



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Yure Barreto Zanata

**Prática pedagógica docente na construção e implementação coletivas de
proposta curricular de Educação Física Escolar**

Florianópolis

2024

Yure Barreto Zanata

Prática pedagógica docente na construção e implementação coletivas de proposta curricular de Educação Física Escolar

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento

Florianópolis

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Zanata, Yure Barreto
Prática pedagógica docente na construção e
implementação coletivas de proposta curricular de Educação
Física Escolar / Yure Barreto Zanata ; orientador, Juarez
Vieira do Nascimento, 2024.
156 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação
em Educação Física, Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Educação Física Escolar. 3.
Prática pedagógica docente. 4. Proposta curricular. I.
Nascimento, Juarez Vieira do. II. Universidade Federal de
Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação
Física. III. Título.

Yure Barreto Zanata

Prática pedagógica docente na construção e implementação coletivas de proposta curricular de Educação Física Escolar

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

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

Prof. Dra. Gelcemar Oliveira Farias
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
Orientador

Florianópolis, 2024.

Este trabalho é dedicado ao meu pai, Sérgio Zanata (in memoriam) e ao meu filho, Vinícius Nogueira Zanata (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

Ninguém faz nada sozinho e o reconhecimento é atitude de maturidade e gratidão. Portanto quero deixar aqui registrado meu agradecimento para algumas pessoas que, de alguma forma, direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Primeiramente agradeço ao nosso Criador que independente das nossas crenças e ações, está a olhar por nós.

Gratidão por esse trabalho aos meus pais, Sérgio Zanata (in memoriam) e Maria Fátima Barreto Zanata, que sempre apoiaram e respeitaram minhas escolhas profissionais. E aos meus irmãos, Darwin e Ingrid.

Agradeço muito ao meu orientador, professor Juarez, por abrir as portas do mestrado, e pela sabedoria e experiência de contribuir para melhor direção desta pesquisa.

Muito obrigado também ao Luiz e Luciana, que me oportunizaram a participação nos grupos de pesquisas, oportunizando minhas primeiras publicações.

Um agradecimento à Clarice e Mallu, as primeiras que contribuíram com os esboços do projeto que se transformou nesse trabalho.

Uma imensa gratidão à minha amiga de mestrado, Pábula, que contribuiu muito nos ajustes deste relatório.

Muita gratidão aos docentes que participaram desta pesquisa.

Gratidão também a Kledione, que tanto escutou sobre essa pesquisa e serviu de apoio para compreender melhor uma visão externa.

Dedico este trabalho para todos os professores e professoras de Educação Física, do qual já pedra, crítico e hoje sou telhado e compreendo um pouco melhor suas ações e decisões.

RESUMO

As práticas pedagógicas docentes e as propostas curriculares têm uma ligação intrínseca, porém parece haver um descompasso entre elas na Educação Física Escolar. Assim, o objetivo geral do estudo foi analisar a prática pedagógica docente durante a construção e a implementação coletivas de proposta curricular de Educação Física no Ensino Fundamental de docentes de escolas públicas na cidade de Porto Velho. Como objetivos específicos procurou-se identificar os elementos constituintes da prática pedagógica docente dos docentes investigados; descrever o processo de desenvolvimento da pesquisa-ação junto aos docentes investigados; investigar as percepções dos docentes acerca do desenvolvimento da própria prática pedagógica a partir da participação na pesquisa-ação; investigar as percepções do pesquisador acerca dos processos desenvolvidos na pesquisa-ação e das transformações relatadas pelos docentes em sua própria prática pedagógica docente. A pesquisa foi realizada num período aproximado de seis meses, compreendido entre os meses de junho e novembro de 2023. Como metodologia, optou-se pela pesquisa-ação com a participação de um professor e duas professoras de Educação Física que atuam em escolas localizadas no município de Porto Velho-RO, sendo que dois atuam em escolas estaduais e municipais e uma trabalha apenas em escola municipal. Durante o período de execução do projeto foram realizadas seis reuniões do grupo focal, entrevistas com os docentes investigados, visitas às escolas, análise documental de planos de ensino dos docentes e registro em diário de campo. Os procedimentos de análise temática reflexiva foram empregados no estudo. Da análise realizada emergiram três temas abrangentes acerca da prática pedagógica docente: *atitudes docentes*, *fontes que caracterizam* e *fatores que modulam a prática pedagógica*, os quais foram desmembrados em alguns subtemas. As evidências revelaram que parece haver relações profissionais tensas e problemáticas entre os docentes de Educação Física e os docentes das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, situação não observada com relação aos docentes dos anos finais do ensino fundamental. Quanto à elaboração e implementação coletivas de proposta curricular, os docentes revelaram práticas pedagógicas ativas, reativas e passivas/inertes e ressaltaram a importância de uma sistematização de proposta curricular bem como a implementação organizada coletivamente. Entretanto, apontaram que há muitas outras questões e problemas enfrentados, ficando a questão curricular em um plano secundário. Ressaltaram que há fatores que modulam a prática pedagógica com resultados imediatos/diretos e mediatos/indiretos. Por fim, propõem-se a reformulação nas ações de formação continuada dos docentes, centrando mais atenção na compreensão individual dos professores para favorecer a constante reflexão crítica e aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Prática pedagógica docente, Proposta curricular.

ABSTRACT

Teaching pedagogical practices and curricular proposals have an intrinsic connection, however there seems to be a disconnect between them in School Teaching pedagogical practices and curricular proposals have an intrinsic connection, however there seems to be a disconnect between them in School Physical Education. Thus, the general objective of the study was to analyze the teaching pedagogical practice during the collective construction and implementation of a Physical Education curricular proposal in Elementary School for public school teachers in the city of Porto Velho. As specific objectives, we sought to identify the constituent elements of the teaching pedagogical practice of the teachers investigated; describe the process of developing action research with the teachers investigated; investigate teachers' perceptions regarding the development of their own pedagogical practice based on participation in action research; investigate the researcher's perceptions regarding the processes developed in action research and the transformations reported by teachers in their own teaching pedagogical practice. The research was carried out over an approximate period of six months, between the months of June and November 2023. As a methodology, action research was chosen with the participation of three Physical Education teachers (one male and two female) who work in schools located in the municipality from Porto Velho-RO, two of which work in state and municipal schools and one works only in a municipal school. During the project execution period, six focus group meetings were held, interviews with teacher-participants, visits to schools, documentary analysis of teachers' teaching plans and recording in a field diary. Reflective thematic analysis procedures were used in the study. From the analysis carried out, three broad themes emerged regarding teaching pedagogical practice: teaching attitudes, sources that characterize and factors that modulate pedagogical practice, which were broken down into some subthemes. The evidence revealed that there appear to be tense and problematic professional relationships between Physical Education teachers and teachers from classes in the initial years of elementary school, a situation not observed in relation to teachers in the final years of elementary school. Regarding the collective elaboration and implementation of curricular proposals, teachers revealed active, reactive and passive/inert pedagogical practices and highlighted the importance of systematizing curricular proposals as well as collectively organized implementation. However, they pointed out that there are many other issues and problems faced, leaving the curricular issue on a secondary level. They highlighted that there are factors that modulate pedagogical practice with immediate/direct and mediate/indirect results. Finally, it is proposed to reformulate the continuing education actions of teachers, focusing more attention on the individual understanding of teachers to encourage constant critical reflection and improvement of pedagogical practice.

Keywords: Curriculum proposal, School Physical Education, Teaching pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa temático inicial.....	79
Figura 2	Mapa temático em desenvolvimento.....	80
Figura 3	Mapa temático final geral.....	83

LISTA DE QUADRO

Quadro 1	Quadro temático da prática pedagógica docente.....	101
Quadro 2	Comparação dos conteúdos elencados pelos docentes no 1º bimestre.....	102
Quadro 3	Comparação dos conteúdos elencados pelos docentes no 2º bimestre.....	103
Quadro 4	Comparação dos conteúdos elencados pelos docentes no 3º bimestre.....	103
Quadro 5	Comparação dos conteúdos elencados pelos docentes no 4º bimestre.....	104
Quadro 6	Conteúdos propostos na execução do estudo.....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Tipo de vínculos de atuação dos docentes participantes.....	51
Tabela 2	Características do local de atuação dos docentes.....	52
Tabela 3	Turmas e anos atribuídos aos docentes participantes.....	56
Tabela 4	Horários, dias e locais das reuniões do grupo focal.....	65
Tabela 5	Duração das reuniões do grupo focal.....	67
Tabela 6	Horários, dias e locais das entrevistas.....	69
Tabela 7	Duração das entrevistas e tempo em cada bloco de perguntas.....	70
Tabela 8	Tempo de áudio transcrito por fonte de dado.....	75
Tabela 9	Tempo de formação e de docência dos participantes.....	93
Tabela 10	Idade e formação complementar dos docentes.....	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CRE/PVH Coordenadoria Regional de Ensino de Porto Velho

FI Formação Inicial

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9.394/96

SEDUC Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia

SEMED Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de Porto Velho

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

TALE Termo de assentimento livre e esclarecido

TCLE Termo de consentimento livre e esclarecido

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista aos docentes	133
Apêndice B – Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE,.....	136
Apêndice C – Instrumental de distribuição dos conteúdos elencados pelos docentes sem consultas	143
Apêndice D – Modelo de diário de campo	145

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Carta de anuência Estado de Rondônia	148
Anexo B – Carta de anuência Prefeitura de Porto Velho	150
Anexo C – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos ..	152

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1. CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA.....	17
1.2. OBJETIVOS.....	19
1.2.1. Objetivo geral	19
1.2.1. Objetivos específicos	20
1.3. JUSTIFICATIVA.....	20
1.4. DEFINIÇÃO DE TERMOS.....	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	23
2.2. PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	27
2.2.1. Legislação e propostas curriculares federais de Educação Física Escolar	28
2.2.2. Propostas curriculares de Educação Física Escolar do Estado de Rondônia	32
2.2.3. Propostas curriculares de Educação Física Escolar do Município de Porto Velho	33
2.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE.....	34
2.3.1. Saberes docentes	35
2.3.2. Desenvolvimento profissional docente	36
2.3.3. Prática pedagógica docente na Educação Física	39
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	41
3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	42
3.1.1. Pesquisa-ação	42
3.1.2. Análise temática reflexiva	46
3.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	49
3.3. CONTEXTO INVESTIGATIVO.....	52
3.3.1. Contexto das escolas estaduais	53
3.3.2. Contexto das escolas municipais	54
3.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO.....	57
3.4.1. Recrutamento docente	57
3.4.2. Articulações com a administração pública –SEMED / SEDUC	61
3.4.3. Grupo focal	65
3.4.4. Entrevistas com os docentes participantes do estudo	68
3.4.5. Visita às escolas	71
3.5. COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS.....	73
3.5.1. Diário de campo	73
3.5.2. Entrevistas	74
3.5.3. Planos de ensino	75
3.5.4. Reuniões	75
3.6. PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA.....	76
3.7. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA.....	77
3.7.1. Fase 1 – Familiarização com os dados	77
3.7.2. Fase 2 – Gerando códigos iniciais	78
3.7.3. Fase 3 – Em busca dos temas	79
3.7.4. Fase 4 – Revisando os temas	80
3.7.5. Fase 5 – Definir e nomear os temas	81
3.7.6. Fase 6 – Escrevendo relatório	81

3.8. A PROPOSTA CURRICULAR	81
4 RESULTADOS	83
4.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES.....	84
4.1.1. Práticas pedagógicas docentes ativas.....	84
4.1.2. Práticas pedagógicas docentes reativas	88
4.1.3. Práticas pedagógicas docentes passivas, inertes	88
4.2. FONTES QUE CARACTERIZAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES.....	90
4.2.1. Saberes docentes.....	90
4.2.2. Desenvolvimento profissional	92
4.2.3. Personalidade, crenças e convicções pessoais.....	93
4.3. FATORES QUE MODULAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES...95	
4.3.1. Fatores imediatos / diretos.....	95
4.3.2. Fatores mediatos / indiretos.....	98
4.4. PROPOSTA CURRICULAR.....	102
5 DISCUSSÃO	108
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
6.1. RECOMENDAÇÕES	119
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES	131
Apêndice A.....	132
Apêndice B.....	135
Apêndice C.....	142
Apêndice D.....	144
ANEXOS	146
Anexo A: Carta de anuência do Estado de Rondônia	147
Anexo B:Carta de anuência da Prefeitura do Município de Porto Velho	149
Anexo C:Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos	151

1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo são apresentadas as temáticas investigadas bem como a organização geral do estudo. Inicialmente aborda-se a contextualização do tema e na sequência apresenta-se os objetivos do estudo. Em seguida, expõe-se a justificativa da realização desta pesquisa, sua delimitação e limitação, as definições de termos e, por fim, o paradigma investigativo que norteia as etapas e ações do processo de realização deste estudo.

1.1. CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

As propostas curriculares e as práticas pedagógicas docentes compreendem duas facetas da Educação, na medida em que os objetivos e anseios sociais expressos nas primeiras são traduzidos e perseguidos por meio das últimas (Cruz, 2007). Porém, a relação é profunda, possui outros desdobramentos e especificidades na Educação Física (Bahia, 2016; Loro; Nunes, 2021).

No que diz respeito às propostas curriculares de Educação Física Escolar, percebe-se um processo de transformação nos conteúdos/objetivos desde o seu início, em meados do século XIX (Marinho, 1952; Bracht, 1999; Gois Júnior; Batista, 2010). Inicialmente era denominada *gymnastica* (Gois Júnior; Batista, 2010), mas o conteúdo era *higiene pessoal e fortalecimento físico* (Marinho, 1952). No início do século XX, o conteúdo foi deslocado para *ginástica* (Marinho, 1952) e na década de 1970, o *esporte* passou a ser conteúdo hegemônico (Oliveira, 2012).

Até os anos de 1980, a Educação Física Escolar era vista como prática física (Borges *et al*, 2017; Araújo; Rocha; Bossle, 2017), sua permanência curricular justificava-se pelos ganhos físicos, melhoria na saúde e habilidades esportivas (Santos *et al*, 2018; Dessbesell; Fraga, 2020). As alterações de fundamentos, constantes reformas curriculares, condição de mera prática física, entre outros, culminaram em uma crise de identidade (Darido, 2003). Para enfrentar essa questão, surgiram diversas abordagens pedagógicas (Darido, 2003; Sanches Neto, 2003; Netto, 2006; Maldonado; Silva, 2018; Batista; Moura, 2019).

Um aspecto a ressaltar é a abundância de propostas curriculares, como é o caso do Estado de São Paulo, publicadas em 1978, 1991, 1996 e 2008 e a

Cidade de São Paulo, em 1976, 1988, 1992, 2006 e 2017 (Maldonado; Silva, 2018), bem como o Governo Federal, editadas em 1997 e 2017 (Brasil, 1997a; Brasil, 2020). Regionalmente, têm-se as propostas publicadas pela Prefeitura de Porto Velho, lançada em 2016 (Porto Velho, 2016) e pelo Estado de Rondônia, em 2002, 2012 e 2020 (Rondônia, 2002; Rondônia, 2012b; Rondônia, 2020).

Portanto, tanto as abordagens pedagógicas de Educação Física quanto as propostas curriculares tentam sistematizar os conteúdos de Educação Física enquanto disciplina escolar para todo o período de escolarização. Isso implica em selecionar, organizar e sequenciar os conteúdos desta disciplina.

Por outro lado, as práticas pedagógicas docentes podem ser compreendidas como práticas sociais com intenções educacionais (Franco, 2016a) e que mobilizam diversos e específicos saberes docentes (Tardif, 2010). Porém, tanto as abordagens pedagógicas quanto as propostas curriculares têm um impacto limitado nas/pelas práticas pedagógicas docentes (Cruz, 2007). Tardif (2010) aponta que as experiências e vivências no âmbito familiar e escolar, anteriores à formação inicial, constroem crenças e visão de Educação duradouras e resistentes, que o docente leva para o resto da vida; e mesmo a formação inicial possui dificuldade de influenciar.

Além disso, a prática pedagógica presume a constituição de um *habitus professoral* e este só ocorre na prática profissional, portanto, longe da formação universitária e suas abordagens pedagógicas teóricas (Silva, 2005; Sanchotene; Molina Neto, 2010). De certa forma, o docente, em seus primeiros anos da carreira profissional, ainda está finalizando sua formação inicial com a criação de seu próprio *habitus professoral*.

Nos primeiros anos de carreira, o docente encara o período de *sobrevivência* ou *descoberta*, enfrentando os desafios da sala de aula com o que estiver à sua mão e, por muitas vezes, pela tentativa e erro. Após essa fase, eventualmente o docente pode passar por outras, que também influenciam sua prática pedagógica (Huberman, 1995).

Alguns autores apontam uma separação entre quem produz os saberes e as propostas curriculares dos que as aplicam, colocando o docente em posição inferior e desconsiderando os conhecimentos produzidos na prática pedagógica docente (Cruz, 2007; Tardif, 2010; Santos; Nista-Piccolo, 2011). Além disto, o

docente estrutura uma teorização da sua prática, mesmo que implicitamente, dentro de um *sincretismo* de teorias e práticas; ou seja, ele não está preocupado em harmonizar teorias e práticas pedagógicas empregadas, está interessado no que dê conta das demandas que se apresentam (Tardif, 2010).

E aqui temos a intersecção entre prática pedagógica docente e proposta curricular na Educação Física: em que pese a abundância de propostas curriculares e abordagens pedagógicas, a prática pedagógica docente na Educação Física Escolar tem como uma característica marcante a não-diretividade das aulas (Oliveira; Daolio, 2014).

Como perguntas norteadoras, temos: Quais elementos caracterizam a prática docente na construção e implementação coletivas de uma proposta curricular de Educação Física no Ensino Fundamental? Quais escolhas, direções, resistências e dificuldades os professores apresentam na construção e implementação coletiva de uma proposta curricular? É possível aproximar as práticas pedagógicas docentes durante a elaboração e implementação coletivas de proposta curricular de Educação Física Escolar que tornam mais perto o planejado do executado pelo docente? Quais interações com a prática pedagógica podem ocorrer quando o docente é protagonista da construção da proposta curricular implementada? É possível que os docentes tenham naturalizado a divergência/distância das suas aulas ministradas (prática pedagógica docente) do que consta em seus planos de ensino (baseadas nas propostas curriculares disponíveis)?

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivo geral

– Analisar o desenvolvimento da prática pedagógica docente em uma pesquisa-ação orientada ao processo de construção e implementação de proposta curricular de Educação Física.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar os elementos constituintes da prática pedagógica docente dos docentes investigados;
- Descrever o processo de desenvolvimento da pesquisa-ação junto aos docentes investigados;
- Investigar as percepções dos docentes acerca do desenvolvimento da própria prática pedagógica a partir da participação na pesquisa-ação;
- Investigar as percepções do pesquisador acerca dos processos desenvolvidos na pesquisa-ação e das transformações relatadas pelos docentes em sua própria prática pedagógica docente.

1.3. JUSTIFICATIVA

Embora abordagens pedagógicas e propostas curriculares de Educação Física tentem superar a condição de *atividade* para que seja *conteúdo escolar* (Sanches Neto, 2003; Dessbesell; Fraga, 2020), muitas propostas curriculares não explicitam o processo de como foram elaboradas e nem em quais fundamentos se sustentam; a escassez de livros didáticos de Educação Física Escolar evidencia a ausência desta fundamentação (Antunes; Dantas, 2010). Essa fragilidade curricular e baixo *status* levam gestores a utilizarem as aulas de Educação Física para realização de eventos escolares, estranhos aos conteúdos e aulas de Educação Física, entendendo não haver prejuízo pedagógico aos discentes (Bracht *et al*, 2002). O parágrafo 3º do art. 26 da Lei Federal nº 9.394 (Brasil, 1996) reflete o pensamento da Educação Física como prática física, pois faculta sua prática para determinados grupos; ou seja, subentende-se que alguns grupos de pessoas não necessitam dos conhecimentos e práticas da disciplina Educação Física.

Além disso, têm-se reformas curriculares protagonizadas por técnicos das Secretarias de Educação, acadêmicos, governos, partidos políticos no poder, (Maldonado; Silva, 2018) que posicionam os docentes na condição de meros executores e sem o necessário envolvimento (Santos; Nista-Piccolo, 2011), e que algumas vezes acabam apenas preenchendo lacunas legislativas, mas que acabam

se transformado em simples papéis (Brasil, 2013); e as abordagens pedagógicas permanecem restritas ao âmbito acadêmico, com muito pouco impacto na prática pedagógica docente (Cunha, 2003), pois alguns docentes conhecem (Camilo *et al*, 2010), mas não se identificavam com elas (Costa; Nascimento, 2006).

Portanto, tem-se uma relação íntima e mutuamente influenciada entre proposta curricular e prática pedagógica docente; porém, há um fosso entre quem produz o conhecimento/propostas curriculares de quem as aplica/reproduz (Tardif, 2010; Cruz, 2007). Assim sendo, em que pese a abundância de abordagens pedagógicas e propostas curriculares, as práticas pedagógicas docentes permanecem estagnadas (Cunha, 2003; Costa; Nascimento, 2006; Camilo *et al*, 2010), muitas vezes marcadas pela não-diretividade das aulas e consequente desinteresse discente (Oliveira; Daolio, 2014).

Esses estudos corroboram com dados empíricos deste docente que, em mais de 20 anos no exercício do magistério, tem observado que a prática pedagógica docente dos seus pares consiste de aulas com conteúdos quase aleatórios ou de pequenas sequências desconexas e sem muito critério; ou seja, práticas pedagógicas docentes distantes e/ou alheias as propostas curriculares vigentes, bem como das abordagens pedagógicas disponíveis.

E é justamente nesse contexto que o projeto se inseriu, ao observar as práticas pedagógicas docentes de um professor e duas professoras que buscaram implementar proposta curricular elaborada por eles, objetiva-se analisar a interação entre os dois fenômenos. A proposta curricular construída expressava os saberes docentes bem como a realidade fática ao qual estavam inseridos, estes que, por seu turno, também guiam a prática pedagógica docente, pois, de um modo geral, os conhecimentos gerados nas práticas pedagógicas docentes não têm subsidiado a construção/elaboração das propostas curriculares e as abordagens pedagógicas.

1.4. DEFINIÇÃO DE TERMOS

Abordagens pedagógicas: Proposições teórico-metodológicas para a Educação Física Escolar que surgiram a partir da década de 1980 (Sanches Neto; Betti, 2008).

Desenvolvimento profissional: *Continuum* no qual os profissionais se movimentam desde sentimentos de ansiedade e preocupações de sobrevivência até estágios onde as preocupações estão mais voltadas às necessidades cognitivas, sociais e emocionais dos discentes (Nascimento; Graça, 1998).

Habitus professoral: Maneiras de “ser” e de “estar” na profissão (Abdalla, 2005).

Prática pedagógica docente: Se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos (Franco, 2016b).

Proposta curricular: Configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (Brasil, 2013).

Saberes docentes: São os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (Tardif, 2000).

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico é realizada, inicialmente, uma apresentação sobre as abordagens pedagógicas na Educação Física Escolar e o contexto que as fizeram emergir. Em seguida, o histórico das propostas curriculares da Educação Física Escolar que foram estruturadas nas décadas finais do século XX e começo do século XXI, nos âmbitos federal, estadual de Rondônia e municipal de Porto Velho. E, finalmente, uma breve discussão acerca das práticas pedagógicas docentes.

2.1. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As abordagens pedagógicas não são o foco deste projeto, mas este breve levantamento procurou apontar para o esforço epistemológico de pesquisas que buscam legitimar a Educação Física na escola, bem como fundamentar seu objeto específico de estudo e consequente conteúdo escolar.

Alguns grupos ou coletivo de professores-pesquisadores têm divulgado não somente suas proposituras assim como relatos de experiências baseados nas mesmas (Neira; Lima; Nunes, 2012; Okimura-Kerr *et al*, 2017). O primeiro grupo é institucionalizado, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e o segundo constitui-se de grupo autônomo, sem vínculo com instituições.

Em uma revisão de literatura sobre o que se tem produzido na área da Educação Física Escolar entre os anos de 2006 e 2017, Santos *et al.* (2018) encontraram estudos que investigam a didática, os esportes, os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de questões como sexualidade, relação de gênero, pluralidade cultural e saúde; mas não há citação sobre as Abordagens.

Apesar de inúmeras tentativas, Antunes e Dantas (2010) indicam que no Brasil há uma ausência de propostas que sejam devidamente definidas e, por fim, testadas. Sendo a escassez de livros didáticos específicos de Educação Física Escolar um dos seus sintomas e/ou consequências. Nesse contexto, Bracht *et al.*

(2002) já notavam uma grande adesão “teórica” às práticas pedagógicas críticas, porém de baixa prática efetivamente.

As abordagens pedagógicas são proposições teórico-metodológicas para a Educação Física Escolar e que surgiram em meados da década de 1980 (Sanches Neto; Betti, 2008). Segundo Darido (2003), a eclosão de diversas abordagens pedagógicas na Educação Física escolar é fruto da tentativa de superar o paradigma do modelo mecanicista. Para Castellani Filho (1999), esse conjunto de concepções pedagógicas busca justificar a presença da Educação Física na escola para além da aptidão física, vigente até então nos documentos oficiais.

Acerca desta reflexão crítica dos fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Física brasileira, Ghiraldeli Júnior (1989) classificou nas seguintes tendências e correntes:

- Educação Física Higienista (corrente predominante até a década de 1930) – nesta concepção, de inspiração liberal, a Educação Física Escolar é vista como um agente de saneamento público em uma verdadeira assepsia social. Busca disciplinar os hábitos das pessoas para que se afastem de condutas que podem deteriorar sua saúde. É tentar resolver o problema da saúde pública por meio da educação;

- Educação Física Militarista (teve seu apogeu entre os anos de 1930 até 1945) – visa o fortalecimento físico da população na concepção de um cidadão-soldado, coerente com princípios autoritários de uma orientação fascista; além disto, visa selecionar os mais aptos, sendo a Educação Física funcionando como selecionadora de “elites condutoras” em um aperfeiçoamento da raça;

- Educação Física Pedagogicista (concepção que teve maior força no período pós-guerra, de 1945 até 1964) – tentando superar as limitações da Educação Física Higienista e Militarista para que a Educação Física Escolar supere a mera prática física para uma prática também educativa. Sai a *instrução* e entra a *educação*, contudo, é uma educação estéril pois é encarada como neutra, indiferente aos conflitos sociais;

- Educação Física Competitivista (pós 1964) – aqui a Educação Física Escolar passa a ser o primeiro degrau de uma seleção desportiva, o esporte massificado nas escolas em busca dos talentos de alto nível. Assim como as

tendências anteriores, esta crê na neutralidade da Educação e Educação Física. Aqui há um avanço no conhecimento técnico;

- Educação Física Popular (últimas décadas do século XX em diante) – nascida entre as classes e movimentos operários, esta concepção vê a Educação Física como forma de emancipação das camadas mais populares da sociedade. Privilegiam a ludicidade, a solidariedade e a organização e mobilização dos trabalhadores em prol de uma sociedade democrática.

O autor também destaca que algumas dessas tendências tiveram seus períodos de hegemonia, mas que estavam latentes em outros períodos ou foram incorporadas por outra tendência. Outro destaque é relação dessas concepções com a prática cotidiana, pois em muitos casos, apesar do avanço teórico-metodológico no campo da literatura, eles não são acompanhados pela transformação da prática pedagógica docente (Ghiraldelli Júnior, 1989).

Darido (2003) elenca quatro abordagens pedagógicas estruturadas (Desenvolvimentista, Construtivista-interacionista, Crítico-superadora e Sistêmica) e outras seis (Psicomotricidade, Crítico-emancipatória, Cultural, Jogos cooperativos, Saúde Renovada e PCNs) que não se encaixam nessas e constituem outras concepções nem sempre totalmente elaboradas. A seguir, um resumo das principais características e fundamentos de diversas abordagens:

- Abordagem Desenvolvimentista – Tem como expoente aqui no Brasil autores como Go Tani e Edson de Jesus Manoel. A finalidade que se busca é a adaptação. A temática principal são as habilidades motoras, aprendizagem e desenvolvimento motor. Os conteúdos elencados são as habilidades básicas, habilidades específicas, jogo, esporte e dança. Como estratégia/metodologia equifinalidade, variabilidade, solução de problemas. No quesito da avaliação é verificado a habilidade, o processo e a observação sistêmica.

