrombaldi@gmail.com

UFPEL - ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 3.401.631

PELOTAS, 19 de Junho de 2019

Assinado por:
Eraldo dos Santos Pinheiro
(Coordenador(a))

Endereço: Luís de Camões,625

Bairro: Tablada

UF: RS

Telefone: (53)3273-2752

Município: PELOTAS

CEP: 96.055-630

E-mail: ajrombaldi@gmail.com



Processos Formativos para além da BNCC

Anexo 2 – Normas para Submissão

Motrivivência

Revista de Educação Física, Esporte e

Lazer – LabMídia UFSC

(Tese Leontine Lima dos Santos)

Diretrizes para Autores / Motrivivência

Os manuscritos enviados para a revista Motrivivência, em qualquer seção, devem ser inéditos e não podem estar sendo avaliados por outro periódico simultaneamente. As contribuições devem estar alinhadas com o foco e escopo editorial da revista Motrivivência, em português ou espanhol, e serão aceitas nas seguintes seções:

Artigos Originais - restrita à publicação de artigos inéditos, decorrentes de pesquisas teóricas ou empíricas. Deve conter, preferencialmente, as seguintes seções ou variações destas, de acordo com o objeto e o tipo de abordagem do mesmo: introdução; material e métodos; resultados e discussão; conclusões; referências.

Porta Aberta – acolhe textos de variados formatos, como artigos de revisão, ensaios, resenhas de livros, dissertações ou teses, transcrição comentada de entrevistas e relatos de experiência, desde que fundamentadas.

Seção Temática - no formato de dossiê sobre tema escolhido e divulgado pela comissão editorial, publica textos de submissão espontânea ou de demanda induzida a partir de chamada da editoria. Respeitada a temática indicada na seção, o formato dos textos pode ser: artigo original, artigo de revisão ou ensaio.

PREPARANDO O MANUSCRITO

Na preparação do manuscrito a ser submetido devem ser observados os seguintes aspectos:

1. Os textos devem ser submetidos apenas depois de passar por revisão técnica de Português (ou Espanhol, se for submetido nessa língua) quanto à sintaxe, concordância e semântica. Os textos que não atenderem a estes critérios serão devolvidos aos respectivos autores após a primeira análise de normalização.
2. Formato: os artigos devem ser submetidos em formato doc (Word); o arquivo não deve conter comentários.
3. Número de páginas: conter até 15 páginas em espaço simples;
4. Fonte: deve ser digitado em fonte Times New Roman, tamanho 12;
5. Formatação da página: todas as margens de 2,5 cm, em modelo A4.
6. Título: em português (ou em espanhol, se a submissão do texto for nessa língua), idêntico ao registrado nos metadados. A primeira letra da palavra inicial do título deve ser grafada em caixa alta (letra maiúscula) e as demais em caixa baixa (letras minúsculas), com exceção da primeira letra de nomes próprios e siglas. Caso haja um subtítulo, este deve ser grafado também em caixa baixa. A inserção do título no manuscrito deve ser centralizada e em negrito. **IMPORTANTE:** nenhuma chamada de nota de rodapé deve ser associada ao título.
7. Resumo: abaixo do título, deve ser inserido o resumo (ou resumen, se a submissão do texto for em língua espanhola) com, no máximo, 150 palavras. A letra inicial da primeira palavra do resumo deve ser em caixa alta (letra maiúscula). O resumo **NÃO** deve conter citação ou referência.
8. Palavras-chave: abaixo do resumo, inserir as palavras-chave (ou palabras-clave, se a submissão do texto for em língua espanhola). Estas devem ser constituídas por, no mínimo, três (3) e, no máximo, cinco (5) termos que identifiquem o assunto do artigo, separados por ponto e vírgula, sem ponto final. Apenas a inicial de cada palavra-chave deve ser grafada em letra maiúscula.

Obs.: Recomendamos a utilização dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS), disponível em: <http://decs.bvs.br>.

9. A seguir, devem ser inseridos na seguinte ordem de apresentação: o título, o resumo e as palavras-chaves em inglês e em espanhol (ou em português e em inglês, se a submissão do texto for em língua espanhola). Os resumos nestas duas línguas também devem ter, cada um, no máximo 150 palavras.

10. Autores: na submissão do arquivo em formato Word NÃO devem constar os nomes dos autores ou qualquer outra forma de identificação dos mesmos no texto. Obs.: a ordem da autoria do texto será rigorosamente a mesma da inserção dos nomes dos autores nos metadados (plataforma). Em nenhuma hipótese será permitido acrescentar ou retirar nome de coautor depois que o texto for encaminhado para avaliação.

11. Após esses dados iniciais, é desenvolvido o texto propriamente dito, seguido das referências. Todos os endereços de URL no texto e nas referências (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos.