- Abordagem Construtivista-interacionista – João Batista Freire é o principal autor desta abordagem. Tem como finalidade a construção do conhecimento. Cultura popular, jogo e o lúdico são a temática desta abordagem. Seus conteúdos são as brincadeiras populares, o jogo simbólico e o jogo de regras. Na questão estratégia/metodologia se faz por meio do resgate do conhecimento do aluno e solucionar problemas. Por fim, a avaliação se dá de forma não-punitiva, pelo processo e auto-avaliativa.

- Abordagem Crítico-superadora – Os maiores expoentes desta abordagem são Valter Bracht, Lino Castellani, Celi Taffarel, Carmem Lucia Soares, Micheli Ortega Escobar e Elizabeth Varjal. Busca como finalidade a transformação social. Cultura corporal e visão histórica são as temáticas principais. Os conteúdos preditos são conhecimento sobre o jogo, esporte, dança e ginástica. Usa a tematização como estratégia/metodologia. Para a avaliação, usam a observação sistemática e considerar a classe social.

- Abordagem Sistêmica – A referência nesta abordagem é o autor Mauro Betti. A finalidade nesta concepção é a busca pela transformação social. Na temática principal, abrangem a cultura corporal, motivos, atitudes e comportamento. Como conteúdos elencam a vivência do jogo, o esporte, dança e a ginástica. Na questão da estratégia/metodologia usa a equifinalidade, não-exclusão e diversidade. Não menciona a avaliação.

- Abordagem Psicomotricidade – O autor principal é o Jean Le Bouch. Sua finalidade é a reeducação motora. A temática principal é a consciência corporal, lateralidade e coordenação. Já os conteúdos são exercícios.

- Abordagem Crítico-emancipatória – Eleonor Kunz é o autor referência desta abordagem. Tem como finalidade reflexão crítica-emancipatória dos alunos. Para a temática principal tem-se a transcendência de limites. Os conteúdos são os conhecimentos e esportes.

- Abordagem Cultural – Nesta abordagem temos como referência Jocimar Daólio. Sua finalidade é reconhecer o papel da cultura. Alteridade é a temática principal. Técnicas corporais são os conteúdos preditos.

- Abordagem Jogos Cooperativos – O autor de referência é Fábio Brotto. A finalidade é criar indivíduos cooperativos. A temática principal é a incorporação de novos valores. E como conteúdo os jogos cooperativos.

- Abordagem Saúde Renovada – Markus Vinícius Nahas e Dartagnan Pinto Guedes são os autores desta abordagem. Tem como finalidade melhorar a saúde. A temática principal é o estilo de vida ativo. Conteúdos são os conhecimentos sobre saúde e exercícios físicos.

- Abordagem PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) – Documento oficial tem como autores de referência Marcelo Jabu e Caio Costa. Sua finalidade é induzir o estudante na esfera da cultura corporal de movimento. Conhecimento sobre

o corpo, esportes, lutas, jogos, brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas são a temática principal e conteúdo também.

Castellani Filho (1999) classifica as teorias da Educação Física, quanto à metodologia de ensino, entre abordagens e concepções pedagógicas agrupadas em propositivas e não-propositivas. Em relação as não-propositivas, estão as abordagens Fenomenológica (Santim e Wagner), Sociológica (Mauro Betti) e Cultural (Jocimar Daólio). Segundo Castellani Filho (1999), elas são denominadas *abordagens* pois abordam a Educação Física escolar sem, contudo, estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino.

Com relação as propositivas, Castellani Filho (1999) subdivide as mesmas em não-sistematizadas e sistematizadas. No campo das não-sistematizadas têm-se as concepções Desenvolvimentista (Go Tani), Construtivista (João Batista Freire), Crítico-Emancipatória (Elenor Kunz), de “Aulas Abertas” (Reiner Hildebrandt) e Educação Física “Plural” (Jocimar Daólio). Castellani denomina essas de *concepções*, pois elas concebem uma outra Educação Física Escolar, definindo princípios de uma nova prática, porém sem sistematizar sua metodologia. Por fim, as sistematizadas, elencadas por Castellani, são a Aptidão Física (o modelo hegemônico) e a Crítico-Superadora (Celi Taffarel e outros).

2.2. PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Proposta curricular, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), configura-se como um conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos (Brasil, 2013).

As propostas curriculares para a Educação Física Escolar refletem o campo de disputa de diversas correntes teóricas. Nesta seção, passaremos por um breve panorama histórico das propostas curriculares de Educação Física Escolar no âmbito federal, do Estado de Rondônia e do Município de Porto Velho, bem como da

legislação pertinente e as diversas discussões teóricas envolvidas, iniciadas durante o processo de redemocratização do país.

2.2.1. Legislação e propostas curriculares federais de Educação Física Escolar

Imediatamente antes da redemocratização do país, conteúdos e objetivos curriculares eram definidos de acordo com a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. No art. 4º, delegava ao Conselho Federal de Educação estabelecer os conteúdos obrigatórios para o 1º grau (atual Ensino Fundamental) e aos demais Conselhos – estaduais, municipais e distrital – caberia estabelecer a parte diversificada para seus respectivos sistemas de ensino (Brasil, 1971a). Neste mesmo diploma legal, no artigo 7º, a Educação Física passa ser obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus. A inclusão da obrigatoriedade deu-se depois, por força do Decreto-Lei 69.450, de 1º de novembro de 1971, (Brasil, 1971b).

Porém, coube aos Estados a formulação das propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares circunscritas em seus respectivos territórios. Durante os anos 1980, a maioria dessas propostas foram reformuladas (Brasil, 1997a).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida LDB), o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais. Documento composto por 10 volumes, sendo o primeiro introdutório, outros seis volumes referentes às áreas dos conhecimentos (sendo uma Educação Física) e mais três volumes contendo temas transversais (Brasil, 1997a).

O Volume 7 dos PCNs contemplava a Educação Física e organizava os conhecimentos entre três blocos: a) Esportes, jogos, lutas e ginásticas; b) Atividades rítmicas e expressivas; c) Conhecimentos sobre o corpo. Apontava que esses três blocos se articulavam entre si, tendo vários conteúdos em comum (Brasil, 1997b).

Em 2013, o MEC lança novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs). Este documento constitui-se de uma atribuição federal, que deve deliberar sobre diretrizes curriculares nacionais e torna-as mandatórias para todos os sistemas educacionais. As mesmas encontravam-se defasadas e,

entre outros pontos, não havia proposta curricular para o recém-criado primeiro ano do Ensino Fundamental, surgido da ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos (Brasil, 2013).

E cabe às DCNs estabelecer bases comuns nacionais para Ensino Fundamental e outros, a partir dos quais os sistemas federais, estaduais, distritais e municipais, por suas competências próprias e complementares, formularão as suas orientações assegurando a integração curricular das etapas da escolarização, essencialmente para compor um todo orgânico. Oportuno destacar que este documento entende que tanto os PCNs quanto as DCNs emanados entre 1997 e 2002, preencheram lacunas legislativas, mas que tinham se transformado em meros papéis (Brasil, 2013).

No ano de 2014 é sancionada a Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Este reafirmou o dever do estabelecimento de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica, bem como de criação de uma base nacional de orientação para todos os entes federados (Brasil, 2014; Loro; Nunes, 2021).

Em 2017 é lançada a terceira, e última, versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2020).

Ainda segundo este documento (BNCC), *competências* e *diretrizes* são a base comum para todos os sistemas de ensino e os *currículos* podem ser diversos. Ao afirmar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Portanto, BNCC e currículos têm papéis complementares para garantir as aprendizagens essenciais definidas em cada etapa da Educação Básica (Brasil, 2020).

Nos conteúdos, a BNCC elencou seis unidades temáticas oriundas da Cultura Corporal de Movimento: Brincadeiras e jogos; Esportes; Ginásticas; Danças; Lutas; e Práticas corporais de aventura (Brasil, 2020).

Portanto, ao longo das últimas décadas do século XX e começo do século XXI, é possível verificar, nos documentos oficiais, mudanças na compreensão e definição da Educação Física Escolar. Essas mudanças refletem a discussão no campo teórico da Educação Física, sobretudo em função do movimento renovador iniciado na década de 1980 (Bracht, 1999; Dessbesell; Fraga, 2020; Loro; Nunes, 2021).

No primeiro recorte tem-se o Decreto-Lei 69.450, promulgado em 1º de novembro de 1971. Este Decreto-Lei regulamentou e alterou a Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Também trouxe duas importantes alterações para a Educação Física Escolar.

A primeira alteração consta no artigo 2º, que torna a Educação Física obrigatória no currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. A segunda está descrita no parágrafo 1º do artigo 3º, que estabeleceu: “a aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”. (Brasil, 1971b). Ou seja, uma lógica curricular que era centrada no desenvolvimento físico-desportivo (Dessbesell; Fraga, 2020). Neste documento, a Educação Física é vista como prática física (Borges, 2017; Araújo; Rocha; Bossle, 2017).

O passo seguinte veio nos PCNs, esse documento centrava a proposta para a Educação Física Escolar no ensino dos saberes relativos às práticas corporais sistematizadas (jogo, esporte, dança, lutas e ginástica), que se tornaram conteúdos da Educação Física Escolar por serem formas de expressão da cultura corporal de movimento (Dessbesell; Fraga, 2020). Segundo os PCNs, a Educação Física Escolar introduz e integra o discente na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida (Brasil, 1997b).

E o passo mais recente é a BNCC. Seu marco legal inicial, que cria o dever de construção da BNCC, é a Constituição Federal Brasileira de 1988, que em seu artigo 205 estabelece que a educação é um direito fundamental de todos e dever que deve ser assegurado pelo Estado, família e sociedade. E para assegurar

esse direito, no artigo 210, estipula que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma a garantir uma formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (Brasil, 1988).

Porém, somente em 1996 esse direito foi regulamentado, com o advento da LDB (Lei nº 9.394), em seu inciso IV, artigo 9º, afirma que cabe à “União estabelecer, em colaboração com estados, Distrito Federal e 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). Sua construção é resultado da discussão promovida pelo Conselho Nacional da Educação com o Ministério da Educação, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que, no artigo 26, estabeleceu a construção de uma base nacional comum para os currículos da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio (Brasil, 1996).

Apesar de prevista em diversos documentos (CFB, 1988; LDB, 1996; DCN, 2013 e PNE, 2014), a BNCC, em um breve histórico, teve, de fato, sua elaboração iniciada somente em 2014 (Machado; Amaral, 2021). Sua primeira versão preliminar foi publicada em setembro de 2015. Entre setembro de 2015 e março de 2016 ocorreu consulta pública com publicação da segunda versão do documento em maio de 2016. Entre junho e agosto de 2016 aconteceu a realização de seminários estaduais (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016). A terceira e última versão foi homologada em dezembro de 2017 (Dessbesell; Fraga, 2020). A homologação final foi publicada no ano de 2020 (Brasil, 2020).

Desde sua primeira versão, a BNCC sofre muitas críticas, tanto de setores conservadores, quanto de progressistas e de cientistas, além de outras entidades (Neira; Alviano Júnior; Almeida, 2016). Dessbesell e Fraga (2020) apontam para uma inconsistência quanto às unidades temáticas. Nas primeiras versões havia a unidade temática “Exercícios Físicos” na perspectiva de que existe uma cultura *fitness*, com práticas, linguajar próprio e acessível às camadas mais populares da sociedade.

Porém, essa unidade foi suprimida e incorporada à “ginástica”. Esta ocorrência revela o campo de disputa que é o currículo da Educação Física Escolar, que tenta superar o paradigma da aptidão e mera prática física, sufocando releituras de antigos objetivos (Dessbesell; Fraga, 2020).

Por fim, Loro e Nunes (2021) afirmam que os anos 2018 e 2019 são os primeiros de adequação das instituições à BNCC, e provocará nos anos vindouros reações diversas à medida que os docentes se apropriam de seu teor. E são eles, os docentes, que materializarão (ou não) as propostas educacionais na prática pedagógica docente, havendo a possibilidade de ruptura ou continuação ideológica. Para esses autores, trata-se de uma aposta arriscada.

2.2.2. Propostas curriculares de Educação Física Escolar do Estado de Rondônia

Em 2002, o Governo do Estado de Rondônia reuniu todos os professores de Educação Física da rede estadual em dois encontros, um ocorrendo na capital, Porto Velho, e um na cidade de Cacoal, interior do Estado. Sob a orientação de uma equipe de docentes universitários, encabeçados pelos docentes Dr. Amauri Parecido Bássoli de Oliveira (Universidade Estadual de Maringá – UEM), Dr. José Augusto Victória Palma, Dra. Ângela P. T. Victória Palma e Ms. Dalberto Luiz de Santo (Universidade Estadual de Londrina – UEL), foi construída a Matriz Curricular para a Educação Física (Rondônia, 2002).

Os docentes, seguindo as orientações dos docentes universitários, foram selecionando e organizando quais conteúdos fariam parte desta matriz curricular de Educação Física, bem como em qual momento da escolarização ela deveria ser oferecida. Após estes encontros, neste mesmo ano, foi publicado um documento, contendo todos os conteúdos e em que série ele deveria ser oferecido aos discentes. O documento foi publicado com o nome de Matriz Curricular, sendo entregue uma cópia para docente e escola estadual (Rondônia, 2002).

No início da década de 2010, um grupo composto por docentes de Educação Física da rede estadual, técnicos das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), começou a elaboração de um novo documento delineador dos conteúdos de Educação Física (Rondônia, 2012b). Este documento, denominado Referencial Curricular, objetivava ser um balizador de ações, necessário para subsidiar as atividades pedagógicas das escolas e evitar que as mesmas desenvolvessem

atividades aleatórias e sem base de sustentabilidade (Rondônia, 2012b). É interessante notar que este documento não faz referência à Matriz Curricular de Educação Física elaborada 10 anos antes, construída e vigente anteriormente.

Os objetivos deste documento para a Educação Física são baseados nos PCNs, porém sua divisão obedece a outra estrutura, de *conteúdos* e *habilidades* divididos por eixos temáticos (Linguagem e Interação; Práticas Sociais; Meio Ambiente e Diversidade Cultural; Múltiplas Linguagens; e Estéticas das Linguagens). Foi publicado no ano de 2012 (Rondônia, 2012b).

Com a publicação preliminar da BNCC em 2017, o Estado de Rondônia iniciou a reformulação do seu Referencial Curricular para que estivesse em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (Rondônia, 2018). Em agosto de 2018 foi publicada a primeira versão do documento. Em seguida foi aberta a participação dos docentes da rede estadual e também municipal, bem como para o público em geral para que pudessem contribuir com sugestões. No dia 19 de dezembro de 2018, o Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO) publicou a Resolução nº 1233 aprovando o Referencial Curricular do Estado de Rondônia para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais (Rondônia, 2018). Este documento segue a estrutura curricular da BNCC com uma ligeira diferença que são os acréscimos de alguns objetos de conhecimentos e habilidades.

Em 2019, a Secretária de Estado da Educação de Rondônia emitiu o Caderno de Orientações Pedagógicas – Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais: Educação Física. Este documento traz orientações metodológicas e de conteúdos baseadas na BNCC (Rondônia, 2020).

2.2.3. Propostas curriculares de Educação Física Escolar do Município de Porto Velho

No âmbito municipal, não havia diretriz ou proposta própria até meados dos anos 2010. Em geral, os docentes seguiram as orientações emanadas pelo Estado de Rondônia e/ou construíram suas próprias estruturas curriculares.

Porém, em 2016, foi publicado referencial curricular para a rede municipal de ensino da cidade de Porto Velho. Este referencial foi baseado nos PCNs e, portanto, se divide nos mesmos eixos temáticos: a) Esportes, jogos, lutas e ginásticas; b) Atividades rítmicas e expressivas; c) Conhecimentos sobre o corpo. Segundo este documento, por influência do Tema Transversal Saúde e Meio Ambiente e ainda pela vinculação inalienável da Educação Física com a área da Saúde, foi necessário inserir um quarto bloco identificado como d) Motricidade e Saúde (Porto Velho, 2016).

Este documento tem como abrangência os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental (Porto Velho, 2016). Após a publicação da BNCC, este referencial não é mais utilizado no âmbito municipal. A prefeitura de Porto Velho implantou em 2019 um diário eletrônico, e o registro dos conteúdos são fechados, seguindo exatamente os códigos e conteúdos previstos na BNCC.

Pelo que se pôde depreender deste breve levantamento, duas observações importantes podem ser evidenciadas; a primeira é que a elaboração de propostas curriculares, diferentemente das abordagens pedagógicas, surge de um imperativo legal, para se adequar à legislação vigente (Brasil, 2013). E esse imperativo por vezes impede um debate mais amplo e adequado da proposta curricular (Dessbesell; Fraga, 2020).

A segunda é que a construção destas propostas é protagonizada por técnicos e acadêmicos. Desta forma, a ausência ou posição periférica dos docentes no processo de construção curricular a empobrece, pois desconsidera a realidade escolar e os saberes docentes (Cruz, 2007; Rufino, 2017).

2.3. PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

A prática pedagógica docente, de acordo com Franco (2016a), compreende práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos, ou seja, práticas que se realizam para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo. Elas se organizam e se desenvolvem por adesão, negociação ou, ainda, imposição.

Porém, Franco (2016a) ressalta que essa prática depende do conceito de Pedagogia que a subsidia. E aponta dois polos de um *continuum* desse conceito: o primeiro, a Racionalidade pedagógica técnico-científica, com intenção de organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia; no outro, a Racionalidade pedagógica crítico-emancipatória, que considera a historicidade como base para compreensão do conhecimento.

Além disso, para que a prática docente seja uma prática pedagógica docente, ela necessita de dois movimentos: reflexão crítica de sua prática e consciência das intencionalidades que conduzem suas práticas. (Franco, 2016a).

Nesta seção serão apresentados os *saberes docentes*, que subsidiam a prática pedagógica docente; bem como o *desenvolvimento profissional docente*, que busca identificar características apresentada pelos docentes ao longo da trajetória profissional; e, por fim, pontuar considerações acerca da *prática pedagógica docente na Educação Física Escolar*.

2.3.1. Saberes docentes

Tardif e Lessard (2014) definiram que a docência pode ser compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o ser humano, onde o trabalhador (docente) dedica-se ao seu “objeto” trabalho que é outro ser humano. E esse trabalho, manifesto em suas práticas pedagógicas, está intimamente ligado aos saberes do ensino, também denominado saberes docentes (Tardif, 2010). Sendo importante mobilizar os saberes da experiência, os pedagógicos e os científicos, como constitutivos da docência nos processos de construção da identidade docente (Pimenta, 2005).

Ao desempenhar sua prática pedagógica, os docentes utilizam um conjunto de saberes do qual constitui uma *epistemologia da prática profissional* (Tardif, 2000). A noção de saber empregada aqui é em sentido lato, ou seja, amplo e que engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes; por vezes denominado de saber-fazer e/ou saber-ser. Desta feita, a prática pedagógica docente é guiada pelos saberes docentes bem como a prática docente constitui fonte de parte destes saberes docentes. Portanto, como afirmam Azevedo *et al.*

(2010), é na prática pedagógica docente que ocorre a materialização dos saberes docentes construídos ao longo dos anos.

Tardif (2010) afirma que os saberes docentes são plurais, um amálgama mais ou menos coerente para dar conta da demanda laboral do ofício de ensinar. Eles podem ser alocados de diversos tipos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os *saberes da formação profissional* são entendidos como saberes produzidos e veiculados na formação profissional (universidades, faculdades e etc.), são conhecimentos produzidos que se tentam incorporar à prática docente; são conhecimentos que se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos docentes.

Os *saberes das disciplinas* referem-se aos saberes sociais próprios das áreas específicas de ensino, acumulado ao longo do tempo, tais como a matemática, as ciências físicas e a própria educação física.

Os *saberes curriculares* correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos com os quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes por ela organizados, se apresentam como os programas escolares.

Saberes experienciais são específicos e desenvolvidos durante sua própria prática docente; saberes que brotam da experiência e por ela são validados, constituindo-se em *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser. Essa prática constitui o que se denomina de *habitus* professoral (Silva, 2005). Esses saberes são mobilizados durante as interações diárias. Os saberes não possuem o mesmo peso, eles obedecem a uma hierarquia. Seu valor depende da relação que se estabelece com a prática (Tardif, 2010).

A construção dos saberes docentes não ocorre apenas na formação inicial, contínua e continuada, eles são temporais. Três momentos distintos colaboram mutuamente para a construção dos saberes docentes: o primeiro período é o anterior à formação inicial do docente, em suas experiências e vivências enquanto discente e no seio familiar; o segundo, quando do ingresso na carreira profissional, nos decisivos anos iniciais da sua atuação, quando se adquire o sentimento de competência; e, por fim, o terceiro, período concomitante com a carreira profissional, quando o docente desenvolve saberes oriundos de sua prática

pedagógica docente ao longo da carreira profissional (Tardif, 2000; Amorim Filho; Ramos, 2010).

2.3.2. Desenvolvimento profissional docente

O desenvolvimento profissional docente, de acordo com Nascimento e Graça (1998), é um *continuum* no qual os profissionais se movimentam desde sentimentos de ansiedade e preocupações de sobrevivência até estágios onde as preocupações estão mais voltadas às necessidades cognitivas, sociais e emocionais dos discentes. E este desenvolvimento apresenta-se em uma tendência de ciclos gerais aplicáveis em boa parte das carreiras. Porém, o comportamento não é linear e parece estar mais vinculado ao tempo de carreira do que a idade cronológica (Huberman, 1995).

Huberman (1995) postulou o desenvolvimento profissional de docentes articulado em algumas fases:

A entrada na carreira (de 1 a 3 anos de docência): marcada pela “sobrevivência” (choque de realidade) e “descoberta”. Seus aspectos coabitam no início da carreira docente agrupados na fase denominada exploratória (com amplo espectro de variações, da indiferença ao entusiasmo).

A fase de estabilização (de 4 a 6 anos de docência): momento que as pessoas se sentem docentes, fazem escolhas que implicam em renúncias de outras possibilidades, é sensação de pertencimento a uma classe profissional. A estabilização é acompanhada de uma sensação crescente de competência pedagógica e mais resignados com o que não pode ser controlado/modificado.

A fase de diversificação (de 7 a 25 anos de docência): com o passar dos anos na carreira, as fases ficam menos marcantes e uníssonas. Um comportamento prevalente é que, após se consolidar na carreira, o profissional busca uma diversificação na sua atuação, com isso ele experimenta novas práticas e metodologias. Com sua competência bem estabelecida, essa diversificação busca novos desafios para não cair em rotina, sugerindo como uma fase em que o professor está mais motivado.

Pôr-se em questão (de 7 a 25 anos de docência): caso o profissional não caminhe pela diversificação, ele entrará em questionamento, que é uma fase que o profissional se questiona sobre seu trabalho, alguns com uma crise existencial. É uma fase com múltiplas facetas. Ou seja, o docente se questiona e questiona o trabalho em algum momento no meio da carreira, porém, nem todos passam por essa fase. Evidências apontam para diferenças de gênero sobre essa fase, sendo nos homens mais precoce que nas mulheres e por motivos divergentes.

Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos de docência): de difícil precisão temporal (mas em geral após o período de autoquestionamento) além de não ser de ocorrência para todos os profissionais. Muitos professores se lamentam pelo ativismo praticado em fases anteriores bem como outros relatam serenidade e que conseguem prever o que vai acontecer na escola, já não leva as preocupações e atribulações do trabalho para casa. Não se deixa mais levar pelas opiniões e situações alheias. Na medida que a idade do professor se distancia ainda mais da idade dos seus alunos parece haver um distanciamento afetivo.

Conservantismo e lamentações (de 25 a 35 anos de docência): os docentes podem passar pela etapa da serenidade e distanciamento afetivo ou podem se tornar conservadores e “rabugentos” após um período de serenidade. É possível que jovens professores também apresentem essas características, evidenciando que essa fase se chega por diversos caminhos, e pode não acontecer para todos.

O desinvestimento (de 35 a 40 anos de docência): também por diversas razões (fim da carreira, desilusões e etc.), os docentes podem atingir a fase de desinvestimento. Porém, ainda não está claro se, e como, acontece esse desinvestimento na área docente.

Farias, Batista, Graça e Nascimento (2018) investigaram especificamente os docentes de Educação Física e nesse estudo identificaram cinco ciclos que caracterizam a carreira docente de professores de Educação Física, quais sejam:

Entrada na Carreira (de 1 a 4 anos de docência): compreende os primeiros anos na carreira. Sua base de saberes utilizados vem da formação inicial e das experiências nos estágios curriculares. Também é um momento de aquisição de competências. Dois momentos caracterizam esse ciclo que são a fase de choque

com a realidade, e a fase de tomada de decisão, uma perspectiva positiva de continuidade na carreira.

Consolidação das Competências Profissionais na Carreira (de 5 a 9 anos de docência): neste ciclo as competências são consolidadas para o resto da carreira. Começa a cooperação com seus pares.

Afirmação e Diversificação na Carreira (de 10 a 19 anos de docência): é o maior ciclo em termos temporais. O conhecimento tácito se alinha com o teórico, assim o docente ganha domínio das rotinas básicas da profissão. Alguns assumem cargos diversos do magistério. Além disso, refletem melhor sobre suas práticas, metodologias e possuem clareza em suas escolhas. Usam bastante os saberes estruturados, ou seja, fontes documentais.

Renovação na Carreira (de 20 a 27 anos de docência): neste ciclo surge a aposentadoria, tanto uma expectativa quanto uma perspectiva. Ademais, esses docentes enxergam as possibilidades de contribuir com a carreira.

Maturidade (de 28 a 38 anos de docência): neste ciclo o conhecimento tácito é proeminente, sua prática docente está mais vinculada às vivências profissionais do que a formação inicial, as fontes documentais compõem as principais alternativas de atualização profissional. O planejamento deixa de ser tão importante.

Portanto, é de esperar que o momento neste *continuum* do desenvolvimento profissional em que o docente esteja influenciando sua prática pedagógica docente. Além disto, deveria ser levado em consideração quando das oportunidades de formações continuadas.

2.3.3. Prática pedagógica docente na Educação Física

De forma preambular, é necessário reforçar que a prática pedagógica docente é local e temporal, sendo difícil sua generalização (Tardif, 2010). Na Educação Física estudos qualitativos, etnográficos, buscam conhecer a realidade docente em seus diversos dilemas, inquietações, angústias, estratégias empregadas e saberes construídos (Wittizorecki; Molina Neto, 2007; Heringer; Figueiredo, 2010).

Acerca dos saberes das disciplinas (Tardif, 2010), no caso da Educação Física, ela possui diversas inconsistências quanto à definição e consenso de seus conteúdos/saberes. E como os saberes não possuem o mesmo peso e nem obedece a uma hierarquia, seu valor depende da relação que se estabelece com a prática (Tardif, 2010). Aqui a Educação Física luta diariamente com estigmas ligados a ela bem como o *status* que lhe é conferido enquanto disciplina (Bracht *et al.*, 2002). Como exemplo têm-se que a disciplina é facultada para diversos grupos (parágrafo 3º do artigo 23 da Lei Federal nº 9.394/96) e seu rendimento não ser utilizado para fins de retenção ou reprovação (Portaria N.453/17/CRH/SEDUC Porto Velho, 29 /03/2017 – publicado no DOE de 04.04.2017).

Com isso, a investigação da prática pedagógica docente não visa quantificar processos ou formas com que ela é construída, mas sim em desvelar estes fenômenos (Wittizorecki; Molina Neto, 2007). Sendo os saberes docentes situados e personalizados, a personalidade do docente é absorvida no processo laboral e, até certo ponto, o constitui (Tardif, 2000). Portanto, tem-se estudado a prática pedagógica (Heringer; Figueiredo, 2010; Sanchotene; Molina Neto, 2010), o trabalho docente (Wittizorecki; Molina Neto, 2007) e os saberes docentes (Amorim Filho; Ramos, 2010) na Educação Física Escolar.

A Educação Física mantém o *status* inferior perante as demais disciplinas (Bracht *et al.*, 2002; Wittizorecki; Molina Neto, 2007); criando uma condição de desigualdade no coletivo da escola na medida que enfrentam o estigma de “trabalho fácil” ou de disciplina de fácil aprovação, pouca exigência e menor conteúdo intelectual (Wittizorecki; Molina Neto, 2007).

Ao investigar a prática pedagógica docente, alguns estudos têm encontrado resistências à mudanças (Wittizorecki; Molina Neto, 2007); a cristalização de práticas conservadoras (Bracht *et al.*, 2002); o emprego de planejamento participativo (Oliveira; Ramos, 2008); práticas pedagógicas docentes não-diretivas, focadas em processos e não em conteúdos (Oliveira; Daolio, 2014); a tendência dos docentes em reproduzir experiências em sua fase escolar percebidas como positivas e evitar as que foram negativas (Folle; Nascimento, 2009; Sanchotene; Molina Neto, 2010), confirmando o que vem se encontrando na literatura (Tardif, 2010). Por fim, alguns docentes percebem que suas angústias e

dificuldades não são exclusivas deles, mas sim compartilhadas por muitos outros (Bracht *et al.*, 2002).

Em suma, assim como os demais docentes, o de Educação Física também recorre aos saberes experienciais, ao *habitus professional* (Abdalla, 2005) e todas as ferramentas que estiverem à disposição para construir sua prática pedagógica; porém, com diferencial de uma disciplina que não reprova, é facultativa para alguns discentes e possui um histórico *status* inferior perante as demais.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo neste capítulo é o de descrever os procedimentos e escolhas metodológicas empregadas na coleta, produção e análise dos dados nesta presente investigação. Ademais, informações contextuais são ofertadas para melhor compreender as circunstâncias nas quais o estudo foi conduzido, criando-se um quadro para reflexão da validade dos resultados encontrados e suas possíveis considerações/implicações em outros contextos aplicáveis.

Inicialmente são apresentadas as características gerais da pesquisa, delineando as escolhas teórico-metodológicas, a população investigada, o contexto inserido, percursos metodológicos trilhados, bem como instrumentos para geração, coleta e análise dos dados. Na sequência, apresenta-se o desenho teórico-metodológico geral do estudo, em seguida a pesquisa-ação como metodologia para a elaboração e implementação coletivas de proposta curricular, permeada pela concomitante reflexão acerca da prática pedagógica docente, e a análise temática reflexiva para análise e compreensão da prática pedagógica docente durante todo esse processo.

Os participantes deste estudo são apresentados em seguida, compreendendo os docentes que foram convidados e aceitaram a empreitada de elaborar, implementar e refletir sobre proposta curricular e sua articulação com suas próprias práticas pedagógicas docentes. O contexto investigativo contempla o local da pesquisa, as escolas públicas estaduais e municipais situadas no município de Porto Velho-RO.

A operacionalização com caminhos trilhados na investigação é apresentada logo após para elaboração e implementação coletivas de proposta curricular, bem como as formas para registrar, analisar e refletir criticamente sobre seus resultados na prática pedagógica docente. Os procedimentos para geração e coleta de dados referentes às práticas pedagógicas docentes são abordados logo em seguida.

No que diz respeito à produção e coleta de dados, reporta-se a sequência temporal dos eventos que sucederam durante a realização da pesquisa, evidenciando as atribuições assumidas pelo pesquisador-facilitador nos diferentes

momentos do projeto, bem como a justificativa metodológica para escolha/adoção de cada técnica, instrumento e procedimento utilizado.

Na parte final deste capítulo são descritos os procedimentos da análise temática reflexiva, instrumento utilizado para a análise dos dados e informações geradas e colhidas no decorrer deste estudo e que são pertinentes ao tema desta pesquisa.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo qualitativo com perfil descritivo, exploratório e de intervenção no contexto que se insere. A elaboração e implementação de proposta curricular foram ancoradas nos procedimentos pesquisa-ação (Thiollent, 1994; Bracht *et al.*, 2002; Franco, 2005; Pimenta, 2005; Stringer, 2007). É importante salientar que a pesquisa-ação busca auxiliar determinado grupo de pessoas para enfrentar um problema ou questão (Stringer, 2007), que emerge em seu contexto e que os mesmos elencam como prioritário para se lidar (Thiollent, 2011).

No caso deste estudo, porém, o problema/questão compunha parte essencial do desenho desta pesquisa, sendo mais explícito, o problema a ser enfrentado foi uma escolha trazida pelo pesquisador e não uma escolha realizada pelo grupo investigado. Essa opção é denominada de pesquisa-ação estratégica (Franco, 2005). Ainda segundo a autora, nesse tipo de pesquisa-ação, a transformação pretendida é previamente planejada sem a participação dos sujeitos; além disso, a pesquisa perderia o qualificativo de pesquisa-ação crítica. A questão trazida pelo pesquisador focou na proposta curricular bem como na prática pedagógica docente.

Para investigar a prática pedagógica docente, optou-se por uma pesquisa descritiva, interpretativa de abordagem qualitativa e com o emprego da análise temática reflexiva para o tratamento dos dados (Braun; Clarke, 2020).

3.1.1. Pesquisa-ação

A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2011), é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em associação com a

resolução ou ação sobre um problema coletivo no qual os(as) pesquisadores(as) e participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Para Stringer (2007), a pesquisa-ação busca enfrentar um problema ou questão que aflija determinado grupo; e seu objetivo principal é fornecer os meios para que as pessoas se envolvam em questionamentos e investigações sistemáticas para “projetar” uma maneira apropriada de atingir um objetivo desejado e avaliar sua eficácia.

Franco (2005) acrescenta que se trata de uma pesquisa eminentemente pedagógica, que ocorre no interior da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurando-se como uma ação que cientificiza a prática educativa, e a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os participantes da prática. A autora elenca três aspectos principais a serem observados em uma pesquisa-ação educativa: ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Aspectos que nem sempre são observados em sua integralidade (Venâncio; Sanches Neto; Betti, 2018).

Ela constrói-se processualmente, tendo como eixo o problema ou questão sob investigação e, seguidas às análises oferecidas pelos dados parciais, podem redirecionar procedimentos para novos focos (Pimenta, 2005; Stringer, 2007); tem-se, assim, uma estrutura cíclica, uma espiral de ações que vão remodelando tanto *pesquisa* quanto *ação*; portanto, não há exatamente um começo nem fim (Thiollent, 1994; Stringer, 2007), mas sim, nas palavras de Franco (2005), *processos pedagógicos intermediários*. Estes processos podem ser divididos ou cortados de diversas formas como se corta um “bolo” (Stringer, 2007). Dentre diversos modelos de divisão desses procedimentos cíclicos, adotou-se o modelo de Stringer (2007) de *planejar-observar-refletir-agir (planning-look-think-act)*.

Portanto, os docentes participantes da pesquisa têm a possibilidade de refletir sobre suas próprias práticas, condições de trabalho, limites e possibilidades. Apresenta possibilidade de realização de experiências que resultam em produtos, sendo que tanto os processos empreendidos quanto os produtos alcançados – mesmo que parciais – são dados de pesquisa cujas análises ofereceram, constantemente, rumos a serem tomados pela investigação (Pimenta, 2005). A pesquisa-ação explora a experiência dos participantes, obtendo maior clareza e compreensão dos eventos e atividades, e usam esses entendimentos ampliados

para construir soluções eficazes para os problemas sobre onde foca o estudo (Stringer, 2007).

Na pesquisa-ação, o pesquisador deve buscar se manter no mesmo patamar que os demais participantes, mas como um papel de recurso facilitador. Sendo assim, os docentes participantes foram convidados para o papel de pesquisadores de suas ações (Stringer, 2007), denominados nesta de pesquisa de *docentes investigados*, ao passo que o pesquisador recebeu a denominação de *docente-facilitador*.

E, desta forma, a pesquisa-ação constituiu-se de uma estratégia pedagógica de conscientização, análise e crítica; que se propôs, partindo da reflexão na ação, alterações nas práticas docentes, sendo delas autores. Ela se apresenta como uma alternativa para propostas de formação continuada para docentes (Bracht *et al.*, 2002; Abdalla, 2005). Se os docentes não forem protagonistas da elaboração curricular, caímos em erros recorrentes: propostas vazias, protocolares, sem avaliação de impacto e desprovidas do crivo experimental. (Pimenta, 2005).

A rotina da pesquisa-ação, segundo Stringer (2007), pode parecer linear, mas, na prática, trabalha por vezes de trás para frente nas rotinas, repetindo processos, revisando procedimentos, repensando interpretações, saltando etapas e, às vezes, até mudando de direção.

Como aponta Stringer (2007), os processos que ocorrem numa pesquisa-ação não são socialmente neutros, mas sujeitos às forças sociais e culturais profundamente enraizadas; é possível acrescentar que questões ideológicas perpassam crenças e ações dos participantes. Essa questão se aplica aos docentes, as escolas que estão inseridos e também nas instâncias superiores da gestão educacional, a saber: Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Velho (SEMED) e Secretaria Estadual de Educação do Estado de Rondônia (SEDUC).

Um aspecto ressaltado por Stringer (2007) é que gestores autoritários costumam exigir que o trabalho seja executado de acordo com seus ditames. Haveria uma sensação de superioridade ou maior conhecimento derivada da ocupação de postos mais elevados ou de comando. Isso é baseado na premissa de que, por causa de conhecerem o quadro geral, seriam mais capazes de tomar decisões para e pelos outros.

Quando de uma situação autoritária, orientação que segue um sentido “cima para baixo” na hierarquia do local de trabalho, uma relação baseada não em competência ou conhecimentos, mas tão somente em só pode mandar quem ocupar o cargo mais elevado geralmente causa algumas reações negativas nas pessoas, elas ficam agressivas, apáticas e se isolam (Stringer, 2007).

A chave é permitir que as pessoas desenvolvam sua própria análise de seus problemas. Portanto, deve-se começar por onde as pessoas estão e não por onde alguém pensa que elas estão ou deveriam estar (Stringer, 2007). Então, tem-se que permitir que as pessoas participantes encaminhem as várias possibilidades, mesmo que no seu olhar sejam impraticáveis, e os prováveis resultados sejam inexpressivos. É uma orientação que segue o sentido “de baixo para cima”. Questões processuais afetam a vida das pessoas, e uma vez que sejam levadas em consideração tem o potencial de liberar energia, estimular a criatividade e o comprometimento (Stringer, 2007).

Pesquisa-ação possui as seguintes características: democrática, libertadora, equitativa e melhora a vida do participante. A reflexão contínua promovida e estimulada pela pesquisa-ação pode repudiar mitos sociais, equívocos, deturpações, formular análises mais construtivas da situação. A recomendação da literatura é de usar conceitos próximos da experiência, termos que as pessoas usam para descrever os eventos em vez de conceitos teóricos, que foram construídos em outros contextos (Stringer, 2007). É importante registrar como os docentes veem a situação da prática pedagógica docente e das propostas curriculares nos termos e conceitos por eles elaborados. Quanto às explicações que permitem aos indivíduos compreender melhor a natureza do problema, para chegar nesse ponto, os participantes precisam ter ciência do problema, o que muitas vezes é difícil.

Para operacionalizar a pesquisa na perspectiva da pesquisa-ação foi estruturada inicialmente a ocorrência de reuniões mensais durante os seis (06) meses de execução do projeto de pesquisa junto aos docentes participantes. Essas reuniões marcaram o percurso completo dos procedimentos cíclicos de planejar, observar, refletir e agir (Stringer, 2007).

Previamente, antes da primeira reunião, os docentes investigados receberam a pauta inicial da reunião bem como estavam cientes dos propósitos da pesquisa em curso; neste caso, nesta pesquisa as duas questões que se lançou

foco foram os objetivos/conteúdos (proposta curricular) e, implicitamente, as estratégias/metodologias de ensino (prática pedagógica docente).

A fase de planejamento inicial foi feita com base nessa perspectiva de explorar possíveis diferenças entre os conteúdos abordados pelos docentes para os mesmos anos de ensino. Sendo assim, foi elaborado um instrumental e cada docente preencheu, manualmente e de memória, com os conteúdos que pensa ser o ideal para cada ano escolar do ensino fundamental. Além deste, havia uma pauta preestabelecida, com a apresentação sucinta de cada pessoa, uma nova explanação da temática e dos objetivos da pesquisa, agendamento das próximas cinco (05) reuniões e os devidos encaminhamentos. Essa foi uma estrutura inicial, com as informações que o pesquisador-facilitador dispunha das ideias que foram surgindo do estudo da literatura acerca da pesquisa-ação e, por fim, com as crenças e dogmas que o pesquisador carrega consigo.

Além das reuniões planejadas, do instrumental sobre os conteúdos aplicados, outras ações estavam previamente planejadas, uma entrevista individual com cada docente, visitas nos locais de trabalho dos docentes, solicitação de acesso aos planos de ensino e o autorregistro de reflexões por meio de um diário de campo; sem prejuízo para outras possibilidades que fossem aventadas e decididas pelos docentes durante as reuniões.

3.1.2. Análise temática reflexiva

Para análise dos dados optou-se por uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa ancorada na análise temática reflexiva (Braun; Clarke, 2020; Marques; Graeff, 2022). Essa abordagem não se apresenta como um método unidimensional e homogêneo, mas consistindo em uma espécie de um grupo de métodos ou abordagens com características semelhantes, contudo, com alguma elasticidade semântica e flexibilidade, e que pode ser baseada em diferentes formas de análises e procedimentos (Marques; Graeff, 2022).

A Análise Temática, sem o termo *reflexiva*, foi apresentada inicialmente por Braun e Clarke em artigo publicado em 2006 (Braun; Clarke, 2006; Souza, 2019) e, desde então, vem sendo aperfeiçoada e/ou modificada (Braun; Clarke, 2020; Marques; Graeff, 2022). Essa análise começou a ser denominada de análise

temática reflexiva nas últimas produções das autoras (Souza, 2019; Braun; Clarke, 2020; Marques; Graeff, 2022).

Para qualificar e explicitar melhor esse tipo de análise, as autoras situam a análise temática reflexiva no extremo de um *continuum* de três possíveis categorias de abordagens de análises temáticas (Braun; Clarke, 2020):

– Pequeno q (*small q*) ou Confiabilidade da codificação (*Coding reliability*): é feita uma codificação através de diversos(as) pesquisadores(as), de caráter indutivo, pautada na busca por precisão e reprodutividade da análise por diferentes pessoas, com perspectiva positivista, procura identificar evidências em temas definidos previamente; usando inclusive a testagem estatística para confirmar a correção de análise de vários(as) pesquisadores(as) diferentes;

– Médio q (*medium q*) ou Livro de códigos (*Codebook*): é uma busca de meio termo entre a abordagem de codificação do *small q* com a filosofia qualitativa do *Big Q*; apesar de baseada na orientação por códigos e temas previamente definidos e estruturados (*Codebook*), não busca uma confiabilidade estatística dos dados, mas de prover ou facilitar que diversos(as) pesquisadores(as) possam utilizar o material para sua análise em específico;

– Grande Q (*Big Q*) ou abordagens reflexivas: escola na qual está incluída a análise temática reflexiva, envolvem o desenvolvimento posterior do tema, e os temas são desenvolvidos a partir de códigos e conceituados como padrões de significado compartilhado sustentados por um conceito organizador central. O desenvolvimento do tema requer considerável trabalho analítico e interpretativo por parte do(a) pesquisador(a). Embora os temas possam abranger dados que aparentemente parecem desconexos, tais temas unem significado implícito ou latente. Aqui o trabalho do(a) pesquisador(a) é interpretativo e reflexivo, que necessita de profundidade e engajamento na elaboração dos temas.

Um dos principais pontos da análise temática reflexiva, portanto, é que se deve evitar a posição ingênua que o(a) pesquisador(a) dará “voz” aos participantes da pesquisa, pois, em verdade, os temas elencados são as impressões dele(a), ou melhor, pelo filtro/prisma do(a) mesmo(a). E os temas não emergem sozinhos, eles são frutos do trabalho ativo do(a) pesquisador(a) (Souza, 2019; Marques; Graeff, 2022).

Além disto, a Análise Temática Reflexiva utiliza um conjunto de termos e conceitos que compõem sua estrutura teórico-metodológica. Portanto, faz-se necessário esclarecer os termos utilizados nesta pesquisa:

- Dado (*Data item*) - Cada peça de dado coletado/produzido;
- Extratos do dado (*Data extract*) - Códigos derivados do dado;
- Corpo de dados (*Data corpus*): refere-se a todos os dados coletados para o projeto ou pesquisa;
- Conjunto/banco de dados (*Data set*): refere-se a todos os dados do corpo de dados que estão sendo usados para uma análise específica, a escolha do conjunto de dados – pode ser orientada por uma pergunta específica ou por interesse analítico específico em algum tópico dos dados;
- Item de dados: refere-se a cada parte individual dos dados coletados, ou seja, do corpo de dados;
- Códigos (*Code*): segmentos ou elemento mais básico dos dados brutos ou informações que podem ser avaliadas de forma significativa sobre o fenômeno; identificam uma característica dos dados, sejam eles semânticos ou latentes;
- Tema (padrões de dados) (*Theme*): captura algo importante sobre os dados em relação à questão de pesquisa e representa algum nível de resposta ou significado padronizado dentro do conjunto de dados; são as unidades de análise e podem ser semânticos ou latentes;
- Temas semânticos: palavras ou expressões ocorridas explicitamente no conjunto de dados, de significados explícitos ou abertos;
- Temas latentes: temas que foram codificados(as) / interpretados(as) pelo(a) pesquisador(a), tem significados implícitos, subjacentes; e não são necessariamente inconscientes;
- Subtema (*Sub-theme*) - são temas dentro de temas;
- Mapa temático (*Thematic map*): organização, preferencialmente visual e gráfico, que permite identificar temas e subtemas de maneira relacional.

Os temas, ou padrões de dados, elencados na análise podem ser guiados por duas formas opostas de trabalho: dedutiva e indutiva. A primeira está relacionada com temas que já se encontram estabelecidos na literatura, nas teorias que abordam o fenômeno; desta forma, o(a) pesquisador(a) tem o trabalho de

encontrar ou reconhecer esses temas em seus dados. Na segunda forma, os temas levantados são frutos do trabalho do(a) pesquisador(a).

Além das escolhas metodológicas, inclusive na análise temática reflexiva, há um processo de vaivém na análise dos dados. A amostra pequena para a análise temática reflexiva ocorre em virtude do imenso trabalho a ser realizado por ocasião da análise dos dados propriamente dita.

Para a análise dos dados de uma pesquisa por meio da análise temática reflexiva, algumas etapas são fundamentais; e estas, porém, não acontecem em uma ordem rígida, direta e linear, mas sim como uma construção com vaivém do pesquisador sobre os dados, retomando construções e codificações anteriores sempre que novos temas sejam criados, revisados, desmembrado, agrupados ou modificados (Marques; Graeff, 2022).

Contudo, no processo de análise temática reflexiva são identificadas seis fases distintas a serem percorridas (Braun; Clarke, 2020; Souza, 2019; Marques; Graeff, 2022), são elas:

- 1) Familiarização com os dados;
- 2) Gerando códigos iniciais;
- 3) Em busca dos temas;
- 4) Revisando os temas;
- 5) Definir e nomear os temas;
- 6) Escrevendo relatório.

Esta sequência é a predita no processo de análise temática reflexiva, contudo, as autoras apontam para um constante processo de vaivém entre essas fases, inclusive a fase de familiarização com os dados ocorrendo durante a execução da pesquisa, quando da coleta dos dados, das transcrições de reuniões e entrevistas registradas em áudio (Braun; Clarke, 2006; Souza, 2019; Marques; Graeff, 2022).

3.2. PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste tópico são apresentadas características gerais dos docentes-pesquisadores. Primeiramente algumas características sob a égide da lei, decorrentes dos vínculos contratuais que os mesmos possuem.

Os docentes participantes deste estudo são duas professoras e um professor de Educação Física que atuam nas redes estadual de Rondônia e municipal de Porto Velho, cuja atuação profissional se dava na disciplina de Educação Física na Educação Básica, sobretudo no Ensino Fundamental. A participação destes docentes no estudo pode ser distinguida entre escola municipal e estadual devido às características próprias de cada rede. Esta é uma característica peculiar aos docentes de Educação Física, haja vista que muitos possuem dois contratos, sobretudo em ambas instâncias governamentais, estado e prefeitura.

Dos docentes participantes desta pesquisa, dois possuem contratos com o governo de Rondônia. Havia, porém, uma diferença entre os dois docentes, o docente B detém de um contrato estatutário de 40 horas semanais com o governo do estado e a Docente C mantém um contrato emergencial de 40 horas semanais, pois há muitos anos o governo estadual não promove concursos para contratos efetivos. As principais diferenças decorrentes dessas formas de contrato é que no estatutário há estabilidade de emprego e no emergencial o contrato tem prazo máximo de dois anos. Além dessa diferença, há outras no quesito de vantagens pessoais que o estatutário pode acumular com o passar dos anos e o emergencial não. Mas quanto aos direitos e deveres enquanto docente, as características são as mesmas.

E as características básicas do docente da Educação Física na rede estadual de Rondônia, em geral, possuem um contrato com as seguintes especificações: denominação de Professor Classe C (possuidores do título de licenciatura plena em Educação Física); regime de contrato estatutário, Lei Complementar Estadual n. 680; jornada de trabalho de 40 horas semanais; do total dessas horas, cumprem ao todo de 32 aulas semanais com duração que podem variar de escola para escola, ficando entre 40 minutos e 48 minutos; o tempo restante é destinado ao planejamento de aulas, recreio dirigido (algumas escolas), atividades administrativas, reuniões pedagógicas, participação em capacitações, escrituração de diários, reunião com pais e atendimento aos discentes, entre outras atividades inerentes ao cargo (Rondônia, 2012a). Além destas características determinadas em lei, os docentes do estado de Rondônia ministram aulas majoritariamente para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, pois

pouquíssimas escolas estaduais oferecem ensino para os anos iniciais do ensino fundamental.

No caso da prefeitura de Porto Velho, os três docentes participantes desta pesquisa possuem contratos com ela. Sendo que os docentes B e C possuem um contrato de 25 horas semanais cada e a docente D mantém dois contratos de 25 horas semanais, e todos possuem contratos estatutários. Todos já haviam passado pelo estágio probatório, ou seja, já haviam assegurado estabilidade empregatícia.

E as características básicas do docente da Educação Física na rede municipal de Porto Velho, normalmente, possuem um contrato com as seguintes características: denominação de Professor Nível II (detentores de licenciatura plena em Educação Física); regime de contrato estatutário, Lei Complementar Municipal n. 360; jornada de trabalho de 25 horas semanais; desempenham um total de 16 a 20 aulas semanais com duração de 60 minutos (art. 16, LC n.360); o tempo restante, denominado “planejamento” (art. 15, IV, parágrafo 2, LC n.360), entende-se por atividades de planejamento aquelas destinadas à preparação, planejamento de aulas, avaliação do trabalho didático, à participação com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola (Porto Velho, 2009). Além destas características determinadas em lei, os docentes da prefeitura de Porto Velho ministram aulas majoritariamente para os anos iniciais do ensino fundamental, pois pouquíssimas escolas municipais oferecem ensino para os anos finais do ensino fundamental.

A tabela 1 apresenta uma visão geral da atuação dos docentes que participaram desta pesquisa, dois deles possuem uma jornada semanal de 65 horas de trabalho quando somado os dois vínculos empregatícios e a outra docente acumula o total de 50 horas semanais.

Tabela 1 – Tipo de vínculos de atuação dos docentes participantes

Docente	Tipo de escola	Carga horária e tipo de vínculo empregatício
Docente B (65h)	Escola municipal	25h estatutário Prefeitura
	Escola estadual	40h estatutário Estado
Docente C (65h)	Escola municipal	25h estatutário Prefeitura
	Escola estadual	40h emergencial Estado
Docente D (50h)	Escola municipal	25h estatutário da Prefeitura
	Escola municipal (idem anterior)	25h estatutário da Prefeitura (2º contrato)

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Inicialmente estavam propostos alguns critérios para inclusão e exclusão de possíveis participantes para a esta pesquisa. E os critérios perseguidos foram:

Critérios de inclusão para os docentes da rede estadual: docentes de Educação Física, preferencialmente estatutários, que atue do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em sua escola e que aceitem participar;

Critérios de inclusão para os docentes da rede municipal: docentes de Educação Física, preferencialmente estatutários, que atue do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em sua escola e que aceitem participar.

Critérios de exclusão para os dois grupos: docentes que não trabalhem com o ensino fundamental (como Educação Infantil, Ensino Médio ou Especial, por exemplo), em vias de aposentadoria, de licença, em função que seja diversa da sala de aula ou afastados da sala de aula por qualquer outro motivo.

De um modo geral, esses três docentes representam bem o universo dos docentes, pois há docentes com contratos nas duas esferas governamentais, há também docentes com dois contratos na mesma esfera, há contratos efetivos e emergenciais e todos não preenchem nenhum dos critérios de exclusão.

3.3. CONTEXTO INVESTIGATIVO

De forma introdutória, quando das tratativas de iniciar a execução desta pesquisa, tanto Estado de Rondônia quanto Município de Porto Velho solicitaram o nome das escolas onde seria realizada a pesquisa, com base no

entendimento que a pesquisa estava vinculada à determinadas escolas, que uma vez escolhidas, fariam parte da pesquisa até o final. Contudo, o foco desta pesquisa é o docente e este, por sua vez, possui mobilidade dentro das redes de ensino. Assim, de certa forma, o “local” desta pesquisa era o próprio docente, ou onde ele estivesse atuando, onde eles desenvolvessem sua proposta curricular por meio de suas práticas pedagógicas docentes. Inclusive, no decorrer desta pesquisa o docente B precisou se transferir de escola no âmbito municipal.

Tabela 2 – Características do local de atuação dos docentes

Escola	Segmento	Docente	Tipo	Prédio	Espaço para Educação Física
A	1º ao 5º ano	Docente B	Municipal	Alugado	Campo aberto e descoberto.
B	1º ao 5º ano	Docente C	Municipal	Próprio	Pequeno pátio coberto.
C	1º ao 5º ano	Docente D	Municipal	Alugado (extensão)	Pátio descoberto.
D	6º ao 9º ano	Docente B	Estadual	Alugado	Quadras poliesportivas cobertas.
E	6º ao 9º ano	Docente C	Estadual	Próprio	Quadra poliesportiva coberta.
F*	1º ao 5º ano	Docente B	Municipal	Alugado	Pequeno pátio coberto.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Obs.: * = em função de alguns problemas, o docente B foi remanejado desta escola para a escola A ainda no começo da execução desta pesquisa. Portanto essa escola permaneceu apenas no início do projeto.

Os locais onde ocorreram as intervenções, mais especificamente onde os docentes convidados ministraram suas aulas de Educação Física, foram inicialmente quatro (04) escolas públicas municipais que atendiam os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e duas (02) estaduais que atendiam os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Porém, das quatro escolas municipais, uma deixou de compor parte nesta pesquisa em função da transferência do docente para outra instituição.

Na Tabela 2 é possível observar uma visão geral sobre as instituições escolares, que são o contexto desta pesquisa. Não foram coletados dados da escola F, ela somente consta na Tabela 2 pela informação de transferência do docente e essa informação tem relevância para a pesquisa e será abordada.

3.3.1. Contexto das escolas estaduais

Nas duas escolas, escolas que serão denominadas de escola “D” e “E”, do Estado onde ocorreram as intervenções, são atendidos os discentes dos anos finais do ensino fundamental do 6º ao 9º e também o ensino médio em uma delas. No ensino fundamental cada turma possui duas aulas semanais de Educação Física. O tempo de aula é de 40 até 48 minutos, essa variação no tempo ocorre em função de escolhas de cada escola, se adotam ou não o “recreio dirigido”. Caso uma escola opte por instituir o “recreio dirigido”, este deve constar em seu Projeto Político Pedagógico, e os docentes passam desenvolver atividades com os discentes durante o intervalo das aulas. Esse tempo passa a ser computado para sua jornada de aulas, diminuindo assim a duração do tempo de aula.

Essas aulas costumam ocorrer pela alternância de dois momentos distintos. Em um momento, são as aulas teóricas, e estas ocorrem geralmente na sala de aula de cada turma. No outro momento, as aulas práticas, que ocorrem normalmente na quadra poliesportiva da instituição escolar. Não é uma regra escrita, mas é sugerido para todos os docentes nas escolas estaduais; pois, em geral, só possuem uma quadra coberta e a alternância das aulas teóricas e práticas se dá com fins de evitar o choque de horário entre os docentes de Educação Física, com o conseqüente acúmulo de turmas no mesmo horário e na mesma quadra.

No caso específico, o docente B estava trabalhando em uma escola estadual com praticamente quatro quadras cobertas (três estavam em bom estado e a quarta necessitava de alguns cuidados). Esta situação ocorreu, pois, a escola havia sido transferida de prédio. O local original foi derrubado e então seriam construídas novas instalações para essa escola. Sendo assim, o Governo estadual alugou as instalações de uma escola particular que tinha encerrado recentemente, e de forma permanente, suas atividades. Por isso havia tantas quadras cobertas disponíveis. No local original da escola estadual há tão somente uma quadra. A escola estadual já estava ocupando esse prédio particular desde o ano retrasado e como a construção das novas instalações no local original não tinha sido iniciada e

nem havia previsão, é possível imaginar que a escola vá permanecer ainda mais tempo nessa situação.