12. Os autores devem cuidar para que a identificação de autoria seja removida das “propriedades” do arquivo .doc, conforme instruções disponíveis no item “Assegurando a Avaliação por Pares”. A exclusão das informações pessoais garante o critério de sigilo exigido para a avaliação por pares.

13. No ato da submissão, em formulário próprio de preenchimento obrigatório, os autores do texto deverão garantir:

- a) serem os únicos titulares dos direitos autorais do artigo;
- b) que o artigo é inédito e não está sendo avaliado por outro(s) periódico(s);
- c) e que, caso aprovado, transferem os direitos autorais para a revista, sem reservas, para publicação do artigo no formato online (procedimentos que se realizam ao "clique" e aceitar este item no processo de submissão).

Obs.: para os textos publicados, a revista Motrivivência adota a licença Creative Commons “Atribuição - Não Comercial - Compartilhar Igual 4.0 Internacional” (CC BY-NC-SA).

14. Coautoria – para todas as seções, serão aceitos textos com um número máximo de até cinco (5) coautores. Em casos especialíssimos, a comissão editorial poderá autorizar submissões com até seis (6) autores, desde que os mesmos justifiquem e detalhem a contribuição específica de cada um deles para a elaboração do texto.

Normas Técnicas

Recomendamos que os autores observem as normas da ABNT referentes à apresentação de citações em documentos (NBR 10.520/2002), apresentação de originais (NBR 12256), norma para datar (NBR 5892), numeração progressiva das seções de um documento (6024/2003), resumos (NBR 6028/2003) e referências (NBR 6023/2003), bem como a norma de apresentação tabular do IBGE.

Apresentação de citações: Citações diretas com até três linhas são inseridas no próprio corpo do texto, entre aspas, com a referência conforme exemplificado abaixo. Citações diretas com mais de três linhas devem ser apresentadas em destaque, separadas do corpo do texto, com recuo de 4 cm da margem esquerda, com corpo (tamanho da fonte) ou entrelinha (distância entre as linhas) menor e sem aspas, com a letra inicial em maiúsculo, seguida da referência conforme exemplificada abaixo.

Citação com reprodução de fala ou diálogo, coloca-se em destaque, separada do corpo do texto, com recuo de 4 cm da margem esquerda, com corpo (tamanho da fonte) ou entrelinha (distância entre as linhas) menor e entre aspas, em itálico e com a letra inicial em maiúsculo.

Quando, numa citação direta no corpo do texto, portanto, entre aspas, houver um trecho também com aspas, estas devem ser substituídas por aspas simples.

As indicações de autoria nas citações direta ou indireta seguem o modelo AUTOR, ANO. Nas citações diretas, a inserção do número da página é obrigatória.

Se a indicação do(s) autor(es) acontece no corpo do texto, o(s) nome(s) deve(m) ser redigido(s) em letras minúsculas, com exceção da primeira letra do nome de cada autor, que deve vir em maiúscula. A seguir, entre parênteses e separados por vírgula, o ano da publicação e o número da página - se for citação direta.

Exemplos de citação direta no corpo do texto:

Um autor: Segundo Fulano (ano, p. xx),

Dois autores: Para Fulano e Sicrano (ano, p. xx),

Três autores: Conforme Fulano, Sicrano e Beltrano (ano, p. xx),

Mais de três autores: Segundo Fulano et al. (ano, p. xx),

Quando a indicação dos autores é colocada dentro de parênteses (fora do corpo do texto), o(s) nome(s) do(s) autor(es) deve(m) ser redigido(s) em letras maiúsculas. A seguir, entre parênteses e separados por vírgula, o ano da publicação e o número da página - se for citação direta.

Exemplos:

Um autor: (FULANO, ano, p. xx)

Dois autores: (FULANO; SICRANO, ano, p. xx)

Três autores: (FULANO; SICRANO; BELTRANO, ano, p. xx)

Mais de três autores: (FULANO et al., ano, p. xx)

Citação de citação: trata-se da citação de fonte secundária, ou seja, de um texto que se teve acesso a partir de outro documento. Recomendamos evitar, sempre que possível, o emprego desse tipo de citação. Caso elas sejam inevitáveis, seguir o modelo abaixo:

Leedy (1988 apud RICHARDSON, 1991, p. 417) compartilha deste ponto de vista ao afirmar que "os estudantes estão enganados quando acreditam que eles estão fazendo pesquisa, [...]".

Nesse caso, faz-se referência ao documento efetivamente consultado; no exemplo acima, a obra de Richardson (1991).

Lista das referências: a revista utiliza como padrão a norma NBR 6023/2003 (ABNT) e suas respectivas atualizações.

Obs.: embora a referida norma não imponha, a Motrivivência adota, na lista de referências, o uso do nome e sobrenome completos e por extenso dos autores. Sugerimos que as referências sejam feitas através do sistema MORE, da Biblioteca Universitária da UFSC, disponível em <http://www.more.ufsc.br/>.