A escola estadual onde trabalha a docente C também possui uma quadra coberta, porém com uma metragem expressiva, um espaço bem acima da média das quadras de modelo padrão das escolas estaduais de Rondônia. A explicação para essa situação é que essa escola é bastante antiga e no tempo que foi instalada a construção das quadras observava padrões maiores de metragem. No caso desta docente, como era a única docente de Educação Física no período matutino desta escola, tinham maior liberdade para organizar a distribuição das aulas teóricas e práticas, não precisando, portanto, se vincular a qualquer quantitativo ou proporção de aulas teóricas e práticas.

3.3.2. Contexto das escolas municipais

As escolas municipais de Porto Velho (escolas que serão denominadas de escola “A”, “B” e “C”), onde estavam inseridos os docentes desta pesquisa, atendem estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, e em uma delas também se atendia crianças da pré-escola. As escolas municipais de Porto Velho possuem características diferentes das escolas estaduais, e que vão além da faixa etária do público atendido diferindo também na natureza de suas edificações.

A maioria das escolas municipais de Porto Velho não possuem uma quadra ou espaço coberto destinada à Educação Física. Em uma comunicação não-oficial de 2016, o departamento de engenharia da SEMED apontava que a cada dez (10) escolas municipais, apenas uma dispunha de espaço coberto e específico para a Educação Física. Infelizmente, a percepção subjetiva é que essa proporção variou pouco para os dias atuais. Uma outra característica, e que pode contribuir para explicar ou justificar essa baixa quantidade de espaços adequados para as aulas práticas de Educação Física, é que boa parte das escolas municipais estão instaladas em prédios alugados. De fato, das três escolas municipais participantes desta pesquisa, duas estavam alocadas em prédios alugados e apenas uma o prédio era próprio, não por acaso, era a única das três escolas municipais que tinha um pátio coberto.

A escola municipal do docente B fica dentro de uma instituição particular, onde há diversos prédios com outras funções, que são pertinentes à instituição particular. São poucas salas e há apenas um pequeno corredor coberto entre essas salas. Por não haver local para planejamento dos docentes das turmas, era solicitado que o professor de Educação Física levasse as crianças para fora das salas, permitindo assim, que os docentes pudessem descansar, planejar, lançar conteúdos, corrigir atividades, entre outros. E o espaço externo às salas de aula é um descampado bem extenso, de um lado havia muros e alguns prédios e do outro o terreno ia até um pequeno rio que passa nos fundos no imóvel. Havia poucas árvores, de modo que em dias de sol excessivo ou chuva, a situação do docente era dificultada. Por esse motivo o docente estava sempre com camisas de manga longa e de proteção contra raios ultravioletas (UV). Como informado anteriormente, o docente B teve que se transferir de escola municipal, felizmente isso ocorreu no começo da execução da pesquisa, entre a primeira e segunda reunião do grupo focal.

A escola municipal da docente C tinha um espaço coberto, onde seria possível desenvolver aulas práticas de Educação Física, contudo, a escola passava por reforma e este pátio passou a ser local de armazenamento de material de construção. As salas de aula desta escola eram pequenas e, em virtude disso, apertadas com as carteiras escolares muito próximas umas das outras. A docente estava em uma situação complexa, a área coberta estava com entulho e materiais de construção, além disso, haviam destruído uma tela que impedia que bolas e outros materiais usados nas aulas de Educação Física caíssem fora da escola e fossem parar numa movimentada avenida em frente à escola, as salas de aulas eram apertadas para fins práticos. De forma temporária, havia uma sala de aula sem turma, ao qual a docente pode usar como alternativa.

Por fim, a escola da docente D está localizada em um prédio alugado e o pátio descoberto onde ela ministra sua aula de Educação Física é uma cortesia do proprietário do imóvel, pois seu uso não consta no contrato de aluguel feito com a prefeitura. E no caso desta escola, o local se tratava de uma “extensão”, ou seja, uma subsede da escola. Por esse motivo, não havia a figura da Direção escolar, pois tanto a Diretora quanto a Vice-diretora despachavam na unidade sede e eventualmente visitavam a *extensão*. Esse modelo de escola e “sub-escolas” é bem

comum na rede municipal de Porto Velho. Ainda assim, esse pátio é bem apertado, o uso de bolas é limitado, pois facilmente a bola cai no telhado ou vai parar em imóveis adjacentes.

Para explicitar melhor o quadro de turmas e anos alcançados nessa pesquisa, a tabela 3, disposta em seguida, oferece uma visão geral do quadro do total de turmas abrangidas por esse estudo. Pelo que é possível observar, haviam pelo menos três turmas de cada ano escola do ensino fundamental. Esta tabela mostra a distribuição de turmas tanto discriminada pelo docente-participante bem como também por escola abrangida por esse estudo. No total, tem-se 19 turmas dos anos finais do ensino fundamental e mais 28 turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Tabela 3 – Turmas e anos atribuídos aos docentes participantes e escolas envolvidas

Ano	Docente D	Docente C	Docente B	Total	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E
1º	2	-	1	3	1	-	2	-	-
2º	3	-	2	5	2	-	3	-	-
3º	3	-	2	5	2	-	3	-	-
4º	4	3	1	8	1	3	4	-	-
5º	4	3	1	8	1	3	4	-	-
6º	-	2	3	5	-	-	-	3	2
7º	-	3	2	5	-	-	-	2	3
8º	-	4	-	4	-	-	-	-	4
9º	-	4	-	4	-	-	-	-	4
Totais	16	19	12	47	7	6	16	5	13

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Ainda na Tabela 3 é possível observar que os docentes B e C não possuem todas as aulas com o ensino de Educação Física no ensino fundamental, na verdade, ambos completam a carga horária com outras disciplinas (geografia – docente C) e outros ramos de ensino (ensino médio – docente B e C, classe multisseriada – docente B). Após essa caracterização geral do contexto e

participantes envolvidos, chegamos à operacionalização tanto da execução da pesquisa quanto da análise dos dados produzidos e coletados.

3.4. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA-AÇÃO

Os procedimentos para pesquisa-ação passaram pelo recrutamento docente, ou seja, o convite feito aos docentes da rede estadual de Rondônia e municipal de Porto Velho para participar desta pesquisa, além disto, os trâmites burocráticos e articulações junto ao Governo do Estado de Rondônia e da Prefeitura do Município de Porto Velho para apoio e liberação destes profissionais em ações pontuais da pesquisa, também visitas informais nas escolas e aos docentes, e chegando em ações e procedimentos para enfrentamento dos problemas (grupo focal e entrevistas) e coleta de dados.

Essas ações foram inicialmente planejadas para se começar a pesquisa-ação, dando início ao movimento cíclico de planejar-observar-pensar/refletir-agir. Apenas esses primeiros movimentos de planejamento foram perpetrados pelo pesquisador. As demais ações ocorreram dentro de técnicas que buscavam envolvimento, reflexão e ação por parte dos docentes investigados.

3.4.1. Recrutamento docente

O recrutamento docente iniciou por conveniência, por meio de contatos telefônicos e mensagens de aplicativo de mensagens instantâneas. Esse procedimento ocorreu em virtude do pesquisador-facilitador possuir muitos anos de trabalho nas duas redes de ensino e do intenso convívio que os docentes de Educação Física gozam sejam pelas regulares formações continuadas oferecidas pelos órgãos, por outras formações que o pesquisador participou, eventos coletivos dos docentes como congressos e revisões de propostas curriculares, jogos escolares e até mesmo no dia a dia nas escolas por onde trabalhou. Com isso, o pesquisador dispunha de um número considerável de contatos telefônicos e de amizade com muitos docentes de Educação Física. Portanto, o recrutamento de

docentes foi feito por conveniência, utilizando como fonte para seleção os próprios contatos de docentes de Educação Física que o pesquisador possui.

Inicialmente a busca começou por docentes pelos contatos telefônicos, valendo-se do aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, que o pesquisador possui, enviando mensagens para os mais próximos com quem o pesquisador tem mais amizade, depois enviando para outros não tão próximos. Poucos responderam a esse primeiro chamado. Durante esse período, três professoras foram convidadas pessoalmente quando de fortuito encontro na rua. Ficaram de dar resposta depois, por contatos telefônicos ou por aplicativo de mensagens.

Além dos contatos telefônicos e dos encontros ocasionais na rua, o pesquisador solicitou junto à Coordenadoria Regional de Educação (CRE/PVH), órgão subordinado à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), a participação e espaço para divulgação desta pesquisa em reunião onde todos os docentes de Educação Física da rede estadual em Porto Velho foram convocados para participar. Sempre no começo de cada ano letivo, os docentes de Educação Física estaduais em Porto Velho são convocados para uma reunião, a pauta em geral aborda sobre os Jogos Escolares de Rondônia (JOER), formações, calendário de eventos, materiais e alguma mudança que tenha ocorrido na legislação pertinente. Com anuência da CRE/PVH, o pesquisador pode expor o projeto e fazer o convite para os docentes presentes participarem da pesquisa.

Alguns outros pares estavam cientes do projeto de mestrado e demonstraram interesse em participar, porém não se encaixavam no perfil, estando lotados em setores diversos do ensino de Educação Física no Ensino Fundamental; alguns com cargos de direção, outros no Ensino Médio, docentes de licenças diversas, alguns em outras Secretarias da Administração pública entre outros.

Dentre inúmeros docentes, inicialmente oito (08) docentes aventaram a possibilidade de participar do projeto de mestrado. Contudo, duas docentes se mostraram resistentes não respondendo às mensagens que eram enviadas e um docente mudou de ideia e não quis mais saber do projeto após os primeiros contatos. Um outro docente aceitou participar, mas antes de colher sua assinatura do TCLE, ele declinou por problemas particulares. Dos quatro docentes que iniciaram o projeto, um acabou desistindo no meio da execução do projeto em

função que o mesmo iniciou um curso de mestrado. Portanto, o projeto finalizou com a participação de três docentes.

Ao mesmo tempo que se tentava realizar uma mobilização com os docentes convidados, e que aceitaram conhecer, para participar da pesquisa, buscou-se a liberação dos mesmos junto ao seu órgão público vinculado (SEDUC e/ou SEMED) para participação da pesquisa. Ou, pelo menos, que fossem dispensados das aulas no período das reuniões previstas. É possível cogitar que os docentes pensavam que teriam maiores demandas se aceitassem participar da pesquisa, por isso, a busca em tentar uma contrapartida das Secretarias, pois os mesmos geram dados relevantes para as próprias Secretarias além do aperfeiçoamento profissional de cada.

Um dos professores desistiu de conhecer o projeto e de participar por questões pessoais, foi feito o convite para um outro que tinha anotado o contato na reunião da CRE/PVH e ele prontamente aceitou. Até então, o convite era para conhecer o projeto, onde seria explicado o desenho geral do projeto e as possíveis atribuições e participações dos docentes no mesmo.

Interessante notar que alguns docentes não diziam “não” de pronto, mas quando se mandava mensagem, não respondia de forma alguma. Enfim, desconheciam o projeto, mas não é fácil conquistar a confiança das pessoas, mesmo quando se é do mesmo grupo profissional. Ou seja, não é um pesquisador que quer adentrar em um mundo específico (dos docentes de Educação Física da rede pública Estadual e Municipal em Porto Velho), mas sim alguém que já pertence a este mundo profissional, ou seja, que conhece e é conhecido pelos demais pares. Mas então, alguns docentes não se abriram para, pelo menos, conhecer do projeto, resolveram ser evasivos ou criar resistências, como já adiantava a literatura (Stringer, 2007).

Após obter o aceite, para conhecer o projeto, de quatro docentes, formou-se – com anuência dos mesmos – um grupo no aplicativo de mensagens instantâneas do *WhatsApp* e, por meio dele, foi agendada uma reunião por videoconferência. O propósito era de finalmente poder apresentar o projeto, tirar dúvidas e fazer o convite para participar. Esta reunião serviu para, além de apresentar o projeto, ganhar a confiança dos docentes e se abrirem para conhecer e até participar do projeto.

Apesar de ter sido uma reunião por videoconferência, a primeira não aconteceu em virtude de os docentes terem esquecido do dia e do horário, estando então em outras atividades. Somente na terceira reunião agendada foi possível apresentar o projeto aos docentes, porém, uma das docentes estava sem *internet* no horário e não pode participar, sendo realizada uma reunião somente com ela em horário posterior.

Ao fim desta breve reunião, foi feito o convite para participar do projeto. Após isso, foi marcado dia, hora e local para entrega individual do TCLE para colher as assinaturas, tirar quaisquer outras dúvidas e entregar uma cópia do TCLE devidamente assinada pelo pesquisador e orientador. No caso dos quatro docentes, esse encontro foi realizado no local de trabalho de cada. O que se revelou bastante conveniente para o conforto dos docentes investigados bem como para o próprio pesquisador-facilitador conhecer as escolas e se apresentar aos gestores e supervisores.

Portanto, o grupo inicial de quatro participantes era composto por dois professores e duas professoras. Um dos professores que o pesquisador conheceu por ocasião de cursarem um mesmo curso de especialização oferecido pela Universidade Federal local, e manteve amizade sempre encontrando em reuniões do Sindicato, formações oferecidas tanto pela Prefeitura quanto pelo Estado. O segundo professor foi conhecido quando o pesquisador trabalhou por um determinado tempo em uma escola estadual para completar a carga horária e o reencontrou na reunião da CRE/PVH.

Das professoras participantes, uma tinha sido estagiária de Educação Física do docente-pesquisador e anos depois foram colegas de uma especialização oferecida pela Prefeitura aos docentes da rede municipal. A última professora foi colega de turma em uma especialização oferecida pela Universidade Federal local e houve uma mesma afinidade/preocupação com os conteúdos e sistematização deles no âmbito da Educação Física Escolar.

3.4.2. Articulações com a administração pública – SEMED / SEDUC

Parte desta pesquisa ocorreu em algumas escolas públicas municipais de Porto Velho e estaduais de Rondônia situadas na mesma cidade. Portanto, foi necessária a ciência, a anuência e, sobretudo, o apoio dessas instituições para a plena execução do estudo. E o pesquisador iniciou essas articulações com instâncias superiores da Administração Pública tanto estadual quanto municipal em basicamente três momentos.

Antes de relatar esses momentos de articulação com os órgãos da administração pública, cumpre-se reforçar que o pesquisador é docente concursado de ambas as esferas administrativas públicas. No Governo do Estado de Rondônia é servidor estatutário no cargo de professor de Educação Física com contrato de 20 horas semanais (eram 40 horas, mas este foi reduzido em 2018) desde fevereiro de 2002. No âmbito da Prefeitura do Município de Porto Velho é servidor estatutário no cargo de professor de Educação Física com contrato de 25 horas semanais desde dezembro de 2007. Portanto, articular com as instituições públicas era também articular com o próprio empregador deste pesquisador.

O primeiro momento deu-se quando da aprovação no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, e o recém-aprovado acadêmico, que é docente tanto da esfera municipal quanto estadual, ingressou com requerimento solicitando afastamento remunerado para poder ingressar no mestrado. Essa medida era necessária em função do curso ser ofertado em outro Estado, além de ter muitas demandas próprias desse tipo de curso. Com algumas pequenas diferenças de tramitação, os dois requerimentos continham cópia do projeto apresentado à PPGEF/UFSC. Mesmo sofrendo algumas alterações, na essência, o projeto previa a participação de docentes de Educação Física.

Tanto Estado quanto Prefeitura fizeram a análise do requerimento em sua legalidade, pertinência, e em ambos haviam basicamente três requisitos a serem preenchidos para a concessão do benefício:

- O curso em questão deveria não ter opção equivalente dentro do Estado de Rondônia e seus horários não fosse compatível com o trabalho do professor-pesquisador;

- A pesquisa a ser desenvolvida deve estar vinculada ao trabalho do requerente;

- Por fim, que houvesse pessoal para substituir o docente quando de sua ausência.

De pertinente, é que o projeto foi apreciado e avaliado tanto pelo Estado quanto pela Prefeitura. Em ambos os casos, os pareceres das equipes técnicas da SEMED e SEDUC foram favoráveis à aprovação do projeto. Importa expor que no projeto original previa a participação de 15 docentes e encontros quinzenais com todos eles pelo período de um ano letivo, aproximadamente 10 meses de execução.

O segundo momento de articulação com os órgãos da administração pública foi pela exigência legal de Carta de Anuência, solicitada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH/UFSC) da Universidade Federal de Santa Catarina, junto às instituições onde seriam realizadas as pesquisas. Novamente, tanto Estado quanto Prefeitura solicitaram cópia do projeto de execução deste estudo. Em virtude do projeto ter sido aperfeiçoado e passado pela banca de qualificação, havia sofrido algumas alterações. Invés de 15 docentes, o projeto previa agora o recrutamento de apenas quatro e no lugar de encontros quinzenais o ano letivo inteiro, previa-se seis reuniões mensais pelo período de seis meses. Ou seja, houve uma sensível redução do número de participantes a serem convidados.

Essa nova versão do projeto recebeu aval positivo dos órgãos públicos, e as cartas de anuência estão localizadas no Anexo A e Anexo B desta dissertação. Porém, os trâmites desses documentos ocorrem de forma díspares entre Prefeitura e Governo Estadual. Na Prefeitura, após algumas conversas com auxiliares da Secretária Municipal de Educação e com a Diretora do Departamento de Políticas Educacionais desta Secretaria, o documento foi emitido sem muita demora.

No caso do Governo do Estado, precisou-se (em verdade obrigou-se) formular um processo administrativo via Sistema Eletrônico de Informações (SEI). Infelizmente, o motivo deste foi a recusa da Coordenadora da Coordenadoria Regional de Ensino de Porto Velho em emitir o documento, mesmo depois de informada que essa negativa inviabilizaria a execução do projeto, podendo causar impossibilidade de concluir o curso de mestrado e ter que devolver os salários recebidos durante o período de licença para o próprio governo do Estado. Portanto,

a solicitação da Carta de Anuência teve que ter seu pedido formalizado e apresentado em instância superior à CRE/PVH. Essa negativa atrasou o início de execução do projeto em três meses.

Por fim, o terceiro momento em que o pesquisador precisou articular com a Administração Pública foi imediatamente antes de iniciar a execução do estudo. Após o convite e aceite dos docentes que comporiam o estudo, o pesquisador solicitou junto ao Estado de Rondônia e a Prefeitura de Porto Velho a liberação dos docentes investigados para que fossem dispensados de eventuais aulas programadas nos dias de reunião do grupo focal.

Por mais que o pesquisador já tivesse conversado com algumas escolas, era necessário um documento oficial respaldando os docentes para participação da pesquisa, ou seja, um ofício direcionado para as escolas destes docentes investigados informando da participação dos mesmos na pesquisa e solicitando a liberação das aulas nos dias de reuniões do grupo focal.

Neste ponto, tanto Estado quanto Prefeitura criaram todo tipo de óbice para a necessária emissão deste documento. Nos dois casos, a solicitação teve que ser formalizada, transformada em processos administrativos. Enquanto os processos corriam seus trâmites legais, o pesquisador buscava sensibilizar as pessoas em postos-chaves para acelerar ou suprimir essa necessidade formal do pedido e que se emitissem logo os documentos solicitados.

Segundo Stringer (2007), políticas e programas públicos não devem ditar ações e procedimentos específicos, mas, ao contrário, devem fornecer os recursos para permitir uma ação efetiva que seja apropriada para locais específicos. Infelizmente, tanto o órgão estadual (SEDUC) quanto o municipal (SEMED) ofereceram todo tipo de obstáculo para liberação desses docentes para participar da pesquisa.

As alegações começaram pela perda do objeto, solicitando que se alterasse as datas e horários das reuniões de forma a não comprometer as aulas desses docentes. Em outros momentos, alegou-se que somente a Direção das escolas estariam em condições fáticas e jurídicas para dispensar o docente das aulas, em outros momentos concordavam com a liberação, mas que os docentes depois providenciassem uma forma para repor essas aulas perdidas, ou então questionavam quem iria repor essas aulas no lugar dos docentes investigados.

Infelizmente, tanto Governo do Estado de Rondônia quanto a Prefeitura do Município de Porto Velho praticaram – na figura de diversos(as) servidores(as) públicos – óbices, etapas extras, entendimentos aparentemente equivocados ou restritos, omissão de ação, recusa de praticar atos de ofício e entre outros. A incrível burocracia e inconsistências nessas ações contribuíam para quase inviabilizar a execução do projeto nos moldes que estava planejado.

De forma sucinta, tanto Estado quanto Prefeitura se recusaram a emitir documento, apesar do flagrante incoerência com atos administrativos anteriores que foram a anuência dada por ocasião da concessão da licença remunerada ao docente-pesquisador e da emissão da Carta de Anuência para a execução desta pesquisa. Mesmo com sólidos argumentos jurídicos e pedagógicos em favor da liberação desses docentes, Estado e Prefeitura negaram a emissão desses ofícios por inanição ou recusa verbal, os processos administrativos não tramitavam e o tempo para execução da pesquisa diminuía. Essa contraditória situação ultrapassou os limites do razoável e deixou o docente-pesquisador com muitas dificuldades e apreensivo, foi extremamente desgastante. A sensação de impotência e desespero eram grandes demais.

O desfecho desta situação foi que com uma ajuda informal de um servidor do Estado e uma servidora da Prefeitura que, em posições hierarquicamente superiores, entraram em contato, telefônico e na presença do pesquisador, diretamente com a Direção de cada uma das escolas envolvidas e solicitaram a liberação dos docentes investigados de forma apenas verbal. Apesar dessa ajuda, isso ainda deixou os docentes investigados um pouco inseguros quanto à participação da pesquisa e eventuais faltas na frequência de ponto. Frequentemente os docentes solicitavam algo por escrito, que fosse além de uma simples ligação telefônica.

3.4.3. Grupo focal

A formação de um grupo focal visa direcionar esforços para uma compreensão compartilhada dos problemas a serem enfrentados, seguida de reflexões e possíveis alternativas ou ações a serem testadas. Além disso, o grupo

focal é fonte de dados tanto para o pesquisador analisar e incluir em seu relatório final quanto para direcionar ações e reflexões dos participantes dentro dos procedimentos da própria pesquisa-ação. Grupos numerosos devem ser evitados, sendo organizados de modo que se componha por no máximo seis participantes (Stringer, 2007).

Tabela 4 – Horários, dias e locais das reuniões do grupo focal

Reunião	Data	Dia da semana	Horário	Audiência**	Local
1ª reunião	13/06/2023	Terça-feira	14h-18h	4	Joaquim Vicente Rondon
2ª reunião	28/07/2023	Sexta-feira	14h-18h	3*	Joaquim Vicente Rondon
3ª reunião	18/08/2023	Sexta-feira	14h-18h	3	Joaquim Vicente Rondon
4ª reunião	15/09/2023	Sexta-feira	14h-18h	3	Joaquim Vicente Rondon
5ª reunião	20/10/2023	Sexta-feira	14h-18h	2*	Joaquim Vicente Rondon
6ª reunião	24/11/2023	Sexta-feira	14h-18h	3	Joaquim Vicente Rondon

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Obs.: * = nestes dias, um dos docentes se ausentaram da reunião.

** = inicialmente haviam quatro docentes participando da pesquisa, contudo houve uma desistência.

Na Tabela 4 é possível observar os dias, horários, local e a frequência dos docentes nas reuniões do grupo focal. Além das reuniões, havia também um grupo no aplicativo *WhatsApp*, onde informes, práticas, reflexões eram compartilhadas no decorrer da execução da pesquisa.

Dentro do planejamento, Stringer (2007) aponta que o pesquisador-facilitador deve oferecer e estabelecer horários e locais convenientes para reunir as pessoas. A primeira reunião deste grupo focal havia sido agendada com os docentes investigados, ainda no final de abril, para o dia 30 de maio, mês seguinte. Os participantes concordaram, contudo, em virtude da inação dos órgãos governamentais em emitir ofício para amparar legalmente a participação dos docentes, essa primeira reunião teve que ser cancelada e foi remarcada para o dia 13 de junho, conforme se observa na Tabela 4.

De acordo com o planejado pelo pesquisador-facilitador, na primeira reunião cada participante se apresentou com informações básicas, alguns relataram suas positivas perspectivas de envolvimento com esta pesquisa. Novamente o

pesquisador-facilitador apresentou o foco desse estudo, ou seja, investigar a prática pedagógica docente ao mesmo passo que se tenta construir e aplicar uma proposta curricular para a disciplina de Educação Física.

Em um segundo momento, ainda na primeira reunião, foi entregue para cada docente um instrumental e solicitado que colocassem, escritos manualmente e sem consultar materiais ou outras pessoas, conteúdos idealizados por eles para cada ano e bimestre escolar do ensino fundamental. Foi um exercício de escrever sumariamente uma proposta curricular de Educação Física para o ensino fundamental. Esse instrumental consta no Apêndice C.

Após essa atividade, os docentes serão convidados aos questionamentos pertinentes a sistematização dos conteúdos e suas implicações, procurando “quebrar o gelo” e diminuir resistências. De acordo com a literatura (Bracht *et al.*, 2002; Wittizorecki; Molina Neto, 2007; Sanchotene; Molina Neto, 2010), a reflexão entre os docentes é a parte mais difícil, uma das formas de iniciar esse processo são as auto-narrativas das próprias aulas. Desta forma, os docentes foram convidados a expor suas práticas e escolhas que realizam em seu trabalho.

Assim foram realizados seis encontros com periodicidade mensal com os docentes, sendo os primeiros encontros orientados para elaboração da proposta curricular de Educação Física em sua versão inicial. E nesses encontros foram observadas práticas (Stringer, 2007) indicadas como favoráveis para o adequado andamento destas reuniões do grupo focal, são diretrizes que oferecem um ambiente propício para realização do grupo focal, são elas:

- Regras claras;
- Local confortável e conveniente;
- Oportunidades de fala para todos;
- Perguntas focais;
- Controle de tempo;
- Evitar julgamento das falas alheias;
- Definir prazos;
- Registro do encontro.

O fato de o grupo ser pequeno contribuiu para que as regras fossem respeitadas. Em cada reunião, todos tiveram iguais condições para se expressar, procurando evitar que pessoas dominantes e efusivas impusessem sua agenda,

visão e interesses. O local das reuniões também era mais próximo tanto do trabalho quanto da residência de dois dos docentes, apenas uma docente reside mais distante do local, mas em todas as reuniões foi oferecida carona pelo pesquisador-facilitador; essa escolha se mostrou conveniente, pois facilitou para os dois primeiros docentes e a carona ajudou a terceira docente não se ausentar, em determinada reunião ela mesma disse que estava cansada e só compareceu porque lhe era oferecida carona.

O local era uma escola municipal e por duas vezes a sala para reunião teve que ser alterada em função da ocupação da sala anterior por atividades próprias da escola, mas não foi nada que impedisse o bom andamento das reuniões. Por ser uma escola, era algo familiar aos docentes, ajudava a lembrar de pontos relevantes para discutir as práticas pedagógicas docentes na medida que os docentes comparavam o tamanho da sala, das carteiras, da quadra, da climatização das salas, entre outros.

Tabela 5 – Duração das reuniões do grupo focal

Reunião	Blocos temáticos	Tempo total
1ª reunião	3	57'59"
2ª reunião	2	1:37'44"
3ª reunião	3	27'00"
4ª reunião	3	1:02'03"
5ª reunião	3	1:04'47"
6ª reunião	2	1:01'50"
Totais	16	6:12'23"

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Tanto o pesquisador-facilitador quanto os docentes investigados eram convidados para definir as pautas das reuniões. E com as pautas elencadas era possível fazer blocos nas reuniões para organizar intervalos e controlar e otimizar o uso do tempo. O formato de blocos nas reuniões permitiu focar atenção em partes específicas e controlar adequadamente o tempo. Com isso, foi possível também estipular prazos para determinadas ações. A tabela 5 apresenta um resumo do total

de blocos e tempo empregado com as reuniões do grupo focal. Como exemplo de bloco temático, haviam momentos de compartilhar e refletir sobre como tinha sido as experiências com os conteúdos selecionados para aplicação na reunião anterior, em outros blocos, discutiu-se quais seriam os conteúdos a serem abordados nas próximas aulas.

O grupo formado no aplicativo de mensagens instantâneas também foi usado como complemento para as reuniões. Nele, eram colocadas os prazos, os conteúdos elencados, as decisões tomadas, as sugestões de pautas; e, também, os docentes, de forma espontânea, começaram a compartilhar suas atividades e práticas pedagógicas docentes, com fotos, relatos e breves vídeos. Assim era possível os docentes conhecerem melhor as realidades dos demais e as soluções e atividades por eles adotadas. Os comentários que o pesquisador-facilitador fazia acerca das atividades postadas no grupo também serviam como meio para fomentar o debate e a reflexão.

Por fim, os encontros eram registrados em áudio, com anuência de todos os docentes investigados e suas falas eram recebidas sem nenhum tipo de julgamento. Esse ponto foi interessante, pois ao menos uma das docentes solicitou um “julgamento” das ações e pensamentos delas por parte do pesquisador-facilitador. Evitar o jugo favoreceu que o docente-participante pudesse expor e explorar suas crenças, convicções, pensamentos, percepções, o que é primordial para que ele(a) possa dar novos passos em reformular ideias e pensamentos tidos como fatos.

Buscando o envolvimento dos docentes e também que eles se abrissem, em diversos momentos, evitou-se interromper os docentes quando iniciavam uma série de reclamações acerca das condições de trabalho e do ambiente do mesmo. A todo momento solicitava a opinião e/ou decisão ou sugestão dos docentes participantes. Aqui não existe uma receita pronta, o pesquisador-facilitador deve estar sempre atento aos sinais e as práticas que instigam o envolvimento dos demais participantes.

3.4.4. Entrevistas com os docentes participantes do estudo

Segundo Stringer (2007), as entrevistas, similarmente ao grupo focal, são fontes de informação para o levantamento de dados que se faz na pesquisa-ação, ou seja, podem contribuir tanto para uma compreensão maior do problema que se quer enfrentar como também é uma ferramenta para ampliar o entendimento do participante da pesquisa, fazendo-o reformular suas ideias.

Tabela 6 – Horários, dias e locais das entrevistas

Entrevistado	Data	Dia da semana	Horário	Local
Docente B	28/10/2023	Sábado	12h-13h	Residência do docente B
Docente C	31/10/2023	Terça-feira	16h-17h	Escola Municipal da docente
Docente D	01/11/2023	Quarta-feira	14h30-15h30	Escola Joaquim Vicente Rondon

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

As regras e diretrizes para realizar uma boa entrevista são praticamente as mesmas que as empregadas para o grupo focal (Stringer, 2007). Com escolha adequada de local, dia e horário, ou seja, que foram convenientes e confortáveis para os docentes investigados. Na Tabela 6 é possível observar onde e quando foram realizadas as entrevistas. E as entrevistas respeitaram as condições de cada entrevistado; uma foi realizada na própria escola da docente, a outra foi realizada na residência no próprio docente e a última realizada na mesma escola onde se faziam as reuniões do grupo focal.

Além de observar que o encontro para realizar a entrevista seja agradável para a entrevista, Stringer (2007) aponta algumas técnicas para que a entrevista possa atingir seus objetivos; iniciando com perguntas neutras, postura de não julgar as respostas, perguntas de adição (“fale mais sobre isso...”, “o que você quis dizer com isso...”, etc.).

Evitou-se qualquer debate ou discussão, toda fala do(a) entrevistado(a), mesmo que aparentemente contraditória, foi apenas explorada com

novas perguntas de adição, de extensão, de exemplificação e etc., mas não era rebatida. As perguntas eram feitas de forma que se dava margem para que outras fossem feitas, para se explorar mais a questão em si.

O pesquisador-facilitador buscou não contestar nenhuma resposta, nem verbal e nem fisicamente, pois realmente estava interessado em compreender o ponto de vista do docente de acordo com o ponto de vista do próprio docente (Stringer, 2007). Esse processo tornou-se mais fácil na medida que se queria realmente compreender o pensamento e as convicções do entrevistado.

Em uma entrevista, o pesquisador tem que fazer escolhas e elas surgem nas perguntas que ele decide fazer ou não. Portanto, a entrevista sofreu constantes reformulações quanto às perguntas. E ainda durante a primeira entrevista foi percebido a ausência de uma questão, que foi prontamente incluída nessa e nas demais entrevistas.

Tabela 7 – Duração das entrevistas e tempo em cada bloco de perguntas

Bloco de perguntas	Docente B	Docente C	Docente D
Saberes e vivências anteriores a formação inicial	10'47	5'10	4'35
Saberes e vivências na formação inicial e contínua	14'22	12'28	13'43
Saberes da vivência e desenvolvimento profissional	25'38	23'10	18'51
Elaborando e implementando propostas curriculares	7'54	13'10	12'55
Totais	58'41	53'58	50'04

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O roteiro inicial de perguntas para as entrevistas foi elaborado ainda na fase de construção do projeto de pesquisa. A base, fundamentos e teorias para elaboração das perguntas fundamentou-se nos *saberes docentes* (Tardif, 2010), no *desenvolvimento profissional* (Nascimento; Graça, 1998; Farias *et al.*; Nascimento, 2018) e na elaboração e implementação de proposta curricular (Cruz, 2007; Dessbesell; Fraga, 2020; Rufino, 2017). A tabela 7 mostra um panorama dos blocos de perguntas e a duração de cada entrevista; sendo possível observar o tempo transcorrido em cada e discriminado pelos blocos de perguntas também.

As entrevistas foram agendadas para ocorrerem entre a 5ª e a 6ª reunião do grupo focal, que eram a penúltima e última. Foi presumido que assim os

docentes investigados estariam mais abertos e confortáveis para responder de forma franca as perguntas. E a própria atuação na pesquisa (com as reuniões, diário de campo, etc.) poderia trazer os pensamentos e reflexões desses docentes à tona.

Nesse intervalo, o próprio pesquisador-facilitador estava mais familiarizado com as práticas pedagógicas docentes dos participantes, podendo explorar questões de forma individualizada. E antes de iniciar a rodada de entrevistas, foi feita uma entrevista-piloto com um docente de Educação Física. Com a desistência de participar da pesquisa por parte de um dos docentes, decidiu-se convidar o mesmo para a entrevista-piloto. Ele prontamente aceitou e assim foi realizada a entrevista. Essa entrevista-piloto foi importante para ajustar alguns detalhes, como gravação, local adequado, tempo das perguntas, as próprias perguntas foram alteradas de modo que ela pôde ficar mais dinâmica, dividida em blocos, deixando o tempo mais fácil de controlar.

3.4.5. Visita às escolas

A visita nas escolas onde os docentes investigados trabalham era uma atividade que inicialmente não estava prevista nem planejada. Ainda na fase de elaboração do projeto havia a previsão de fazer observações de algumas aulas dos docentes, porém o Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) exigiu que, neste caso, o pesquisador deveria elaborar um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para os(as) responsáveis de cada estudante das aulas que seriam observadas, além deste, um termo de assentimento livre e esclarecido para os estudantes (TALE). Além desses dois termos, o pesquisador deveria prover uma atividade alternativa para os estudantes que não quisessem participar ou que os responsáveis não permitissem das aulas observadas. Como isso tornaria a observação um ato complexo de se realizar, além disso dependeria da colaboração de outras pessoas e de outros espaços em cada uma das escolas não se mostrou algo praticável. Por isso, inicialmente não se previa obrigatoriamente visitas nas escolas.

Porém, Stringer (2007) aponta a importância da interação do pesquisador com o ambiente da intervenção, possibilitando que os participantes ganhem maior confiança e possam se abrir para questões sensíveis e contextuais.

Os próprios participantes desta pesquisa solicitaram a visita do pesquisador em suas escolas, sobretudo em função de que não havia documento oficial assegurando a participação dos mesmos em uma pesquisa científica. Em que pese, tanto SEMED e SEDUC terem entrado em contato telefônico informando sobre a pesquisa, houve uma certa desconfiança em algumas escolas. De fato, a primeira reunião, mesmo sendo comunicada em todas as escolas, gerou descontentamento em algumas, e teve uma que a Direção escolar não gostou e devolveu as aulas daquele docente, forçando-o a procurar outra escola para se lotar.

As escolas foram visitadas ao longo da pesquisa. Procurou-se agendar as visitas de modo que estivessem presentes o(a) docente-participante, a direção escolar (ou vice) e a supervisão escolar também. Em algumas escolas isso foi mais fácil, em outras se mostrou mais complicado. A visita na escola A (outras informações na Tabela 2) gerou uma pequena confusão entre alguns funcionários desta instituição, pois eles compreenderam que o projeto de mestrado seria um projeto esportivo. Nesta escola, tanto direção quanto supervisão foram bem receptivas com o pesquisador. A escola em si é bem modesta, com apenas um corredor composto de 4 salas de aulas, duas de cada lado do corredor. Nesta escola, para onde o docente B tinha se transferido em função da devolução de aulas, a direção e a supervisão apoiaram a execução da pesquisa.

Na escola B, o pesquisador também foi bem recebido, inclusive a supervisora desta escola já era pessoa conhecida dele. Não foi possível conversar com a direção escolar, pois as mesmas tinham o hábito de se ausentar muitas vezes conforme a docente havia relatado. E nessa escola havia um certo conflito e desgaste entre a docente e a direção e as demais docentes da instituição.

Na visita da escola C foi possível dirimir e explicar algumas situações tanto do projeto quanto da própria docente. Os profissionais pedagogos (docentes de sala e supervisão escolar) não concordavam que a docente de Educação Física tivesse um dia de “folga” para planejamento, mesmo possuindo o mesmo tipo de contrato (Professor Nível II, 25h). Stringer (2007) aponta a *revisão organizacional* como uma forma de compreender a origem de alguns problemas, onde algumas falhas podem decorrer da própria estrutura ou de equívocos pessoais. A visita pode trazer alguns esclarecimentos para esses profissionais. Como explicitado anteriormente, esse imóvel era uma subsede da escola, portanto, o pesquisador

necessitou ir na sede da escola para conversar com a direção escolar, porém, a escola encontrava-se em reforma e a direção estava ausente nas duas tentativas de visita. Em todo caso, em contato telefônico, a direção assegurou apoio a pesquisa.

A visita na escola D, o pesquisador pode ter a dimensão de uma estrutura de escola particular, haviam muitas quadras e o docente tinha um lugar adequado para o trabalho com aulas práticas, mas haviam dois problemas que afetaram negativamente o uso desse espaço: era a falta de material e, por ser um imóvel antigo, havia problemas com a fiação elétrica e climatização, tornando impraticável as aulas em sala de aula. Com isso, os tempos eram reduzidos, por vezes docentes de outras disciplinas levavam suas turmas para a quadra também. Nesta escola foi possível conversar com a supervisão escolar e detalhar a pesquisa.

Por fim, a visita na E foi a mais acolhedora, o Diretor era conhecido do pesquisador de longa data, tendo trabalhado juntos na mesma escola por diversos anos e o Diretor se mostrou bastante sensível à pesquisa, apoiando de pronto, antes mesmo de detalhar o que seria executado. Com ele havia a compreensão da importância e da necessidade da capacitação, na pesquisa e do constante aperfeiçoamento profissional.

3.5. COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

Uma outra etapa da pesquisa é descritiva, de identificação e análise da prática pedagógica docente deste mesmo grupo, quando da sua concomitante participação na elaboração, implementação e reflexão de proposta curricular. Os passos para produção e coleta dos dados, sobretudo acerca do formato que foram manuseados, são descritos nos próximos subtítulos.

3.5.1. Diário de campo

O diário de campo dos docentes é um autorregistro onde anotavam observações e reflexões sobre suas práticas pedagógicas docentes, a implementação da proposta curricular e temas que lhe fossem pertinentes.

Inicialmente estava previsto um total de cinco (05) blocos de registros do diário de campo, mas como ele não foi imposto, inicialmente era sugerido e sua forma ficou ao critério dos participantes, o mesmo só tomou forma após a segunda reunião com a adoção de um modelo (Apêndice C).

Os registros do diário de campo foram feitos em formato digital por uma docente e manual no caso dos demais docentes. Eles foram enviados por *e-mail*, no caso do registro digital e entregue ao pesquisador pessoalmente nas reuniões do grupo focal no caso dos registros manuais.

Por fim, os diários de campo foram digitados para o modelo (Apêndice C), impressos e organizados por ordem alfabética das letras que representavam cada docente (docente B, C e D); e dentro de cada docente, estavam organizadas de forma cronológica. Após impresso e organizado, os documentos foram perfurados e inseridos em uma pasta grampo trilho, depois cada página foi numerada manualmente e a capa etiquetada, identificada na capa com o nome “Diário de campo”, totalizando 10 páginas.

3.5.2. Entrevistas

O roteiro de perguntas das entrevistas era composto de quatro blocos (Apêndice A), perfazendo um total de 24 perguntas. O primeiro bloco contava com quatro perguntas e focava nos saberes e vivências do(a) docente anteriores à sua formação inicial e informações pertinentes ao desenvolvimento profissional. O segundo bloco de perguntas centrou atenção nos saberes e vivências docentes por ocasião da formação inicial e contínua, este bloco contém cinco perguntas. O terceiro bloco era composto por oito questões, e versava sobre os saberes da vivência e desenvolvimento profissional. Por fim, o quarto e último bloco de perguntas teve como foco questões sobre elaboração e implementação de propostas curriculares.

As entrevistas tiveram seu áudio registrado com anuência dos docentes investigados. Como eram quatro blocos de perguntas, para cada docente tinha atribuído quatro arquivos de áudio que foram transcritos e impressos para análise. Após as transcrições, as entrevistas foram impressas. Esses impressos

foram organizados por ordem alfabética das letras que representavam cada docente (B, C e D). Por último, os documentos foram perfurados e inseridos em uma pasta grampo trilho, depois cada página foi numerada manualmente e a capa etiquetada, identificada na capa com o nome “Entrevistas”, totalizando 41 páginas.

3.5.3. Planos de ensino

Consulta aos planos de ensino do ano corrente dos docentes investigados se deu pelo envio deste material. Inicialmente, planejou-se ter acesso aos planos de ensino do ano anterior (2022) dos docentes participantes, mas devido a alteração do início da execução do projeto, foi solicitado o plano de ensino do ano corrente (2023). Os docentes enviaram seus planos por correio eletrônico (*e-mail*).

Esse material foi impresso e organizado sequencialmente por docente (B, C e D) e dentro de cada um por ano de ensino (1º, 2º, 3º, 4º ...). Após impresso e organizado, os documentos foram perfurados e inseridos em uma pasta grampo trilho, depois cada página foi numerada manualmente e a capa etiquetada, identificada na capa com o nome “Planos de ensino”, totalizando 25 páginas.

3.5.4. Reuniões

As reuniões do grupo focal tiveram, com anuência de todos os docentes participantes do estudo, seus áudios dos encontros registrados em formato digital, cada arquivo de áudio correspondendo a um bloco de debates, explicações e todas as manifestações ocorridas. Os áudios foram transcritos manualmente pelo pesquisador, digitados e organizados por bloco de reunião e depois impressos.

Esses impressos foram organizados por ordem cronológica da ocorrência de cada reunião (1ª reunião, 2ª reunião, 3ª reunião e etc.). Por fim, esses documentos foram perfurados e inseridos em uma pasta grampo trilho, depois cada página foi numerada manualmente e a capa etiquetada, identificada com o nome “Reuniões”, totalizando 91 páginas. Na tabela 8 é possível observar o tempo total de áudios transcritos nesta pesquisa. São quase 9 horas de gravações de reuniões e entrevistas. Um trabalho que levou meses para ser transcrito manualmente.

Tabela 8 – Tempo de áudio transcrito por fonte de dado

Item	Quantitativo do item	Tempo
Entrevistas	3	2:42'43"
Reuniões	6	6:12'23"
Total de horas transcritas	-	8:55'06"

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

3.6. PROCEDIMENTOS ÉTICOS NA PESQUISA

Em estudos com seres humanos existe a necessidade de se tomar os devidos cuidados éticos em todas as etapas que compreendem a pesquisa. Portanto, em busca de ética e transparência na pesquisa, e com fins de conseguir apoio e envolvimento dos docentes participantes, é imprescindível que todos tenham plena ciência do projeto e do papel de cada um no mesmo (Stringer, 2007).

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), obtendo aprovação no dia 22 de abril de 2023, por meio do Parecer 6.9015.162 (Anexo C). Nesta perspectiva, a participação dos docentes foi viabilizada a partir da leitura, concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) disponibilizado em cópia impressa e assinada pelo pesquisador e seu orientador.

Atendendo às condicionantes impostas pela legislação vigente, bem como por questões éticas e morais, em atenção as etapas do estudo, a identidade dos docentes e os nomes das escolas e demais dados personalíssimos coletados dos docentes participantes serão mantidos em sigilo, e as informações de valor científico obtidas foram utilizadas exclusivamente para fins científicos. Para assegurar o anonimato de cada docente, os mesmos foram nomeados por letras maiúsculas (docente B, C e D) em função da ordem de ingresso no estudo. O docente A desistiu durante a execução do projeto. Posteriormente foi agendado um

dia e horário para devolução do TCLE assinado por ele, além disto, houve a destruição do material e dados produzidos individualmente pelo docente A.

3.7. PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE TEMÁTICA REFLEXIVA

Nesta sessão serão descritos os passos dos procedimentos da análise temática reflexiva que foi empregada nesta pesquisa (Braun; Clarke, 2020; Souza, 2019; Marques; Graeff, 2022).

Para as análises foram elencadas quatro fontes de dados, são elas a saber: a) Planos de ensino; b) registro de entrevistas; c) registro de reuniões; d) autorregistro docente (diário de campo). Essas quatro fontes compuseram o *conjunto/banco de dados* para a análise temática reflexiva. De fato, o processo de análise temática reflexiva iniciou na medida que os dados eram coletados e produzidos, o pesquisador já fazia algumas anotações de pensamentos e ocorrências que pareciam pertinentes à pesquisa.

3.7.1. Fase 1 – Familiarização com os dados

Nesta fase, o principal é conhecer melhor o conjunto de dados que serão utilizados, portanto, o pesquisador necessita de uma total imersão no material acumulado (Souza, 2019). Sendo assim, foi feita uma inicial leitura completa de todo o material produzido e arquivado nas pastas.

Contudo, a familiarização com os dados não se iniciou com a leitura destes, mas no ato da coleta e produção dos dados haja visto que essas ações foram feitas pelo próprio pesquisador. Uma imersão maior ocorreu durante as transcrições das entrevistas com os participantes e reuniões do grupo focal. A imersão nos diários de campo e nos planos de ensino só puderam ser feitas depois que o material foi impresso e organizado em pastas.

Nesta fase, houveram já algumas anotações de possíveis códigos, temas ou mesmo reflexões que ocorreram durante a leitura deste material. Essas anotações são importantes e foram retomadas nas fases seguintes. O processo de

transcrição dos dados, mesmo tendendo a ser entediante, foi uma excelente maneira de familiarização. A transcrição foi o primeiro passo interpretativo e não apenas como um ato mecânico de colocar sons falados em forma de texto digitado.

3.7.2. Fase 2 – Gerando códigos iniciais

Após leitura e releituras do banco de dados, iniciou-se o processo de geração de códigos iniciais. Para dinamizar o processo foi criado um arquivo digital em formato *Microsoft Word* e inserida uma tabela nele, onde se fazia o registro de cada código.

Com a disposição do conjunto de dados, e para facilitar a localização dos códigos e temas gerados, criou-se um formato padrão, elaborado pelo pesquisador, para a localização das referências por ocasião da geração de códigos, temas e subtemas:

1. “nome da pasta” (Planos, Diário, Entrevistas e Reuniões);
2. “número da página” (1, 2, 3, 4...);
3. “item” (Planos de ensino), “registro” (Diário de campo) ou “momento temporal da ocorrência” (Entrevistas e Reuniões).

De forma exemplar, a fala de uma docente durante uma das reuniões do grupo focal e que tipifica uma prática pedagógica docente poderia estar assim nominada: “reuniões, p.13, 13’25”, ou seja, para localizar a fala da docente basta pegar a pasta “reuniões”, abrir na página 13 e buscar o minuto 13’25 assinalado na primeira coluna.

Desta forma, foram criados dezenas de códigos e registrados na tabela que contém três colunas, a primeira um nome para o código gerado, a segunda coluna uma descrição ou mesmo transcrição de uma fala que representa o código, e na terceira e última coluna a localização do item do dado que sustenta o código. Foram criados tantos códigos semânticos (expressões ocorridas nos dados) quanto códigos latentes (construções elaboradas pelo pesquisador).

Portanto, a codificação foi sendo refeita, ajustada e novos códigos acrescentados durante todo o processo de releitura dos dados e também por ocasião do registro dos mesmos. A geração de ideias e dos códigos foram tanto os semânticos quanto os latentes. O manuseio desses códigos provocava mais

reflexões e ideias para novos códigos, que foram sendo acrescentados, ou seja, uma atividade (leitura e registro dos códigos) acabava fornecendo ideias para a outra. Mesmo passando para as próximas fases, alguns códigos novos acabam surgindo, sendo registrados em tabelas.

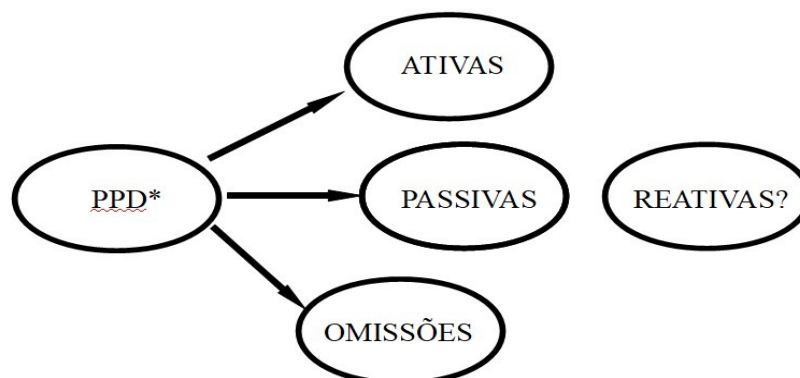
3.7.3. Fase 3 – Em busca dos temas

É nesta fase que efetivamente o processo de análise interpretativa começa (Marques; Graeff, 2022). Com os códigos iniciais junto com as anotações feitas no decorrer das fases 1 e 2, deu-se início a elaboração dos temas e subtemas.

Duas principais atividades foram realizadas nesta fase. Com o uso das anotações, foi feito um mapa temático inicial dos possíveis temas (ou temas abrangentes) e subtemas. Editou-se um novo arquivo digital com uma tabela gerada que se anotou os possíveis temas e seus subtemas; nesta tabela, a primeira coluna é posto o possível nome para o tema ou subtema, na segunda coluna uma descrição ou elaboração de um conceito para, e na última coluna os possíveis subtemas quando houver. O mapa temático inicial é um esboço visual dos possíveis temas e subtemas bem como a relação entre os temas e seus subtemas.

Na Figura 1 tem a imagem do mapa temático inicial. Como é possível observar nesta figura, há um tema (práticas pedagógicas reativas) que não está conectado com os demais e aparece com um ponto de interrogação, pois ainda não estava claro sua posição ou até mesmo se se constituía um tema.

Figura 1 – Mapa temático inicial



Fonte: Autor da pesquisa (2024).

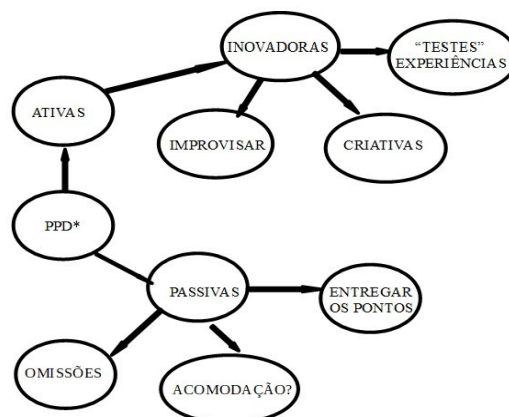
* = Prática pedagógica docente

Como indica as autoras Braun e Clarke (Braun; Clarke, 2020; Souza, 2019; Marques; Graeff, 2022), os temas podem ser construídos de duas formas: dedutiva ou indutiva. A primeira forma deriva nas teorias e fundamentos sobre a questão em análise. Porém, a segunda forma vem do trabalho construtivo do pesquisador, ou seja, é uma elaboração própria dele e livre do arcabouço teórico, é derivada dos dados (Souza, 2019). No caso desta pesquisa, foi utilizado um pouco das duas formas. Não é possível afirmar que haja lacunas na literatura, mas a busca de temas de forma indutiva pode contribuir para essa questão.

3.7.4. Fase 4 – Revisando os temas

Após a construção de temas e subtemas, iniciou um lento processo de revisão desses temas, com o acréscimo de novos subtemas, aprofundamento com subtemas dos subtemas. Com isso, foi possível avançar para um mapa temático mais desenvolvido, disposto na Figura 2. Na revisão dos temas ficou evidente que alguns candidatos a tema, de fato, não são; isso ocorreu em função de ausência de dados para apoiar ou de dois temas aparentemente separados puderam formar um tema só e funcionar melhor desta forma.

Figura 2 – Mapa temático em desenvolvimento



Fonte: Autor da pesquisa (2024).

* = Prática pedagógica docente

O processo de refinamento dos temas e subtemas pode ser feito de forma ilimitada. Ele pode ser interrompido quando as mudanças ocorridas são mínimas ou não se acrescenta nada mais substancial (Souza, 2019). O processo de refinamento dos temas e subtemas foi interrompido quando as alterações nas palavras eram praticamente nas semânticas. A revisão por vezes causou algumas quebras, temas deixavam de funcionar bem para a existência de outros, obrigando o trabalho a ser feito. Mas, após algumas revisões, as mudanças ficaram menos óbvias e menores, chegando em um mapa temático satisfatório, que é o começo da próxima fase.

3.7.5. Fase 5 – Definir e nomear os temas

Nesta fase foram selecionados excertos de falas dos docentes investigados que foram simbólicas, também foram estabelecidos os nomes para temas e subtemas que pudessem representar a ideia, o significado atribuído pelo pesquisador aos dados codificados. Os nomes atribuídos aos temas e subtemas procuraram ser informativos, concisos e chamativos. Também foi elaborado um mapa temático satisfatório (Souza, 2019; Maques; Graeff, 2022).

3.7.6. Fase 6 – Escrevendo relatório

O relatório é a fase onde o pesquisador exhibe os resultados do trabalho interpretativo com os dados analisados. Além de mostrar os temas, é importante que estes convirjam com a pergunta de pesquisa. Não pode faltar uma descrição de cada tema e subtema codificado, sua história interpretativa, a inclusão de exemplos ilustrativos. Essa fase será efetivamente exibida no Capítulo Resultados desta pesquisa.

3.8. A PROPOSTA CURRICULAR

Como o objetivo principal desta pesquisa era analisar a prática pedagógica docente orientada para a elaboração e implementação de coletas de proposta curricular, este tópico abordará o que foi trilhado neste sentido. Os

docentes estavam cientes deste objetivo antes mesmo de aceitarem o convite para participar deste estudo.

Os trabalhos iniciaram com a primeira reunião do grupo focal onde esta questão foi posta novamente aos docentes na busca de sugestões dos mesmos. Ficou decidido que seriam escolhidos alguns conteúdos para serem trabalhados nas aulas subsequentes até a próxima reunião. Essa sistemática foi adotada diante da grande necessidade de elaborar toda uma proposta curricular e que fosse de consenso entre todos os docentes. Esses conteúdos seriam trabalhados nos mesmos anos pelos docentes investigados em suas respectivas escolas.

Ficou também estabelecido que durante as reuniões haveria como pauta um momento para se debruçar sobre essa proposta. Os diários de campo serviram de base para avaliar o impacto desses conteúdos escolhidos e sua implementação nos diversos contextos. Nos períodos entre as reuniões, foi criada uma página no sítio da Internet do *Google Docs*, onde todos podiam contribuir com a construção coletiva desta proposta.

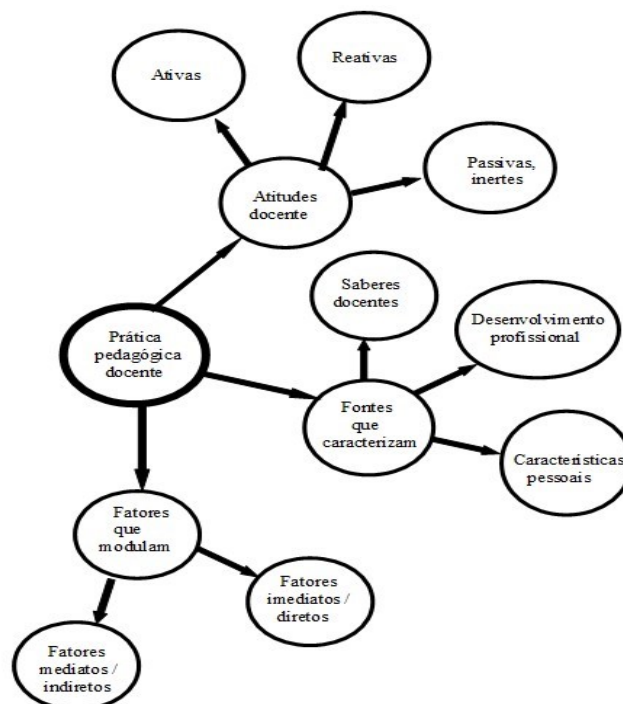
Inicialmente a página foi alimentada com o conceito, o objetivo geral da Educação Física Escolar, cada docente escreveu o seu e o desafio era tentar juntar ou entrar no consenso para um objetivo que estivesse de acordo com os pensamentos de todos.