Para sanar qualquer dúvida, sugerimos consultar documento da Biblioteca Universitária da UFSC em: http://www.bu.ufsc.br/design/SLIDES_REFERENCIAS_2011_CC.pdf.

Informações oriundas de comunicação pessoal, trabalhos em andamento e não publicados não devem ser incluídas na lista de referências, mas podem ser indicadas em nota de rodapé na página onde forem citadas.

Obs.: a exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor. Um texto, mesmo que aprovado, não será publicado se não atender às recomendações acima.

Imagens e figuras: quando for o caso, as ilustrações e tabelas devem ser apresentadas no interior do manuscrito na posição que o autor julgar mais conveniente. Devem ser numeradas, tituladas e apresentarem as fontes que lhes correspondem. As legendas e informações sobre as fontes das ilustrações, figuras e tabelas, devem vir em tamanho 11. As imagens devem ser enviadas em alta definição (300 dpi, formato TIF). Caso as imagens não sejam de autoria dos responsáveis pelo manuscrito, deve ser submetida como Documento Suplementar a autorização específica para reprodução das imagens na revista. Obras cujo autor faleceu há mais de 71 anos já estão em domínio público e, portanto, não precisam de autorização.

Apoio financeiro: é obrigatório informar no manuscrito, sob a forma de nota de rodapé na primeira página, todo e qualquer auxílio financeiro recebido para a elaboração do estudo que deu origem ao artigo submetido.

Agradecimentos: devem ser tão breves quanto possível e aparecer como nota de rodapé na primeira página do texto.

Conflito de interesses: é obrigatório que a autoria do manuscrito declare a existência ou não de conflitos de interesse. Mesmo julgando não haver conflitos de interesse, o(s) autor(es) deve(m) declarar essa informação no ato de submissão do artigo nos metadados (Passo 2: Metadados da Submissão, campo Conflitos de interesse) e na primeira página do manuscrito, sob a forma de nota de rodapé. Os conflitos de interesse podem ser de natureza pessoal, comercial, política, acadêmica ou financeira.

Obs: nenhuma chamada de nota de rodapé deve estar associada ao título.

Integridade na Atividade Científica: A Revista Motrivivência, atenta à necessidade de boas condutas na execução e publicação de pesquisas, adota como parâmetro as diretrizes básicas propostas pela Comissão de Integridade na Atividade Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As diretrizes então disponíveis em www.cnpq.br/web/guest/diretrizes.

Os critérios éticos da pesquisa devem ser respeitados conforme os termos das Resoluções 466/12 e 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, quando envolver experimentos com seres humanos (<http://cep.ufsc.br/legislacao/>).

Nestes casos, os autores devem encaminhar como Documento Suplementar o parecer de Comitê de Ética reconhecido, ou declaração de que os procedimentos empregados na pesquisa estão de acordo com os princípios éticos que orientam as resoluções citadas.

ORIENTAÇÕES PARA SUBMISSÃO NO SISTEMA

Os manuscritos serão recebidos somente via plataforma online (SEER). Para tanto:

Crie seu login em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/login> .

Obs.: para submeter um manuscrito, o usuário precisa cadastrar-se como autor na plataforma da revista.

A submissão envolve dois passos principais: a inclusão dos metadados e a transferência (upload) do manuscrito para o sistema.

1. Inclusão dos metadados: deverá conter obrigatoriamente os seguintes metadados: nomes dos autores, título do trabalho, resumo e palavras chaves; com exceção dos nomes dos autores, todos os demais metadados devem ser submetidos em português, inglês e espanhol.

OBS: ORIENTAÇÕES PARA SUBMISSÃO DOS METADADOS EM TRÊS IDIOMAS:

Para a inclusão dos metadados em três idiomas, o “Passo 3 – Metadados da Submissão” deve ser repetido para cada idioma, conforme as seguintes etapas:

1) Em “Idioma do Formulário”, selecione “PORTUGUÊS” e clique, antes de mais nada, em SUBMETER. Depois de preencher todos os campos obrigatórios neste idioma, retorne ao topo da página e clique novamente em SUBMETER.

2) Na sequência, altere o “Idioma do formulário” para o idioma “INGLÊS” e clique em SUBMETER. Depois de preencher todos os campos obrigatórios neste idioma, retorne ao topo da página e clique novamente em SUBMETER.

3) Mais uma vez, altere o “idioma do formulário”, agora para o “ESPAÑHOL”, e clique em SUBMETER. Depois de preencher todos os campos obrigatórios nesse idioma, retorne ao topo da página e clique novamente em SUBMETER.

4) Realizado o procedimento nos três idiomas, vá até o fim da página e clique em SALVAR E CONTINUAR..