Por fim, foi acrescentado duas perguntas que serviriam de base para elaboração de objetivos secundários ou específicos, pois não se chegou ao consenso destas. Assim, foram elencados os conteúdos que caminhavam para o rumo que o objetivo geral, com base no mesmo.

4 RESULTADOS

O procedimento de análise temática reflexiva conduzido pelo pesquisador concebeu três grandes temas relacionados à prática pedagógica docente, que uniram diversos códigos, também chamados de *temas abrangentes* (Souza, 2019). O primeiro tema versa sobre as práticas pedagógicas docentes em si. Contudo, ao observar as diversas práticas pedagógicas docentes, notou-se que sua mera descrição ou classificação era insuficiente, optando aqui por outra abordagem e, sem prejuízo para outros tipos de classificações ou temas, ligada as *atitudes do docente* frente ao seu labor de ensinar. O segundo tema aborda sobre as *fontes caracterizam*, que alimentam as características das práticas pedagógicas docentes, em resumo, onde o docente busca ferramentas, seu acervo de práticas pedagógicas docentes. E, por último, os *fatores que modulam*, que modificam as práticas pedagógicas docentes, fatores externos ao docente, mas que interferem em sua atuação.

Figura 3 – Mapa temático final geral



Fonte: autor da pesquisa (2024).

Na figura 3 é possível observar os três temas abrangentes bem como os seus devidos subtemas. Inicialmente, a análise focou em encontrar as possíveis práticas pedagógicas docentes, ou seja, identificar quais seriam essas práticas, mas ficou claro que há outros componentes que precisam ser abordados. E no quadro 1 estão dispostos todos os temas, subtemas e os subtemas dos subtemas.

4.1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Os docentes investigados emitiam opiniões e convicções que oscilavam entre diversos comportamentos que iam da criatividade até a acomodação, passando pela improvisação. Eram posturas que definiam as atitudes docentes de modo que as práticas pedagógicas docentes foram codificadas em três subtemas: *ativas*; *reativas*; e *passivas, inertes*.

4.1.1. Práticas pedagógicas docentes ativas

As práticas pedagógicas docentes denominadas *ativas* são práticas em que o docente busca inovar, adaptar ou improvisar, mas não para atender as demandas que se apresentam, e sim para alcançar objetivos que se planejou. Em suma, sua atitude é ativa.

Eu fiz uma estratégia assim, eu fiz uma estratégia esse agora no final, essa semana, que deu um pouco certo assim, sabe? Eu achei: "puxa, legal, gostei do que eu fiz", porque assim, tem dois meninos que se destacam no futebol. Aí eu falei assim, eu falei assim ó: "vocês estão saindo da Escola, queria que ficasse uma experiência bacana... assim, cada semana vocês vão escolher um esporte pra gente fazer, aí primeiro vamos começar com o basquete, que já trabalho o basquete. Agora quem ganhar aqui numa competição que eu vou fazer no final, vai escolher o conteúdo da próxima semana." Aí eles falaram: "futebol". Tá, beleza. Aí os dois só queriam jogar juntos, porque eles acabam com todo mundo. Eu falei: "não tem graça vocês jogam bem, que graça que vai ter?" Eu falei o seguinte: "você vai se o técnico dessa equipe e você o técnico. E aí, na próxima aula, que vai ser futebol, vocês vão trazer uma aula que vocês tem lá no Clube de vocês, cada um vai ensinar um conteúdo aqui do futebol.". Aí: "-ah, eu vou trabalhar domínio de bola", o outro falou assim: "-ah não, vou trabalhar finalização". Eu falei assim: beleza. (Docente D. Reuniões, p.86, 40'15)

O conceito deste tema está relacionado com a postura ativa do docente, ele está ali, perante os estudantes, com claras intenções de ensino. No relato da docente D, ela resolveu experimentar novas abordagens, além de permitir a escolha do conteúdo por parte dos estudantes, convocou alguns para conduzi-lo, mas em uma perspectiva de tornar a aula mais atraente, de conter o domínio de algumas crianças sobre a aula.

E aí eles ensinaram as atividades. E aí quando foi pra montar o grupo, eu falei assim ó: “tu vai montar com tua equipe aí de 3” - eles só jogam com 3, né, porque... - “e tu vai ser o técnico, orienta pra eles o que eles tem que fazer”. E as meninas, que não gostavam de futebol, com a orientação – porque eles são os bambambãs da sala, que elas querem namorar com o (inteligível) – aí, elas se sentiram: “-ah não, gostei do futebol, agora quero futebol”, né, sendo orientadas... eles se achavam porque eles eram os técnicos, né? (Docente D. Reuniões, p.86, 41’49)

A docente D, no relato complementar acima, faz uma improvisação em sua aula e alcança resultados que considera satisfatórios, porém, mostrou que não ficou estática, ela buscou ativamente aperfeiçoar sua aula, modificando sua prática pedagógica docente. Da codificação dessa prática surgiram quatro subtemas: a) *criativas e/ou improvisação*; b) *significativas*; c) *testes e experimentações*; d) *delegando funções aos estudantes*.

São práticas pedagógicas docentes ativas *criativas e/ou improvisação* quando o docente busca inovar, adaptar ou improvisar, mas não para atender as demandas que se apresentam, e sim para alcançar objetivos que se propõem. O docente B teve que improvisar, criar e adaptar para poder implementar um conteúdo que havia sido acordado entre os docentes investigados, como se lê no relato em seguida.

Então, no começo a gente arrumou uns pedaços de pau, a gente improvisou ali num momento, porque ali não tem espaço. E fui dando opções para eles construindo o jogo. Eu simplesmente disse: “ó, vou montar uma trave aqui, outra aqui e vamos dividir aqui. Como de dupla é muito complicado, vamos no individual. Modifiquei o campo aqui no meio como se fosse futebol, mas vocês vão dizendo as regras que vocês acharem que podem.” (Docente B. Reuniões, p.30, 40’24)

As práticas pedagógicas docentes *significativas* tratam-se das quais o docente busca trazer os conceitos e conhecimentos discutidos de forma teórica para

os momentos de prática, buscando relacioná-los. Ao longo dos encontros, os docentes reclamavam que os estudantes não utilizam os conhecimentos que foram trabalhados na sala de aula, nas aulas teóricas. Com os momentos de reflexão, os docentes foram percebendo a necessidade de “reforçar” o que foi abordado em sala durante a parte prática, tentando relacionar o conhecimento trabalhado anteriormente com aquele momento da prática.

Isso que ia falar pra ela. (...) Tipo que ela falar assim: utilizar na hora que ela tá fazendo a prática e no mesmo momento passar alguma explicação, que possa surgir no momento que possa ser aproveitado nessa prática. Tipo assim, vou jogar bola: aí “-porque que tá jogando essa bola hoje e tal?” E tu dá um conceito lá, de alguma coisa, explica mais ou menos pra quê que serve aquele jogo naquele instante, entendeu? E aí vai por aí. (Docente B. Reuniões, p.88, 51’52; 52’10)

O docente B concluiu que a frustração da docente D se dava pelo fato de que ela não estabelecia uma relação entre conteúdo ou dimensões do conteúdo. No exemplo relatado acima, a docente D estava desapontada pelo fato de ensinar sobre conceitos acerca do brincar, jogar e do esporte em sala de aula, mas quando perguntou sobre isso, apenas um aluno respondeu conforme ela esperava. Mas o que acontecia era que não falava para as crianças que o que elas estavam fazendo em determinado momento era brincar, que em outro era jogar e etc. Ou seja, o conceito que ela pretendia ensinar não se consolidava pelo fato de não dar um significado para eles no momento da prática, a seguir, o relato desta docente sobre isso:

É igual eu, fui perguntar pros meus alunos: “olha, a gente tá encerrando ano, vocês tão saindo da escola, 5º ano, eu quero saber se vocês sabem, pelo menos, qual é a diferença do brincar e do jogo, da brincadeira, do jogo e do esporte?” Né? Teve um só que soube me responder. Eu falei: “caracas, vou pedir a demissão porque eu não tô conseguindo ensinar pra vocês”. Né, porque eu já falei, falei, estudei, estudei e eles igual à professora falou: eles não querem saber, eles querem saber da prática, né? Então, fiquei: “o quê é que falta na minha prática, pra mim, que eles tenham essa aquisição do conhecimento? “O que é diferenciação disso?””. Falta eu escrever, contextualizar, né, fazer com quem eles falem; então, buscar uma prática melhor pra que eles conscientizem isso e fixem esse conhecimento; porque só há aprendizagem quando há mudança de comportamento. (Docente D. Reuniões, p.88, 50’40; 51’15)

Testes e experimentações tratam-se de práticas pedagógicas docentes onde o docente procura experimentar conteúdos que tradicionalmente aplicam em

um determinado ano do ensino em outro ou outros anos. Às vezes um conteúdo ou mesmo atividade é sucesso entre os estudantes, e os docentes acabam por replicar em outros contextos, com público mais jovem ou mais velho, por exemplo.

Aham, Mas eu apliquei lá, lá foi bom. Eu levei também e falei pra eles como seria, né? O pessoal gosta de acompanhar também os outros planos né? Eu coloquei 4 fileiras e 5 mesas que são as menores que essa, assim juntinha dentro da sala, eu afastei pra não ficar sentado perto da porta.
(Docente C. Reuniões, p.32, 52'00)

Para compreender essa fala, a docente C estava ministrando o conteúdo atletismo para as turmas do 6º ao 9º ano e resolveu também aplicar o mesmo conteúdo para seus alunos do 4º e 5º anos também. Ela realizou testes com esse conteúdo. Em outro momento, anotou o resultado desta experiência em seu diário de campo:

4º anos: Utilizamos circuitos improvisados; como foi dentro da sala de aula, organizamos duas filas de mesas com 4 ao meio da sala. Afastamos as demais e quem não estava no momento ficaram sentados próximos da porta. Próximo do quadro a professora e outro aluno ficamos com a corda bem baixo para que eles passassem se rastejando. Após essa fase iam correndo até a metade da sala do lado das mesas e pisavam com os dois pés na cadeira que estava lá. Repetindo por três vezes o mesmo percurso. Ficou bem divertido depois que formamos meninos versos meninas
(Docente C. Diários, p.4, registro 7)

Por fim, entre as práticas ativas, a quarta, *delegando funções e responsabilidades*, refere-se quando o docente delega funções e responsabilidades aos estudantes tanto para que se envolvam na aula bem como para que experienciem funções diversas nas mesmas práticas, tais como ser o árbitro, o organizador, entre outros.

Primeiramente organizaram as equipes e começaram pela corrida de revezamento, finalizando com os arremessos para ver quem arremessava mais longe. Os que não correram mediam e faziam as anotações das distâncias, somavam o resultado dos três da equipe que arremessaram. Todos findaram envolvidos.(Docente C. Diários, p.3, registro 4)

Aí eu fiz um corrigir a provinha do outro, aí depois eles pegaram de volta e contaram. (Docente D. Reuniões, p.26, 26'23)

Nos dois extratos anteriores, as duas docentes convocaram os estudantes para auxiliar e exercer funções assessórias nas atividades, tanto práticas

quanto de ordem intelectual. Essas práticas foram estratégias usadas pelos docentes para poder envolver todos os estudantes, como também para conter a influência dos alunos que tentam impor seus interesses ou são inquietos.

4.1.2. Práticas pedagógicas docentes reativas

Enquanto alguns docentes investigados demonstraram diversas práticas pedagógicas docentes ativas e em outros momentos “entregavam os pontos” ou apenas acatavam ditames externos, há docentes que buscam negociar com os estudantes, em algumas situações o caso foi de reação a determinadas ocorrências, algumas que não foram previstas. Situações que se distanciavam do que foi planejado.

Esse tema teve como subtema: a) *negociação / barganha / chantagem*. Os docentes investigados praticavam a negociação, a barganha e até a chantagem para alcançar os mais variados objetivos. A chantagem servia para conter a indisciplina, apatia ou mesmo recusa por participar de determinada aula ou tipo de aula. Barganha e negociação também ocorriam para que as aulas pudessem transcorrer como os docentes consideravam mais adequadas. Conforme extrato de dado a seguir, essa conduta de barganhar ou chantagear as turmas deixava a docente D desconfortável, pois não aprova esse tipo de prática:

Eu tenho feito, assim, chantagem, que eu sei que não é certo. Tipo a gente vai terminar esse conteúdo e depois a gente vai fazer o que vocês gostam. Eu faço essa chantagem com eles que eu sei que não é o correto, né?
(Docente D. Entrevistas, p.41, 10'37)

4.1.3. Práticas pedagógicas docentes passivas, inertes

Em alguns momentos, foi relatado uma postura de acomodação onde o docente apenas acata o que lhe é imposto, tais como propostas curriculares, organização das aulas teóricas e práticas, e ditames de superiores hierarquicamente, como a proibição do uso da quadra poliesportiva em

determinados períodos. Foram identificadas dois subtemas com relação essa postura docente: a) *acata ditames*; b) *entregar os pontos*.

Os dois extratos seguintes mostram exemplos do subtema *acata ditames*, onde a docente C está acatando tanto ditames locais, da Direção escolar, quanto ao que ela deveria abordar em suas aulas, ao mesmo tempo que o relato seguinte leva ao entendimento que acata ditames oriundos de instâncias mais elevadas, no caso a proposta curricular vigente, a BNCC.

Não tem! A turma que tá lá é pra tentar aprender a escrever e ler. Até porque a professora tá pegando assim todo dia, todo dia, repetindo a mesma coisa da... tá todo mundo na escola mobilizado pra ajudar, inclusive também eu tenho missão, por isso eu faço muito essa habilidade de letra no quadro pra eles tentarem acertar. (Docente C. Reuniões, p.32-33, 54'19)

É. Falava aqui, quando era o da Prefeitura, eu seguia o da Prefeitura. Aí veio o livro da BNCC, eu já sigo o livro da BNCC. (...) Eu só acato, conforme os conteúdos que eu pego, aí eu procuro lá pra. (Docente C. Reuniões, p.74, 13'58)

É questionável afirmar que se trata de uma prática pedagógica docente, mas o subtema *entregar os pontos* trata-se de quando o docente permite que os estudantes conduzam a aula, realizando o que desejam praticar ou não. Os motivos que levam um docente a “desistir” de ensinar, limitando-se a “rolar a bola”, podem ser os mais variados. No caso da docente C, ela não se identificou com os anos iniciais do ensino fundamental e, além disso, não recebe apoio da Direção desta escola em questão. Os trechos abaixo mostram essa diferença, enquanto com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental a docente tem “entregado os pontos”, no caso dos anos finais, a situação é diferente:

E no Escola E [o nome da escola foi suprimido] estou gostando muito da experiência de trabalhar com o Fundamental II. (Docente C. Reuniões, p.2, 5'44)

Eu, sinceramente, já não sei, porque eu tento começar aqui, aqui na sala igual tô te falando. E eu tô passando por isso agora, esses tempos, né? Eu não sei se eles percebem que eu tô assim desgostosa com a Direção, que eu tô levando, eu digo: “eu não tô levando tão na coxa não, mas eu já tô assim mesmo bem desgostosa e querendo sair logo daqui”. Aí tá ficando

muito assim, solto. Aí quando chega ali, eu não quero me estressar com eles, né, aí eu fico mais, digo: não vou ficar me estressando. (Docente C. Entrevistas, p.27, 11'21)

4.2. FONTES QUE CARACTERIZAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Recursos de todos os tipos e suas origens, que compõem o acervo do docente para enfrentar as demandas pedagógicas que se apresentam. São fontes que caracterizam, que alimentam as práticas pedagógicas docentes de cada professor, de cada professora. Três subtemas foram codificados dos dados: a) *saberes docentes*; b) *desenvolvimento profissional*; c) *características pessoais*.

4.2.1. Saberes docentes

Cada pessoa tem uma história de vida única, e nesse percurso vai acumulando toda uma gama de saberes. E esses saberes podem ser tipificados de acordo com o contexto do qual o docente “alimentou-se”. Os subtemas que foram extraídos são: a) *experiências na juventude*; b) *institucionalizados – formação inicial e continuada*; c) *saberes escolares*; d) *saberes da experiência profissional*.

Experiências na juventude são conhecimentos e vivências acumuladas durante o período escolar e, concomitantemente, em outros contextos durante a infância e a juventude do docente, fontes das quais recorrem para guiar suas práticas pedagógicas docentes.

A gente fazia de tudo, era Rouba Bandeira, Bets, tudo que eu trabalho na escola, que eu vivencio, é que eu trago da minha vivência de rua. Então, assim, Esconde-esconde, então tudo eu tenho vivenciar com meus alunos, porque eu vejo que hoje eles não tem essa abertura. A menos que more em condomínio, mas na minha realidade escolar ali, são poucos que moram em condomínio. Então, as crianças não tem muitas vezes não tem essa oportunidade brincar na rua, né, de jogar na rua. Então, eu possibilito isso para as crianças essa vivência que eu tive, que me ajudou, né; de certa forma, de interagir com o outro, de respeitar regra, né? Isso aí eu trago muito pra minha vivência profissional, que aconteceu na rua. (Docente D. Entrevistas, p.29, 3'34)

Ah, na brincadeira, a gente brincava sim, na brincar sim, não com um profissional dirigindo, né? Mas, a vivência de rua assim, foi muito grande, né? E isso, acho que foi a minha Educação Física. (Docente D. Entrevistas, p.29, 3'19)

Como é possível observar dos dois extratos acima, a docente D guarda boas lembranças de jogos e brincadeiras da sua infância no contexto fora da escola, em sua rua. E ela acaba compartilhando isso com seus alunos e alunas.

Os saberes *institucionalizados – formação inicial e continuada* são conhecimentos e vivências acumuladas durante a formação inicial e continuada, ou seja, em espaços formais e institucionalizados. Estudos, como leitura de artigos científicos e livros técnicos, também estão incluídos. O docente B, no extrato abaixo, afirma que somente soube lidar com um caso de epilepsia em suas aulas com os conhecimentos que adquiriu:

Conhecimentos da área da saúde, principalmente, aquelas aulas que foram colocadas na graduação, os primeiros socorros também, socorros de urgência, que eu tive lá, foi bastante útil, utilizei bastante com problemas de crianças. Por exemplo, uma pessoa teve epilepsia e eu não sabia que ela tinha, e eu como já tinha feito esse curso na Unir [Fundação Universidade Federal de Rondônia], de socorros e emergência, tive algumas noções, entendeu? Porque a gente se depara com crianças assim, entendeu? (Docente B. Entrevistas, p.29, 3'19)

Os *saberes escolares* são conhecimentos da disciplina Educação Física e outros próprios do ambiente escolar. A literatura apresenta (TARDIF, 2000) esses saberes separadamente, mas foram agrupados como um tema abrangente.

Das outras assim, no caso, por exemplo, de Fisiologia do Exercício, essa parte mais... não uso muito assim, não sei se é porque é Ensino Fundamental 1, né, eu não posso aprofundar muito nessa parte, né? Não é meu objetivo, mas como essa conversa, tipo você me ajuda muito quando a gente conversa, teu diálogo quanto a importância, né, e eu acabo atentando pouco pra isso e eu coloquei já um pouquinho do que eu aprendi contigo, nas minhas aulas. (Docente D. Entrevistas, p.31-32, 7'16)

No excerto acima, a docente D explica que utiliza conhecimentos da fisiologia do exercício em suas aulas, porém, como ela trabalha com os anos iniciais do ensino fundamental, ela não aprofunda muito sobre esses conhecimentos com seus alunos e alunas.

Os *saberes da experiência profissional* são todos os conhecimentos e vivências acumuladas ao longo do tempo na carreira docente, e que servem de fonte para enfrentar demandas que surgem. A docente D, nos dois trechos em seguida,

aponta reflexões que vem fazendo em sua experiência profissional, acumulando saberes que vai direcionando sua prática pedagógica docente.

Então precisamos saber o que é. Eu acho que parte de um objetivo geral, né? Então, assim, ao meu ver, o objetivo é desenvolver todas as capacidades coordenativas, capacidades físicas, todas as capacidades físicas e habilidades motoras, pra que ele conscientizar o que ele possa conseguir entender isso, qual é a importância pra vida dele, né? E ele se identificar com uma prática de esporte. Que ele possa vivenciar todas as práticas esportivas e que ele possa se identificar e ter prazer em alguma coisa. Porque não adianta os meninos só saber todas as fisiologias do exercício, saber que aquilo é importante se não desenvolver o prazer por isso. (Docente D. Entrevistas, p.79, 5'02)

Todos participaram com prazer, mas cobrando os jogos preferidos. Dificuldade: alunos se machucam. Preciso melhorar c/ relação a ensinar os alunos a ter mais segurança e autonomia c/ ele mesmo. Discutir isso no ato da prática. (Docente D. Diários, p.10, registro 2)

4.2.2. Desenvolvimento profissional

O tempo na carreira, além do acúmulo de saberes, proporciona mudanças de oportunidade para o docente mudar sua postura e prática em seu trabalho. Nas três passagens seguintes, é possível observar que os três docentes mudaram de postura com relação seu trabalho. Enquanto o docente B e a docente D esmaeceram seus ânimos quanto à docência, a docente C iniciou com um choque de realidade, mas vem em uma crescente animação, sobretudo por ter começado a trabalhar com um público que ela afirmou ter se identificado mais:

Hoje eu já não compro mais material hoje. Hoje eu não. Eu, infelizmente não compro mais material e também não me exponho tanto em desgaste desnecessário, de condições físicas, porque, por exemplo, se essa escola não tem condições de ter uma quadra coberta, eu não vou ficar no sol o tempo todo com as crianças, então eu prefiro ficar em sala, passar uma atividade dentro de sala, entendeu? Um conteúdo que é a mesma coisa que eles questionam que tem que ser passado conteúdo, entendeu? (Docente B. Entrevistas, p.8, 6'28)

Eu tinha porque eu tinha essa resistência. Aí eu tinha as dificuldades, mas era por causa disso, justamente. Que eu, eu mesmo que colocava, né, o empecilho, porque eu não gostava, então eu não procurava planejar, não procurava executar o que eu planejava. Aí, de tanto, que eu tô te falando, de tanto que fui a procura assim, atrás de pessoas admiráveis, que tão falando coisas bonitas, iguais as... o que eu procuro, assim, de incentivo, né?

Porque se eu ficar só aqui não tinha incentivo de ninguém. (Docente C. Entrevistas, p.21, 7'45)

Então, assim, pra quê que a gente tá dentro da escola, pra viver? Porque assim, o professor ele vai escutando isso, ele vai..., eu já faço muito menos do que eu fazia no começo quando eu entrei, porque a gente entra todo gás. Porque? Porque isso vai derrubando, vai baixando a autoestima de qualquer profissional, né? Então isso diminuindo a qualidade do nosso serviço, né? (Docente D. Entrevistas, p.59, 13'28)

A tabela 9 apresenta o tempo de formado e o de atuação profissional, especificamente de docência na Educação Física Escolar. Os docentes apresentaram tempos similares de carreira profissional, variando entre 14 e 15 anos, posicionando os três no ciclo de *Afirmação e Diversidade na Carreira*.

Tabela 9 – Tempo de formação e de docência dos participantes

Docente	Tempo de formado (em anos)	Tempo de docência na Educação Física (em anos)	Ciclos da carreira profissional *
B	16	15	Afirmação e Diversificação na Carreira
C	15	14	Afirmação e Diversificação na Carreira
D	16	14	Afirmação e Diversificação na Carreira

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

* Ciclos da carreira profissional de acordo com Farias *et al* (2018).

4.2.3. Personalidade, crenças e convicções pessoais

São as características de personalidade, as crenças e convicções que guiam as práticas pedagógicas docentes. Mudanças físicas no corpo do docente ocorridas no decorrer do tempo também podem modificar sua maneira de trabalhar e foram incluídas nesse tema. Os três extratos a seguir mostram um pouco das convicções e crenças da docente D, que é evangélica, sendo um dos motivos para observar quais danças e músicas serão oportunizadas em suas aulas, bem como sua convicção que a solução para a Educação Física seria sua retirada da escola:

Por esse monte de problema, meu projeto de mestrado seria: tirar a Educação Física da escola. Sou a favor de tirar a Educação Física da escola. Porque que sou à favor? Fazer ginásios em cada zona e dar

oportunidade do professor trabalhar lá. O aluno vai em horário contrário fazer o esporte. Em cada zona, porque aí não vai ter desculpa de “não como eu levar”. Montaria um centro esportivo bem grande, e colocaria todos os professores de Educação Física lá, cada horário, cada turma. (Docente D, Reuniões, p.7, 10’36)

Mas aí é o que tá, esse pensamento meu, os filósofos da Educação Física que estudam vão falar assim: que é o meu pensamento esportivista, e vão bater de frente. Mas quem é que pensa, que escreve lá nunca foi pra uma sala de aula. Nunca enfrentou uma dificuldade que a gente enfrenta, entendeu? A maioria. (Docente D, Reuniões, p.10, 18’57)

Aí a mãe dela falou: “-Ah, mas quando eu fazia Educação Física, o professor botava música pra gente dançar É O Tchan enquanto os meninos jogavam futebol.” Pois eu falei: “pois aqui a gente não dança o Tchan.” (Docente D, Reuniões, p.17, 14’51)

A docente C, em diversas falas, exibiu um carinho e fala amorosa com seus alunos. O próprio tom de voz dela, baixo e manso, caracterizava essa fala amistosa. A seguir, têm-se dois extratos desta docente que exemplificam sua personalidade:

Aí esperei eles sentarem tudinho, e eu fui, o nome dela é Sofia, “olha aí, Sofia; respondendo a Sofia e pra outros que pensaram igual a ela; isso aqui não é, não tô pensando que vocês são burros; isso mostra que vocês são inteligentes porque já sabem / estudaram Ciências, né; isso só foi pra enriquecer mais ainda o conhecimento de vocês com Ciências; quando vocês forem fazer uma prova, vocês tão sabendo mais ainda, vão lembrar aqui da Educação Física, né, quê que tá acontecendo; como isso, isso e aquilo; qual a importância desse com o movimento da Ginástica”. (Docente C. Reuniões, p.88, 48’34)

“Olha pra cá, Marcos, eu tô falando contigo, menino tão bonitinho, você é tão lindo, você não quer saber nem de prestar atenção, nem escrevendo, nem nada.” Ele virou de costas pra mim. (Docente C. Reuniões, p.32, 53’34)

O docente B relatou mudanças em seu corpo que o fazem mudar a dinâmica das aulas, ele relata que o seu envelhecimento cobra. Antes ministrava muitas aulas em condições severas e hoje não faz mais isso:

Vou te dar um exemplo, antes eu ia com sol quente e ficava e não tava nem aí, não preocupava com minha saúde, não preocupava com bem-estar. Se os alunos tavam lá, eles queriam, gostavam, eu fazia junto. Hoje em dia, não, hoje em dia eu já me poupo. Entendeu? (Docente B. Entrevistas, p.9, 9’09)

A tabela 10 apresenta o grau de formação mais elevado de cada docente, bem como de sua idade no momento da entrevista. É possível notar que todos são pessoas de meia idade, havendo uma diferença maior (cerca de nove anos) entre as duas professoras, de acordo com a tabela 9 já caminham para metade do tempo de carreira profissional. Os três almejam ingressar futuramente no mestrado, as duas docentes concluíram cursos de especialização na área e o docente B não concluiu seu curso de especialização.

Tabela 10 – Idade e formação complementar dos docentes

Docente	Idade (em anos)	Formação complementar
B	45	Especialização incompleta
C	54	Especialização completa
D	41	Especialização completa

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

4.3. FATORES QUE MODULAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

O terceiro e último tema abrangente são os *fatores que modulam* as práticas pedagógicas docentes. Nas conversas, reuniões e entrevistas com os docentes, ficou evidente que alguns fatores externos influenciavam seu trabalho. Alguns com resultados *imediatos / diretos* e outros fatores com resultados *mediatos / indiretos*.

4.3.1. Fatores imediatos / diretos

Algumas situações interferem de modo imediato e direto nos planos e na prática pedagógica docente. Foram codificados quatro subtemas, são eles: a) *clima, época do ano e tradições locais*; b) *espaços, materiais e intercorrências*; c) *mobilidade docente*; d) *público-alvo / segmento escolar / rede escolar*.

O subtema *clima, época do ano e tradições locais* apresenta práticas que são guiadas pelas tradições escolares, ligação que são estabelecidas em

determinados conteúdos, são situações sazonais. Na escola municipal onde a Docente C trabalha, já há um evento tradicional e que acontece sempre no mesmo mês em cada ano, e em ato conjunto, ela já aborda um conteúdo pela proximidade de trabalho, conforme pode ser observado nos trechos a seguir:

Começamos a trabalhar danças conforme os planejamentos, devido a Noite Cultural que acontece sempre em setembro. (Docente C. Diários, p.5, registro 3)

Eu gosto de trabalhar ginástica logo em seguida, porque um puxa o outro, né? É, então eles casou bem no mês de setembro e agosto, dança e ginástica. (Docente C. Entrevistas, p.26, 6'07)

Em outras situações, é o clima ou a época do ano (chuvosa ou de verão) que dita as possibilidades docentes, conforme expresso pelo docente B:

E até você providenciar esse material, o tempo já se passou, porque você cobra numa época e quando vai ter já é numa outra, que já não tem nada a ver com aquilo. Então, como o ambiente também é quente no período que a gente tá vivendo agora, tenho feito mais aulas em sala, entendeu? (Docente B. Entrevistas, p.9, 8'01)

No subtema *espaços, materiais e intercorrências* surgem fatores também externos, porém pontuais, como falta de materiais e/ou espaço inadequado, imprevistos/intercorrências de todo tipo, como acidentes, eventos inesperados na quadra e até imposições da direção escolar.

Por estarmos trabalhando em espaço físico restrito e pequeno, adaptamos variações das atividades elaboradas, todos para dentro de sala de aulas. (Docente C. Planos, p.7, justificativa)

No excerto acima, a docente C justifica em seu plano de ensino a decisão de fazer todas as aulas dentro da sala de aula, que é em virtude do espaço que detém para as aulas na escola municipal onde trabalha. Já no exemplo a seguir, o docente B se vê obrigado pela direção escola a cuidar de várias turmas ao mesmo tempo para suprir a ausência de docentes das outras disciplinas:

Todo foram fazer um curso, quem foi o quebra-galho pra poder segurar os alunos, das 7 horas da manhã, das 7 e meia até as 11 e meia? O professor de Educação Física. Isso não cabe a ele fazer isso, entendeu? Professor tem que ir lá e executar o serviço dele em cada turma ali, beleza. Lógico, você faz um acordo com a Direção e tal, e você faz pra agradar e não ter

problema. Mas isso não é o meio de se fazer não com o professor, entendeu? (Docente B. Reuniões, p.56, 00'00)

Ocorreu até uma situação que impactou essa pesquisa, fazendo com que o docente B pensasse em desistir de participar. Isso pode ser observado no excerto seguinte. O que aconteceu foi que o docente ministrava aulas de Educação Física em determinada escola apenas no dia de terça-feira e, por conta da primeira reunião do grupo focal, ele se ausentou da escola. O detalhe é que a escola estava ciente da sua ausência, a SEMED havia informado a escola dessa ausência com antecedência. E na avaliação dele, isso afrontou a diretora da escola, que em retaliação devolveu algumas aulas dele para a SEMED, forçando-o a procurar outra escola para completar sua carga horária. Assim, ele que já estava trabalhando em duas escolas do estado e uma da prefeitura, passou a trabalhar em quatro escolas, duas da prefeitura e duas do estado:

Então, o que ocorreu foi o seguinte: depois daquela reunião que eu participei aqui, a diretora achou que eu afrontei ela, entendeu? Eu tive um problema lá com ela, que eu desrespeitei ela, se fosse não, até um ego deles, que eles tem, os gestores. E aí colocou dificuldade pra mim. (Docente B. Reuniões, p.20, 1'10)

A docente C passou por situação similar, mesmo com comunicação prévia por parte da SEMED, a supervisora da escola se recusava a compreender que a docente estava liberada de repor aquelas aulas e divulgou para todos os docentes das turmas no grupo de mensagens da escola que a docente C iria repor aquelas aulas:

Essa é a supervisora. [Então a docente reproduz o áudio para o pesquisador escutar que recebeu da supervisora da escola comunicando que ela vai repor as aulas daquele dia da reunião em outro dia, com o comunicado expresso da SEMED em sentido contrário] (Docente C. Reuniões, p.14, 4'07)

O subtema *mobilidade docente* aborda que às vezes o docente se vê obrigado de transferir de escola em função de diversos motivos, o que causa impacto direto e imediato em sua prática pedagógica docente, como foi o caso da docente D que mudou de escola e viu que o que fazia na escola anterior era mais cansativo de executar na escola seguinte, conforme o extrato a seguir:

E eu fazia alguns teatrinhos pra eles aprenderem a respeitar um ao outro, e eu parei mais de fazer esses projetos porque eu mudei para uma escola maior. Nessa escola maior quando eu cheguei lá, também fiz, mas aí fica muito cansativo e você não, tipo não tem ajuda de outras pessoas. (Docente D. Entrevistas, p.34, 2'44)

Por fim, o último subtema dos fatores imediatos / diretos que modulam a prática pedagógica docente é o *público-alvo / segmento escolar / rede escolar*. Tipo de público que se leciona modula, influencia, como será a prática pedagógica docente a ser empregada. A docente C afirma que tem dificuldades para trabalhar com os anos iniciais do ensino fundamental, conforme passagem a seguir:

E já percebi que meu problema é com os menores mesmo. Quanto menor, maior meu problema. Não sei me comunicar, sabe, com ele. (Docente C. Reuniões, p.2, 6'04)

Contudo, a mesma docente C aponta sua experiência prazerosa com os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, conforme os dois trechos a seguir:

Agora, eu digo: "tô aprendendo" e lá nessa experiência, no 2, eu tô aprendendo mais, parece que eu voltei pra faculdade; porque todos os temas que eu vou trabalhar eu tenho que estudar pra eles não me pegarem, assim, no... desatenta. Eles fazem perguntas né? (Docente C. Reuniões, p.87, 45'11)

É bom porque eles conseguem fazer os trabalhos, pesquisarem. E, depois, eles querem praticar. É por isso que eu me identifiquei mais. (Docente C. Reuniões, p.87, 46'14)

O docente B aponta diferenças entre as escolas municipais e estaduais:

Do Município, é do ensino infantil, né? Lá, lá é mais recreação, lá é mais brincadeira, atividades lúdicas e lá não tem espaço, ou!, lá tem espaço, mas não cobertura, não tem as condições climáticas pra você poder dar... dar aula tranquilo. Já no Estado, você tem as condições, tem o espaço, tem o clima, o ambiente coberto, mas não tem material, falta de material, entendeu? (Docente B. Entrevistas, p.8-9, 7'31)

4.3.2. Fatores mediatos / indiretos

Diferentemente dos fatores imediatos e diretos, os fatores mediatos / indiretos permeiam o ambiente de trabalho do docente, de modo que dois subtemas foram relacionados: a) *relações profissionais*; b) *estigma da disciplina / falta de apoio*.

Esse tema, *relações profissionais*, surgiu com as falas dos docentes acerca das constantes sugestões, em tom de ingerência, de outros profissionais que não são da Educação Física, em seu trabalho. Além dessa intromissão, há relações tensas, sobretudo com os docentes das turmas dos primeiros anos do ensino fundamental. Mas nem tudo é negativo, há interações positivas com outros docentes, que são de outras áreas, assim se observa no trecho codificado a seguir, onde o docente B estabeleceu uma parceria com um docente de outra disciplina:

Eu sou tranquilo, assim, a gente tem sempre uma interação, principalmente os professores que gostam de trabalhar com a área de esporte também, entendeu? Faz uma aula interdisciplinar, né? Principalmente com o 6º ao 9º, entendeu? Eu não tenho dificuldade com os professores não. Tem um professor lá numa escola que tô trabalhando, que ele dá aula de Eletivas, que também que não vem ao caso, mas que vou citar aqui, porque ele dá aula no Ensino Médio ele me chamou um outro dia, que ele é professor também de karatê, né? Então, se ele podia expor a aula dele, que ele queria que o povo, os outros colegas, os alunos conhecessem e eu levei ele pra expor, e fiz uma aula interdisciplinar com ele. Ele nem aula de de... ele nem professor de Educação Física, ele é professor de filosofia até, entendeu? (Docente B. Entrevistas, p.12, 23'24)

Contudo, o mesmo docente B apresenta dificuldades nas relações profissionais com docentes na outra escola:

...no Município, já é um pouco diferente, porque eles te questionam muito em na tuas aulas, entendeu, eles querem te ensinar a dar aula, na verdade, entendeu? Eles querem achar que a aula é da maneira que eles pensam.(...) É, os de pedagogos, professores do 1º ao 5º ano. Ah, meu amigo, eles acham que você tem que fazer o que eles acharem e quando eles acharem, entendeu? Tema relacionado com as relações profissionais, mas o estigma abrange não só superiores como profissionais de nível similar e até inferior. (Docente B. Entrevistas, p.12, 24'16)

A docente C também passou por situação similar e justamente com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental:

Estou falando que foram nos primeiros meses que eu entrei em maio, aí já foi assim, o de ensaio, de prova na sala da professora que estava doente. Aí ensaio de dança e as professoras parece que viram meu desespero. Aí era que empurrava mesmo. Empurra para me ensaiar e eu sem experiência nenhuma de ensaiar ninguém. Aí tinha que me virar com as turmas e era dos pequenos até aos 5ª, tudo misturado... (Docente C, Entrevistas, p.20, 2'22)

Seguindo a mesma linha de relacionamento, a docente D também percebe uma certa tensão entre ela, docente de Educação Física, e as demais docentes, que são responsáveis pelas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental:

Tenho uma boa relação com os demais colegas. Só tem essa frustração, pequena frustração que eles tem inveja, né, e aí aquelas alfinetadas, porque na quarta eu não vou e elas querem esse tempo também pra planejar, e é o tempo que tenho, né? Então, mais essa inveja, vai ser igual lá no Congresso e acaba com essas pequenas frustrações, mas eu não tenho nenhuma inimizade com alguém, se tenho eu não sei. (Docente D, Entrevistas, p.38, 18'20)

Um aspecto a ressaltar é que as maiores reclamações dos docentes participantes desta pesquisa estão associadas às relações profissionais, especialmente aquelas com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental.

O último subtema, *estigma da disciplina / falta de apoio*, aponta que a disciplina de Educação Física carrega alguns estigmas e os docentes também reclamam da falta de apoio, se sentem isolados ou contra os demais. Nos dois trechos seguintes mostram situações de uso indevido do material da docente D, bem como a docente C que sente seu espaço profissional sendo invadido por outros que julgam poder fazê-los:

Eu nunca tive, assim, um espaço tipo assim: ah, teu material vai ficar junto com o material de limpeza. Ah, então assim, eu fico implorando pra que eu tenha. Eu fico implorando pra que tenha material. Então, a maioria dos meus materiais eu compro, com meu dinheiro. Porque eu quero dar uma aula melhor para meus alunos. E aí quando eu fiquei de licença-maternidade, aí a minha sobrinha disse: “-tia, a gente teve Educação Física, a professora pegou o material”. (Docente D. Reuniões, p.56, 1'16)

E também assim, pegando essa sua linha de raciocínio, [docente D], porque eu fiquei pensando muito no, foi hoje mesmo, mas já vinha, antes, lá da Escola... porque na verdade a gente só se fortalece quando a gente se encontra, profissional de Educação Física. Porque na escola a gente sozinho. É todos contra a gente. São todos contra um. Eu falo assim,

porque a Orientação se mete, é Supervisão se mete, Direção se mete, outros professores se metem mais ainda. Então, a gente finda sozinho, sofre. (Docente C. Reuniões, p.58, 10'00)

Por vezes, o estigma também surge entre os estudantes:

Minha aluna do 5º ano, dessas metidinhas aí que eu tô falando, aí eu tinha enchido o quadro, né, quando fui trabalhar Ginástica Geral; potencialidade, né, do corpo. Aí eu coloquei só os tópicos principais assim; de baixo pra cima, de cima pra baixo, né? É... cérebro, coração, os músculos, os ossos tudinho. Aí ela entrou na sala: “-professora, a senhora tá achando que a gente é burro, é? A senhora tá querendo enganar a gente? Isso aí é aula de Ciências!”. (Docente C. Reuniões, p.87, 48'01)

Por fim, para sintetizar os achados desta pesquisa, o Quadro 1 apresenta todos os temas e subtemas codificados pela análise dos dados:

Quadro 1 – Quadro temático da prática pedagógica docente

1.Prática pedagógica docente
<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Atitudes docentes <ul style="list-style-type: none"> 1.1.1. Ativas <ul style="list-style-type: none"> 1.1.1.1. Criativas e/ou improvisação 1.1.1.2. Significativas 1.1.1.3. Testes e experimentações 1.1.1.4. Delegando funções aos estudantes 1.1.2. Reativas <ul style="list-style-type: none"> 1.1.2.1. Negociação/Barganhas/Chantagens 1.1.3. Passivas, inertes <ul style="list-style-type: none"> 1.1.3.1. Acata ditames 1.1.3.2. Entregar os pontos
<ul style="list-style-type: none"> 1.2. Fontes que caracterizam <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1. Saberes docentes <ul style="list-style-type: none"> 1.2.1.1. Experiências na juventude 1.2.1.2. Institucionalizados – Formação inicial e continuada 1.2.1.3. Saberes escolares (curriculares e da disciplina) 1.2.1.4. Saberes da experiência profissional 1.2.2. Desenvolvimento profissional <ul style="list-style-type: none"> 1.2.2.1. Fases do desenvolvimento profissional 1.2.3. Características pessoais <ul style="list-style-type: none"> 1.2.3.1. Personalidade, crenças e convicções pessoais
<ul style="list-style-type: none"> 1.3. Fatores que modulam <ul style="list-style-type: none"> 1.3.1. Fatores imediatos / diretos <ul style="list-style-type: none"> 1.3.1.1. Clima, época do ano e tradições locais 1.3.1.2. Espaços, materiais e intercorrências 1.3.1.3. Mobilidade docente 1.3.1.4. Público alvo/segmento escolar/rede escolar 1.3.2. Fatores mediados / indiretos <ul style="list-style-type: none"> 1.3.2.1. Relações profissionais 1.3.2.2. Estigma da disciplina/falta de apoio

Fonte: autor da pesquisa (2024).

4.4. PROPOSTA CURRICULAR

Antes de iniciar a construção da proposta curricular, os docentes foram convidados a preencher um instrumental (Apêndice C), e nessa atividade elencaram de memória, sem consultar nenhum material, os conteúdos de Educação Física para todos os anos e bimestres do ensino fundamental. Dois quadros comparativos foram elaborados, exibindo os conteúdos escolhidos pelos docentes, eles estão dispostos nos quadros 2, 3, 4 e 5 a seguir:

Quadro 2 – Comparação dos conteúdos elencados pelos docentes no 1º bimestre

Bimestre	1º bimestre		
	Ano \ docente	Docente B	Docente C
1º ano	Recreação	Brincadeiras e jogos 100%	Brincadeiras e jogos (resgate cultural)
2º ano	Recreação	Brincadeiras e jogos 100%	Brincadeiras e jogos (resgate cultural) Hábitos alimentares: alimentação saudável e sua contribuição para Educação Física
3º ano	Recreação	Brincadeiras e jogos 100%	Brincadeiras e jogos de outras regiões do Brasil
4º ano	Jogos lúdicos	Jogos e brincadeiras 50% Esporte de taco e de campo 50%	Brincadeiras e jogos (indígenas e africanos)
5º ano	Jogos lúdicos	Brincadeiras e jogos 50% Esporte de taco e de campo 50%	Brincadeiras e jogos: outros países; identificar habilidades e capacidades físicas
6º ano	Recreação	Esporte de invasão: futsal	Jogos populares competitivos
7º ano	Recreação	Esporte de invasão: futsal	Jogos populares competitivos
8º ano	-	Esporte de invasão: futsal	Esporte de invasão Basquete
9º ano	-	Esporte de invasão: futsal	Esporte de invasão Basquete

Quadro 3 – Comparação dos conteúdos elencados pelos docentes no 2º bimestre

Bimestre	2º bimestre		
Ano \ docente	Docente B	Docente C	Docente D
1º ano	Recreação	Brincadeiras e jogos 50%	Esportes de marca, corridas, saltos, arremessos
2º ano	Recreação	Brincadeiras e jogos 50%	Esportes de marca, corridas, saltos, arremessos Prevenção de acidentes domésticos
3º ano	Recreação	Brincadeiras e jogos 50%	Esporte de rede: tênis Esporte de invasão: futebol
4º ano	Jogos adaptados	Jogos e brincadeiras 50% Esporte de rede/parede 50%	Esporte de rede vôlei Esporte de invasão handebol
5º ano	Jogos adaptados	Jogos e brincadeiras 50% Esporte de rede/parede 50%	Esporte de rede vôlei Esporte de invasão handebol Hábitos posturais; doenças provocadas pela má alimentação
6º ano	Iniciação ao desporto	Esporte de rede: voleibol e badminton	Esporte de rede: vôlei “mini vôlei”
7º ano	Iniciação ao desporto	Esporte de rede: voleibol e badminton	Esporte de rede: vôlei “mini vôlei”
8º ano	-	Esporte de rede: voleibol e badminton	Esporte de rede Tênis de mesa
9º ano	-	Esporte de rede: voleibol e badminton	Esporte de rede Tênis de mesa

Quadro 4 – Comparação dos conteúdos elencados pelos docentes no 3º bimestre

Bimestre	3º bimestre		
Ano \ docente	Docente B	Docente C	Docente D
1º ano	Jogos de salão	Ginástica geral 70% Brincadeiras e jogos 30%	Ginástica geral: posições básicas, movimentos básicos
2º ano	Jogos de salão	Ginástica geral 70% Brincadeiras e jogos 30%	Ginástica geral: posições básicas, movimentos básicos
3º ano	Jogos de salão	Ginástica geral 70% Brincadeiras e jogos 30%	Ginástica geral: movimentos básicos e combinações
4º ano	Jogos adaptados	Dança 50% Ginástica 50%	Esporte aventura: slackline Lutas: jogos de defesa, esporte de invasão basquete
5º ano	Jogos adaptados	Dança 50% Ginástica 50%	Esporte aventura: slackline Lutas: jogos de defesa, esporte de invasão basquete
	Basquetebol adaptado	Ginástica geral	Esporte de invasão futebol

6º ano		Esporte de rede	Ginástica geral
7º ano	Basquetebol	Ginástica geral Esporte de rede	Esporte de invasão futebol Ginástica geral
8º ano	-	Ginástica Esportes técnico combinatório	Esporte de Aventura
9º ano	-	Ginástica Esportes técnico combinatório	Esporte de Aventura

Quadro 5 – Comparação dos conteúdos elencados pelos docentes no 4º bimestre

Bimestre	4º bimestre		
Ano \ docente	Docente B	Docente C	Docente D
1º ano	Jogos lúdicos	Dança 80% Brincadeiras e jogos 20%	Músicas: jogos rítmicos
2º ano	Jogos lúdicos	Dança 80% Brincadeiras e jogos 20%	Músicas: jogos rítmicos Obs.: aumentando o grau de complexidade das atividades
3º ano	Recreação	Dança 80% Brincadeiras e jogos 20%	Músicas: jogos rítmicos
4º ano	Jogos esportivos	Jogos e brincadeiras 50% Esporte de invasão 50%	Música: estilos e coreografias
5º ano	Jogos esportivos	Jogos e brincadeiras 50% Esporte de invasão 50%	Música: estilos e coreografias
6º ano	Voleibol	Ginástica Esportes técnico combinatório	Esporte de invasão handebol pré-desportivo; danças
7º ano	Voleibol	Ginástica Esportes técnico combinatório	Esporte de invasão handebol pré-desportivo; danças
8º ano	-	Ginástica Esportes técnico combinatório	Calistenia
9º ano	-	Ginástica Esportes técnico combinatório	Calistenia

E a construção da proposta curricular iniciou com a escolha dos conteúdos para serem ministrados pelos docentes até a reunião seguinte do grupo focal. O quadro 6 apresenta os conteúdos escolhidos, dividido por ano do ensino fundamental.

Quadro 6 – Conteúdos propostos na execução do estudo

Ano	14/06 até 07/07/23	até De 31/07 até 18/08/23.	De 21/08 até o 15/09/23	De 18/09 até 21/10	De 23/10 até 24/11/23.
1º	– Esportes de precisão – Atletismo	Jogos rítmicos, ginástica rítmica e brincadeiras com música Confeccionar material que produza sons	Ginástica geral – equilíbrio	Lutas: tipos e vivências	-Lateralidade de -Prevenção de acidentes domésticos -Jogos cooperativos
2º	– Esportes de precisão – Atletismo	Jogos rítmicos, ginástica rítmica e brincadeiras com música Confeccionar material que produza sons	Ginástica geral – equilíbrio	Lutas: tipos e vivências	-Lateralidade de -Prevenção de acidentes domésticos -Jogos cooperativos
3º	– Esportes de precisão – Atletismo	Jogos rítmicos, ginástica rítmica e brincadeiras com música Confeccionar material que produza sons	Ginástica geral – equilíbrio	Lutas: tipos e vivências	-Lateralidade de -Prevenção de acidentes domésticos -Jogos cooperativos
4º	– Esportes de precisão – Atletismo	Preconceito na dança, o repertório que conheçam, ritmos brasileiros Elabora e apresentar coreografias entre os estudantes	Ginástica geral – Força e postura corporal	Lutas: tipos e vivências	-Lateralidade -Primeiros socorros -Jogos coletivos (basquete)
5º	– Esportes de precisão – Atletismo	Preconceito na dança, o repertório que conheçam, ritmos brasileiros Elabora e apresentar coreografias entre os estudantes	Ginástica geral – Força e postura corporal	Lutas: tipos e vivências	-Lateralidade -Primeiros socorros -Jogos coletivos (basquete)
6º	– Esportes de precisão – Atletismo	Vôlei, fundamentos e o jogo propriamente dito	Basquetebol	Handebol: contextualização, fundamentos e regras	-Jogos cooperativos -Handebol
7º	– Esportes de precisão – Atletismo	Vôlei, fundamentos e o jogo propriamente dito	Basquetebol	Handebol: contextualização, fundamentos e regras	-Jogos cooperativos -Handebol
8º	– Esportes de precisão – Atletismo	Vôlei, fundamentos e o jogo propriamente dito	Basquetebol	Handebol: contextualização, fundamentos e regras	-Jogos cooperativos -Handebol
9º	– Esportes de precisão – Atletismo	Vôlei, fundamentos e o jogo propriamente dito	Basquetebol	Handebol: contextualização, fundamentos e regras	-Jogos cooperativos -Handebol

O objetivo geral para a Educação Física Escola elaborado pelos docentes foi:

Proporcionar desenvolvimento psicomotor através da cultura corporal do movimento. Assim como motivar a promoção da saúde através de hábitos saudáveis de alimentação, higiene, postura corporal e prática de esportes fora da escola; incentivando os estudantes a buscar o conhecimento da importância da Educação Física no cotidiano. (Reuniões, p.84, 32'12)

Os objetivos específicos foram relatados como importantes, mas não se chegou em um texto definitivo, apenas a elaboração de duas perguntas que guiarão a construção desses objetivos. E essas perguntas foram:

*Quais capacidades psicomotoras devem ser desenvolvidas?
Quais conhecimentos devem ser oferecidos?*

Por fim, foram elencados conteúdos que contemplariam esse objetivo geral. Contudo, os docentes não definiram para quais anos do ensino fundamental eles deveriam ser aplicados, ou se se deveria ministrar todos em todos os anos. Portanto, não houve uma sistematização. Os conteúdos selecionados foram:

Jogos (cooperativos, populares, indígenas, rítmicos africanos etc)
Treinamento esportivo
Iniciação esportiva
Danças
Recreação
Brincadeiras
Ginásticas
Lutas
Promoção da saúde
Exercícios físicos e prevenção de doenças (DCNTs – doenças crônicas não-transmissíveis)
Hábitos saudáveis de alimentação
Hábitos saudáveis de higiene
Postura corporal – desvios posturais / correção postural
Jogos eletrônicos
Sedentarismo
Primeiros socorros
Calistenia
Treinamentos físicos (funcional, musculação, *crossfit*, calistenia, ginástica de condicionamento físico, *fitdance*)
Ginástica de conscientização corporal
Esportes de aventura (*parkour*, skate, rapel, *slickline*, escalada de parede)
Caminhada
Atletismo
Tênis de quadra

Tênis de mesa
Badminton
Jogos de mesa (dama, xadrez, dominó, uno, pega-varetas, labirinto africano)
Basquete
Handebol
Voleibol
Futsal
Futebol
Educação Física adaptada
Educação Física e deficiências motoras
Inclusão e respeito
Cooperação
Conteúdo específico do contexto escolar
Capacidades motoras (força, flexibilidade, resistência, agilidade)
Habilidades motoras (lateralidade, percepção espaço-tempo, equilíbrio, coordenação oculomanual, ritmo, coordenação oculopedal, coordenação motora ampla, receber, lançar, arremessar, rebater, abafar)
Orientação
Corrida de orientação

5 DISCUSSÃO

A investigação para *analisar o desenvolvimento da prática pedagógica docente em uma pesquisa-ação orientada ao processo de construção e implementação de proposta curricular de Educação Física* comportou diversos aspectos que serão detalhados neste capítulo. Primeiramente, partindo do conceito proposto por Franco (2016a), de que são práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos, e que se realizam para organizar, potencializar e interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, é possível concluir que nem todas as *práticas docentes* seriam *pedagógicas*.

Além disso, Franco (2016a) ressalta que essas práticas dependem do conceito de pedagogia que a embasa, oscilando entre dois extremos: um primeiro, de racionalidade técnica-científica e orientada para processos de instrução visando eficiência e eficácia; e na outra ponta uma racionalidade crítico-emancipatória, que considera a historicidade como base para compreensão do conhecimento. Portanto, em sentido estrito, muitas práticas observadas nessa pesquisa e codificadas na análise temática reflexiva não poderiam ser consideradas como práticas pedagógicas docentes, tanto pela perspectiva técnica-científica quanto pela crítico-emancipatória.

E Franco (2016a) acrescenta uma etapa para que uma prática possa ser considerada uma prática pedagógica docente, os movimentos de a) reflexão crítica de sua prática e b) consciência das intencionalidades que conduzem suas práticas. Esse conceito gera dois desdobramentos: o primeiro, por esta visão, seria possível conjecturar dois docentes realizando os mesmos processos e procedimentos, um poderia estar realizando práticas pedagógicas docentes e o outro não, e, pensando sob a ótica discente, ambas as práticas poderiam ser consideradas como práticas pedagógicas docentes.

O segundo desdobramento é que, considerando as necessidades de reflexão crítica de sua prática e consciência das intencionalidades que as conduzem, a formação docente, tanto inicial quanto permanente, deveria focar não em procedimentos e processos (por vezes tendendo a práticas mecânicas), mas em desenvolver nos docentes suas capacidades de reflexão crítica de seu trabalho, bem

como de buscar uma consciência das suas intencionalidades. O foco, portanto, deveria ser na atitude do docente quando do planejamento e execução de suas aulas.

Pensando na formação inicial, continuada e permanente do docente, sob a ótica deste conceito de prática pedagógica docente, é importante rever a discussão acerca das metodologias, estratégias de ensino, didática para este profissional. Foco não em rotinas mecanizadas, padronizadas, que funcionam em determinado contexto, mas sim compreensões sobre suas práticas, suas atitudes e pensamentos. Mais importante do que ensinar o docente a delegar funções aos estudantes para inibir indisciplina e/ou estimular a participação discente, é fazê-lo compreender a importância de refletir sobre sua prática; que eles construam o hábito da reflexão crítica de sua própria prática.

No âmbito dos estudos da prática pedagógica docente na Educação Física Escolar, há uma diversidade de entendimentos, ângulo de visão e nomenclaturas, alguns autores estudando a prática pedagógica (Heringer; Figueiredo, 2010; Sanchotene; Molina Neto, 2010), o trabalho docente (Wittizorecki; Molina Neto, 2007) e os saberes docentes (Amorim Filho; Ramos, 2010). E, durante a análise do material coletado e produzido, ficou evidente que investigar essas práticas demandam ampliar o ângulo de visão, ou mesmo “esticar” seu conceito.