A submissão correta, com todos os metadados preenchidos nos três idiomas (português, espanhol e inglês), é de total responsabilidade do autor do manuscrito. Uma submissão incorreta, constatada na análise preliminar de normalização, resultará no arquivamento do manuscrito.

Nos demais itens de metadados solicitados pela plataforma de submissão, o campo “Resumo da Biografia” é OBRIGATÓRIO e nele devem ser informados somente os seguintes dados, nesta ordem:

Último grau acadêmico obtido ou em andamento (com a sigla da instituição);

Instituição em que trabalha ou estuda atualmente;

É também OBRIGATÓRIO o preenchimento do tópico “URL” com o link do Currículo Lattes de cada autor. No caso de se tratar de autores não brasileiros, que não disponham desse formato de currículo, deve ser informado o número de registro no ORCID.

Obs.: tendo em vista o uso crescente do ORCID, sugerimos aos autores que informem também o seu número ORCID (caso não tenha registro, consultar <https://orcid.org/>)

2. Transferência do manuscrito: Depois de preenchidos todos os metadados nos três idiomas, o passo seguinte é fazer a transferência do arquivo do texto, observando as normas e recomendações referidas nessas diretrizes aos autores, no item “Preparando o Manuscrito”.

*Importante: após o encerramento da submissão, esta ficará ativa, ou seja, se algum dado tiver que ser corrigido, é possível entrar no sistema e “editar metadados” posteriormente.

Informações sobre avaliação

Após submetido, o manuscrito passará por uma análise prévia de normalização, em que metadados, normas e pertinência do tema/abordagem ao foco/escopo da revista serão observados. Por decisão editorial, essa etapa de avaliação poderá

resultar em solicitação de ajustes (ex.: correções de metadados), adequações (ex.: identificação de autoria no manuscrito) ou mesmo no seu arquivamento (ex: fora do foco/escopo do periódico).

Se a submissão estiver correta e for considerada adequada, o texto será encaminhado a dois membros da Comissão de Pareceristas ou a pareceristas ad hoc, que o apreciarão observando o sistema de revisão por pares em duplo cego. No caso de avaliações discordantes, o manuscrito será encaminhado a um terceiro parecerista. Com base nos pareceres, a Comissão Editorial comunicará a decisão aos autores, que poderá ser:

Aprovado para publicação;

Correções obrigatórias;

Rejeitado para publicação (arquivado).

Se o parecer for de correções obrigatórias, haverá a necessidade de nova(s) rodada(s) de avaliação. Neste caso, a versão corrigida deverá ser submetida como "versão do autor" (à esquerda/no fim da página da submissão ativa) à submissão original, dentro do prazo informado na decisão editorial.

Nesse caso, a autoria deve prestar a atenção para as seguintes recomendações:

Todas as correções realizadas na nova versão devem ser grafadas em cor VERMELHA.

No caso da autoria não concordar com alguma correção solicitada ou quiser prestar alguma informação complementar às revisões dos pareceristas, pode usar a ferramenta "Revisão/Novo Comentário" do Word ou endereçar uma "Carta aos pareceristas", que deve ser postada como documento independente também na "versão do autor".

Atenção: os cuidados éticos devem ser tomados igualmente como na submissão inicial do texto; o arquivo não deve conter identificação de autoria (nem nas marcações do word, nem em formato de comentários).

Visando democratizar o espaço público de veiculação do conhecimento acadêmico da área, a revista Motrivivência adota, a partir de 01/10/2018, a seguinte norma editorial: só daremos início ao processo de avaliação de um segundo texto de um mesmo autor/coautor depois que o primeiro submetido tiver concluída a sua avaliação, com parecer final de aprovado ou rejeitado.

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens referidos acima, tanto na produção do manuscrito quanto no preenchimento dos metadados na plataforma. As submissões que não estiverem de acordo com essas diretrizes serão arquivadas.

Visando democratizar o espaço público de veiculação do conhecimento acadêmico da área, a revista Motrivivência adota, a partir de 01/10/2018, a seguinte norma editorial: só daremos início ao processo de avaliação de um segundo texto de um mesmo autor/coautor depois que o primeiro submetido tiver concluída a sua avaliação, com parecer final de aprovado ou rejeitado.

Declaração de Direito Autoral

Os autores dos textos enviados à Motrivivência deverão garantir, em formulário próprio no processo de submissão:

- a) serem os únicos titulares dos direitos autorais dos artigos,
- b) que não está sendo avaliado por outro(s) periódico(s),
- c) e que, caso aprovado, transferem para a revista tais direitos, sem reservas, para publicação no formato on line.

Obs.: para os textos publicados, a revista Motrivivência adota a licença Creative Commons “Atribuição - Não Comercial - Compartilhar Igual 4.0 Internacional” (CC BY-NC-SA).

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados na revista serão usados exclusivamente para os serviços necessários à editoração, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.