Ao elaborar o mapa temático final, foram identificados os seguintes *elementos constituintes da prática pedagógica docente dos docentes investigados*, inicialmente surgiram três temas abrangentes: atitudes docentes; fontes que caracterizam a prática; e fatores que modulam. As primeiras, *atitudes docentes*, que por vezes podemos confundir com a própria prática pedagógica docente, foram observadas desde ativas até passivas. Sendo possível indagar se uma prática pedagógica docente poderia ser classificada como passiva.

Alguns elementos levantados na literatura foram observados nesta pesquisa como a resistência às mudanças (Wittizorecki; Molina Neto, 2007), a cristalização de práticas conservadoras (Bracht *et al.*, 2002); o emprego de planejamento participativo (Oliveira; Ramos, 2008); a tendência dos docentes em reproduzir experiências em sua fase escolar percebidas como positivas e evitar as que foram negativas (Folle; Nascimento, 2009; Sanchotene; Molina Neto, 2010). Quanto às práticas pedagógicas docentes não-diretivas, focadas em processos e

não em conteúdos (Oliveira; Daolio, 2014), não foi possível confirmar que práticas não-diretivas eram focadas em processos ou conteúdo. Assim, como Bracht *et al.* (2002), os docentes participantes deste estudo percebem que suas angústias e dificuldades não são exclusivas deles, mas sim compartilhadas pelos outros.

Os resultados apresentados também comportam outras observações, os temas e subtemas elaborados não foram separados por docente-participante, mas sim relatado como codificações que foram construídas com base nos dados dos três participantes. Essa observação é pertinente pelo fato de que parece haver um *sincretismo pedagógico*. Ou seja, o docente se vale de tudo que conhece e experienciou para dar conta das demandas que se impõe na sala de aula; mesmo que isso comporte a adoção de posições aparentemente contraditórias entre si. Em suma, são as ferramentas que ele dispõe para seu trabalho. Portanto, um docente pode ter uma atitude ativa em determinado momento e logo em seguida mudar, passando para uma postura mais reativa ou passiva. Esse fato está coerente com o relatado na literatura (Tardif, 2010).

Um achado interessante foi a diferença das relações profissionais dos docentes de acordo com o segmento escolar. Sendo as relações com os docentes dos anos iniciais do ensino fundamental mais tensas e problemáticas do que os pares dos anos finais do ensino fundamental. De forma recorrente, os docentes investigados reclamavam bastante dos docentes responsáveis pelas turmas do 1º ao 5º do ensino fundamental.

É possível fazer ilações com base em algumas diferenças na relação entre esses profissionais. Como exemplo, se uma professora de Educação Física, por motivo de doença, tiver que se ausentar de suas aulas por um dia veremos algumas diferenças: para um outro profissional, um professor de geografia que esteja nos anos finais do ensino fundamental, essa pode ser a oportunidade de ele juntar turmas e, eventualmente sair mais cedo do trabalho, quando menos, essa ausência não interferirá em nada seu trabalho.

Porém, no caso dos anos iniciais, pode ser que para a professora-pedagoga, a regente da turma a qual a professora de Educação Física irá se ausentar, esta seja uma questão; talvez ela tenha planejado usar o horário dessa aula para atualizar seu diário ou finalizar a correção de atividades, ou até mesmo descansar. É interessante notar que o pesquisador também é professor de

Educação Física e vivencia essas situações, até de forma corriqueira. Mas não tinha tido, até então, a dimensão e a consciência dessa diferença de relações profissionais dos docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Quanto ao *processo de desenvolvimento da pesquisa-ação junto aos docentes investigados* foi uma experiência nova para o pesquisador. Conhecer e estudar a pesquisa-ação não é sinônimo de saber o que fazer e quando fazer. Portanto, o processo de desenvolvimento da pesquisa-ação junto aos docentes investigados era aprendido pelo pesquisador no momento que ela acontecia.

Inicialmente, a literatura apontava para as resistências que surgiriam logo de início. Essa questão pode ser observada quando da dificuldade de conseguir com que os pares ao menos se permitissem escutar o convite para conhecer o então projeto de mestrado.

Em boa parte do tempo, os docentes investigados reforçavam e concordavam com as afirmações dos colegas de que a situação não mudaria. Porém, pode-se verificar os docentes diminuindo alguns dogmas ou premissas, vistas até então como absolutas. Essa derrubada de mitos é um dos resultados previstos quando do emprego da pesquisa-ação, segundo Stringer (2007).

Espontâneo e satisfatório, o envio / compartilhamento das atividades e, durante as reuniões, de soluções para alguns problemas parece contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas docentes dos demais. Este grupo formado no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp* se mostrou uma ferramenta onde os docentes, de forma espontânea, começaram a compartilhar suas práticas pedagógicas docentes, suas atividades das aulas ministradas. Isso estimulou a participação, o envolvimento, bem como aguçou a criatividade e improvisação, pois um docente se inspirava no outro.

Na questão da pesquisa-ação, o ambiente de troca espontânea entre os docentes (“trocavam figurinhas” e pequenos favores), de busca de consenso foram alguns pontos positivos que ressaltavam a metodologia empregada. A insegurança do pesquisador foi diminuindo com o crescente empenho dos docentes investigados.

Contudo, acredita-se que o processo de pesquisa-ação teve algumas limitações. Para solucionar alguns problemas haveria de se conseguir espaço e materiais adequados ou modificar, nas propostas curriculares, os conteúdos para a

realidade que se impõe. Porém, mesmo essa segunda solução apresenta limitações, pois os docentes alegam não possuir segurança / competência para ministrar determinados conteúdos.

Um questionamento que surgiu foi: será que o ciclo da pesquisa-ação (planejar-observar-refletir-agir) também pode ser feito pelo pesquisador durante a execução de seu projeto? Percebe-se que os passos foram sendo seguidos, mas com baixa eficiência. Na verdade, o tempo de execução da pesquisa pode não ter sido suficiente para o maior engajamento dos docentes, além do tempo e execução, as possibilidades decisórias eram limitadas. Buscou-se observar os aspectos ontológicos, epistemológicos e metodológicos pertinentes a uma pesquisa-ação (Venâncio; Sanches Neto; Betti, 2018).

Stringer (2007) aponta que acarreta a baixa adesão das pessoas na solução ou mesmo práticas laborais é o sentimento de frustração, de impotência, de invisibilidade, de que as coisas são imutáveis, o sentimento que programas controlados centralmente desconsideram suas demandas e fatores locais, e essas pessoas se veem obrigadas a implementar. Durante a pesquisa isso pode ser observado tanto nos encontros com os docentes investigados quanto na articulação com servidores técnicos da SEMED e SEDUC.

O ciclo de pesquisa-ação, que serviu de base para essa pesquisa, teve que comportar severas limitações impostas pelo tempo, por pessoas em posição hierarquicamente superior e pela estrutura burocrática dos entes públicos envolvidos. Pensando nisso, será que a pesquisa-ação só pode ocorrer quando temos total disponibilidade de tempo (de agenda e de duração do projeto)? E quando algumas opções de resoluções não estão disponíveis? A intenção dessa abordagem de pesquisa é fornecer um ambiente que permita grupos heterogêneos trabalhem de forma harmoniosa e produtiva, uma abordagem consensual. A escuta sincera envolve as pessoas, porém, sem o poder da “caneta”, o resultado será limitado (Stringer, 2007).

Por fim, o pesquisador acredita que muitas vezes é necessário o exercício de determinado direito, faculdade ou possibilidade para que este possa ser aperfeiçoado e incorporado como um hábito. Nas primeiras reuniões, se perguntava sobre os problemas que afligiam os docentes, e estes eram bastante prolixos em relatá-los. Contudo, no momento de identificar as possíveis origens desses

problemas e, sobretudo, possibilidades de soluções ou sugestões, os docentes investigados silenciavam ou, quando muito, apresentavam razões personalíssimas para a causa de problemas que são crônicos. Somos bons em reclamar, mas nem tanto na hora de exigir, de agir.

Mas com o passar das reuniões, dos autorregistros nos diários de campo, nas conversas individuais, na entrevista e na interação entre os docentes, começou a emitir mais sugestões, a aventar outras causas para os problemas. E é um exercício, que se vai ganhando prática e aperfeiçoando.

Sobre os diários de campo, a docente C foi a que realizou todos os registros, desde a primeira reunião do grupo focal, entregando os registros em arquivos digitais. No caso do docente B e da docente D houve maior dificuldade. Isso causou certa apreensão no pesquisador-facilitador, pensava que havia algum erro de procedimento, algo estava escapando da observação que não conseguia envolver mais esses dois docentes. Contudo, os dois tinham dificuldades em fazer o registro e cada um por um motivo diferente.

O docente B, com 45 anos, necessitava adquirir óculos para leitura e ele, trabalhando simultaneamente em quatro escolas, duas do estado e duas da prefeitura, não se organizava para mandar fazer as lentes. No caso da docente D, de pronto disse que não faria nenhum registro nem durante e nem depois das aulas, pois possuía uma aversão a tentar escrever, um bloqueio que a atrapalhava nesse tipo de atividade. Segundo ela mesma, deveria estar em algum ponto do espectro autista por causa de bloqueio e outras coisas mais. Contudo, no meio para o final do período de execução do projeto, ambos os docentes passaram a fazer o autorregistro.

As percepções dos docentes acerca do desenvolvimento da própria prática pedagógica a partir da participação na pesquisa-ação foi diferente para cada um dos docentes investigados. Como alerta Stringer (2007): cada pessoa está em um ponto, em lugar e que não é exatamente onde achamos que ela está. Portanto, procurou-se respeitar e compreender a posição de cada docente-participante neste estudo.

A docente D, na última reunião, reconhece algumas falhas em sua prática, sobretudo pelo fato de não dar um significado claro para as atividades e conteúdos que desenvolve com seus alunos. Ao mesmo tempo, ela relatou uma

experiência que desenvolveu com uma turma e que na avaliação dela “deu certo”, inclusive se autoelogiou pelo experimento. E o que foi interessante é que, na sua conclusão do relato desse experimento, ela concluiu que percebeu algo, afirmou compreender o que foi feito para que tivesse maior envolvimento da turma nas atividades.

Além disso, a docente reconheceu a importância da troca, do diálogo entre seus pares. Mas uma conversa sem julgamentos, com paciência e escuta por parte de cada pessoa. Ainda nessa conversa, ela arrematou que precisava ler mais, voltar ao estudo para se aperfeiçoar.

A docente C reconhecia, desde logo, que em sua prática pedagógica docente ela tinha “entregado os pontos”, particularmente em seu trabalho na escola municipal. Porém, na escola estadual, que eram as turmas dos anos finais do ensino fundamental, ela se sentia animada. Eram turmas em que ela poderia desenvolver conteúdos teóricos, aprofundar em temas dos quais ela tinha maior identificação, gostava dos questionamentos dos alunos.

O docente B era um desafio. Essa é uma avaliação empírica, mas o pesquisador via o docente B como um professor derrotado pelos anos de trabalho duro e o pouco ou nenhum reconhecimento. Resignado, esse docente parecia acomodado com seu trabalho. Essa situação pareceu bastante interessante, levantando um questionamento: deveria buscar somente docentes motivados para participar da pesquisa ou seria interessante ter docentes pejorativamente denominados de “rola-bola” para compor o quadro da pesquisa?

Dois pontos são importantes de se observar frente essa questão. O primeiro é que classificar um docente desta forma pode ser um equívoco, é colocar a pessoa onde ela pode ou não estar (Stringer, 2007), portanto cautela é importante nesse momento. E o segundo ponto é que sim, é interessante ter docentes desmotivados, acomodados compondo o quadro de participantes da pesquisa, pois representa uma parcela dos docentes e se faz necessário compreender como pode ajudar esses profissionais.

Porém, nas visitas, na participação das reuniões, na entrevista e em outros momentos, não foi possível observar grandes mudanças de atitude deste docente. Contudo, não se pode descartar que uma semente possa ter sido plantada. Só o fato dele não ter desistido de participar da pesquisa, demonstrou alguma

resiliência. Como relatado nos resultados, ele quase desistiu devido ao fato da direção de uma escola ter devolvido algumas aulas dele como retaliação a sua ausência da escola por ocasião da primeira reunião do grupo focal.

Quanto as *percepções do pesquisador acerca dos processos desenvolvidos na pesquisa-ação e das transformações relatadas pelos docentes em sua própria prática pedagógica docente*, ao escrever esse relatório de pesquisa e relendo a literatura, percebe-se a ingenuidade deste pesquisador-facilitador quanto as expectativas do que seria alcançado. E sobre a pesquisa-ação, ela é mais profunda, ela precisa “tocar” as pessoas. Pois, quem vai criar as soluções, quem vai pôr em prática essas ações são as pessoas afetadas pelo problema.

Portanto, se não tratar com esmero as pessoas, a pesquisa não vai prosperar. E os achados desta pesquisa não dizem respeito as estratégias para melhorar o ensino, as ações, as práticas, mas sim em como atingir aquelas pessoas. Processos são importantes, porém as pessoas são mais. Portanto, percebo que preciso de mais experiência e maturidade com a pesquisa-ação, e o único jeito de alcançar esse patamar é realizando mais pesquisas desse tipo.

Em suma, a investigação da prática pedagógica docente de docentes que foram convidados a unificar seus conteúdos/objetivos/sequência durante aproximadamente dois bimestres foi uma experiência rica. O pesquisador teve a percepção do quanto a gestão e seu aparato (Secretaria, Direção, Orientação, Supervisão, entre outros) não compreende o artífice da profissão docente; ou sua compreensão é enviesada e inadequada. Mobilizar os profissionais docentes demanda mais do que emanar Portarias, Leis, Circulares, Memorandos e Ordens.

Além disso, surgiu mais um questionamento: resistências são iguais a desculpas? Percebeu-se que os docentes apresentaram várias resistências, mas que no fundo se tratavam de desculpas, por isso o foco do trabalho deve ser as pessoas. A pesquisa-ação tem um interesse primário em estabelecer e manter relações de trabalho positivas (Stringer, 2007).

Sobre o desenvolvimento profissional. Uma das professoras que participou desta pesquisa tinha acumulado 13 anos de trabalho somente com os anos iniciais do ensino fundamental e não se sentia animada com o mesmo, porém, estava (pela primeira vez em sua carreira) há um ano trabalhando com os anos finais do ensino fundamental e se sentia muito animada, como se estivesse em um

ciclo do desenvolvimento profissional diferente. Apenas é uma hipótese: mas será que as fases ou ciclos do desenvolvimento profissional são contexto-específicas?

Sobre a elaboração e implementação coletivas de proposta curricular, os resultados foram limitados. Um plano de ensino de um professor de Educação Física é a expressão de suas concepções, conceitos sobre Educação e Educação Física misturado com a realidade ali posta, na escola e para as crianças e adolescentes que ali frequentam. E uma proposta curricular encara o desafio de abranger e/ou respeitar uma diversidade dessas expressões na figura de inúmeros professores. Portanto, escolhas, aberturas e limitações devem compor o quadro de uma proposta curricular.

Apesar de compreenderem que há alguma lacuna ou inconsistência nas propostas curriculares, os docentes investigados cercam-se de barreiras (resistências) que impendem de enfrentar a questão. Assim, a construção de uma proposta curricular enfrenta dificuldades anteriores à sua elaboração. Uma outra possibilidade é que realmente haja outros problemas que precedem os docentes de se debruçar sobre uma proposta curricular.

É interessante notar que os docentes, em diversos momentos, alegam falta de condições para desenvolver o que consta em seu planejamento. É possível pensar que há uma pequena contradição nesta situação, pois, em grande parte, eles conhecem o ambiente de trabalho, ou seja, seus planejamentos deveriam considerar essas situações.

O problema da ausência de sistematização de consenso e implementação coletiva observando a sistematização parece ficar relegado em planos secundários frente aos diversos problemas e questões enfrentadas pelos docentes. Os três docentes até concordavam que a ausência do trabalho sinérgico entre os docentes era prejudicial, porém, a preocupação maior deles estava em basicamente sobreviver com as intempéries climáticas, das demandas discentes, das tensões nas relações profissionais, nos ditames arbitrários de seus superiores, de orientações desconexas com a realidade que são emanadas dos níveis mais elevados da gestão educacional.

Teve-se a impressão que, na visão dos docentes, a questão da sistematização dos conteúdos/objetivos da Educação Física Escolar parece ser precedida por outras questões. Porém, nem sempre esse entendimento, essa visão,

parece proceder. Sim, falta de materiais e/ou espaços inadequados podem impedir de se trabalhar determinados temas, porém, não é possível trabalhar todo o domínio deste tema. Algumas vezes os docentes citaram a impossibilidade de se trabalhar o que foi planejado pela falta de material ou ausência de um espaço adequado, o que parece ser um contrassenso já que foi algo planejado, presumindo uma avaliação prévia.

Portanto, acredita-se que deve haver questões sim que precedam, impactam ou mesmo direcionem a possibilidade de sistematização dos conteúdos/objetivos da Educação Física Escolar. Mas, apesar disso, se pode tratar dessas questões de forma concomitante, ou seja, é possível avançar na sistematização ao mesmo tempo que se enfrente as demais questões, talvez uma contribua para a outra. Afinal, que espaço e materiais seriam os ideais? Não parece lógico discutir uma lista de materiais e o espaço adequado sem saber sequer quais conteúdos se deseja trabalhar.

É importante ter as ações nas formações continuadas bem como nas elaborações de propostas curriculares capitaneadas pelos próprios docentes. Como principais atuantes, devem estar ativamente envolvidos e, sobretudo, com uma postura reflexiva crítica sobre seu trabalho e todo o contexto envolvido.

Por fim, foi interessante notar que a indisciplina dos estudantes até é mencionada nas reuniões pelos docentes, mas com pouca ênfase. Como os três são experientes, talvez esse ponto não seja tão relevante para modular sua prática pedagógica docente. Em verdade, o tema só ganhou alguma força quando foi perguntado especificamente sobre isso nas entrevistas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o desenvolvimento da prática pedagógica docente em uma pesquisa-ação orientada ao processo de construção e implementação coletiva de proposta curricular de Educação Física, os docentes participantes do estudo manifestaram preocupação com outras demandas (condições de trabalho, relações profissionais e estigmas da disciplina), as quais desestimulam a reflexão crítica das propostas curriculares. Outro aspecto importante é que parece haver relações profissionais tensas e problemáticas entre os docentes de Educação Física e os docentes das turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, situação não identificada com relação aos docentes dos anos finais do ensino fundamental.

Os elementos constituintes da prática pedagógica docente das professoras e do professor investigados compreendem temas abrangentes acerca das atitudes docentes, os fatores que modulam essas práticas e as fontes que são recursos para essas práticas. No processo de elaboração e implementação coletiva de proposta curricular, os docentes investigados revelaram práticas pedagógicas ativas, reativas e passivas/inertes e ressaltaram fatores que modulam a prática pedagógica com resultados imediatos/diretos e mediatos/indiretos.

O desenvolvimento da pesquisa-ação junto aos docentes investigados deu-se com limitações de tempo e possibilidades impostas pela administração pública. Os investigados demonstraram resistências iniciais, bem como apresentaram diversas certezas, mitos e dogmas que, em alguns momentos, foram diminuindo a partir da reflexão crítica, a escuta sem julgamento e as trocas com seus pares. Além da importância atribuída à sistematização de proposta curricular, as professoras e o professor investigados ressaltaram a implementação organizada coletivamente, cujos resultados são demorados, limitados e necessitam de tempo e reforço.

A participação na pesquisa-ação permitiu aos docentes perceberem que algumas dificuldades encontradas têm origem em si mesmo, especialmente quando relatam que falta empenho em buscar capacitações e quando cogitam ingressar em alguma atividade física para aumentar a autoconfiança quando abordam a mesma temática para seus estudantes. As percepções dos docentes

acerca do desenvolvimento da própria prática pedagógica foram incrementadas, evidenciando a importância da reflexão crítica e participação coletiva.

As percepções do pesquisador acerca dos processos desenvolvidos na pesquisa-ação e das transformações relatadas pelos docentes em sua própria prática pedagógica foram se modificando ao longo da investigação. De fato, a falta de experiência prévia do pesquisador com esta metodologia fez com que diversas percepções fossem consolidadas somente após o término da coleta de dados, principalmente durante a análise das evidências e discussões dos resultados.

6.1. RECOMENDAÇÕES

Diante do esforço empregado na investigação com docentes e respectivas escolas, algumas recomendações para o aperfeiçoamento educacional e avanço científico no âmbito das pesquisas qualitativas são apresentadas em virtude das evidências encontradas e discussão por elas fomentada. Assim, os seguintes encaminhamentos são elencados:

- Construção e implementação coletiva de propostas curriculares de Educação Física efetivamente dirigidas pelos docentes que atuam nas escolas, respeitando suas escolhas e com encontros periódicos e sistemáticos de avaliação, revisão e para eventuais ajustes;

- Ações de formação continuada para melhoria da prática pedagógica de professores e professoras de Educação Física que atuam nas redes municipais e estaduais, abordando as compreensões individuais acerca das práticas pedagógicas docentes e no hábito de refletir criticamente sobre a própria prática;

- Revisão do processo de acesso e permanência dos cargos técnicos existentes nos órgãos centrais da educação (SEMED e SEDUC), considerando que a maioria dos cargos desta natureza é preenchida por docentes concursados para trabalhar em sala de aula, mas que por diversos motivos encontram-se em desvio de função, trabalhando na sede administrativa e com pouca autonomia de trabalho;

- Implantação da gestão democrática nas escolas estaduais e municipais que proporcione maior autonomia docente, bem como estimule a participação na tomada de decisões e valorize o maior engajamento no

desenvolvimento das atividades curriculares, especialmente na construção e implementação coletiva de proposta curricular de Educação Física;

– Investigação sobre a construção e implementação coletiva de proposta curricular de Educação Física com paridade política dos envolvidos, ou seja, incluir gestores, supervisores e técnicos educacionais nas discussões acerca das práticas pedagógicas docentes durante um ano letivo;

– Investigação para melhor compreender os conflitos e tensões entre os profissionais que atuam nos anos iniciais e finais da Educação Básica na busca de alternativas para mitigar ou minimizar as tensões, bem como favorecer a implementação coletiva de proposta curricular de Educação Física.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 383-400, jul./set. 2005. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/621>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- AMORIM FILHO, M.L. de; RAMOS, G.N.S.. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, 24(2), 223–238. 2010. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092010000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/5smPWRkqwSpXV6FMvK4PpbS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 de jun. de 2023.
- ANTUNES, F.H.C.; DANTAS, L. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5a à 8a séries do ensino fundamental. **Rev. bras. Educ. Fis. Esporte**, São Paulo, v.24, n.2, p.205-21, abr./jun. 2010.
- ARAÚJO, S. N. de; ROCHA, L. O.; BOSSLE, F. Os conteúdos de ensino da Educação Física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 51, p. 205-221, julho/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n51p205> Acesso em: 19 ago. 2021.
- AZEVEDO, Andréa Maria Pires; OLIVEIRA, Glycia Melo; SILVA, Priscilla Pinto Costa; NÓBREGA, Thereza Karolina Sarmento; JÚNIOR, Marcílio Souza. FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM QUESTÃO. **Movimento**, [S. l.], v. 16, n. 4, p. 245–262, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.11809. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11809>. Acesso em: 16 jun. 2022.
- BAHIA, Cristiano de Sant Anna. **Formação continuada em exercício de professores de educação física escolar**: contribuições para a prática pedagógica. 2016. 151 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/174907>. Acesso em 12 de ago. 2022.
- BATISTA, C.; MOURA, D.L. Princípios metodológicos para o ensino da educação física escolar: o início de um consenso. **J. Phys. Educ.** v. 30, e3041. 2019.
- BORGES, Robson Machado; GONZÁLEZ, Fernando Jaime; GAYA, Adroaldo Cezar Araujo; GALATTI, Larissa Rafaela. DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO DOS ESPORTES: FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, p. 1025-1038, set. 2017. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/71738>. Acesso em: 19 ago. 2021. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.71738>.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES** [online]. 1999, v. 19, n. 48, pp. 69-88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>. Acesso em 1 nov. 2022

BRACHT, Valter; PIRES, Rosely; GARCIA, Sabrina Poloni; SOFISTE, Ana Flavia Souza. A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A MUDANÇA A PARTIR DA PESQUISA-AÇÃO. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/267> Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL, **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Executivo Federal, Brasília, DF. 12 de agosto de 1971a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 11 de jun. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Educação Física e Desportos.

Decreto n. 69.450, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1º. de nov. 1971b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 07 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 de jun. de 2023.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Poder Executivo Federal, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 de jun. de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997b. 96p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26

jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 de jun. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2020.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. 2006.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

BRAUN, V.; CLARKE, V. Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, v. 21, n. 1, p. 37-47, 2020.

CAMILO, F. C.; PITOMBEIRA, L.P.; DEBIEN, J.B.P.; CANTANHEDE, A.L.I. Abordagens pedagógicas da educação física um estudo na Educação Infantil de Belo Horizonte. *Revista Digital – Buenos Aires – Año 15 – Nº 146 – Julio*. 2010.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 189f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1586969>. Acesso em: 3 nov. 2022.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. *Educ rev* [Internet]. 2007;(29):191–205. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100013>

COSTA, L. C. A.; NASCIMENTO, J. V. Prática pedagógica de professores de educação física conteúdos e abordagens pedagógicas. *R. da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 17, n. 2, p. 161-167, 2. sem. 2006 .Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3336/2409/> Acesso em 21 de mar. de 2022.

CUNHA, Fernando José de Paula. **PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO DE CASOS NA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM FLORIANÓPOLIS – SC**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/86228> Acesso em 21 de mar. de 2022.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 80 p.

DESSBESELL, G.; FRAGA, A. B. EXERCÍCIOS FÍSICOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM ESTRANHO NO NICHOS DA CULTURA CORPORAL

DE MOVIMENTO. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26007, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/92736> Acesso dia 21 de mar. de 2022.

FARIAS, G. O.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A.; NASCIMENTO, J. V. do. CICLOS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL NA CARREIRA DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 441–454, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.75045. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/75045>. Acesso em: 26 de set. de 2022.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Aderência à profissão Educação Física: estudo de casos no magistério público estadual de Santa Catarina. **Rev. da Educação Física/UEM Maringá**, v. 20, n. 3, p. 353-367, 3. trim. 2009.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa** [online]. 2005, v. 31, n. 3 [Acessado 19 Agosto 2021], pp. 483-502. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Epub 17 Abr 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016a. DOI: 10.20396/etd.v18i2.8637507. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 5 de mai. de 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016b, v. 97, n. 247 [Acessado 3 Setembro 2022], pp. 534-551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. 3ª edição. São Paulo: Loyola. 1989.

GOIS JÚNIOR, E.; BATISTA, J. A INTRODUÇÃO DA GYMNASTICA NA ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO (1890-1908). **Movimento** (ESEFID/UFRGS), 16(3), 69-85. 2010. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.11491>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/11491>. Acesso dia 21/03/2022.

HERINGER, D. A. T.; FIGUEIREDO, Z. C. C. PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Movimento**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 83–105, 2010. DOI: 10.22456/1982-8918.6255. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/6255>. Acesso em: 21 jun. 2023.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

LORO, A. P.; NUNES, M. A. L. Base Nacional Comum Curricular de Educação Física: tensionamentos e demarcações. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e95/ 1–21,

2021. DOI: 10.5902/1984644443325. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/43325>. Acesso em: 7 de nov. de 2022.

MACHADO, Aline Alvares e AMARAL, Marília Abrahão. Uma análise crítica da competência cultura digital na Base Nacional Curricular Comum. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2021, v. 27 [Acessado 4 Outubro 2022], e21034. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320210034>. Epub 23Ago 2021. ISSN 1980-850X. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210034>.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. S. Fundamentação teórica da educação física em propostas curriculares da escola pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.34. <https://doi.org/10.1590/0102-4698203577>. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VwXn7dN9T39kTnhwysFMhZG/?lang=pt>. Acesso em: 21 de mar. de 2022.

MARINHO, Inezil Penna. **História Geral da Educação Física e dos Desportos no Brasil**. Rio de Janeiro, 1952.

MARQUES, R.; GRAEFF, B. Análise Temática Reflexiva: interpretações e experiências em educação, sociologia, educação física e esporte. **MOTRICIDADES: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 115–130, 2022. DOI: 10.29181/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2022-v6-n2-p115-130>. Acesso em: 20 de nov. de 2022.

NASCIMENTO, Juarez Vieira do; GRAÇA Amândio. A evolução da percepção de competência profissional de professores de Educação Física ao longo de sua carreira docente. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO DEPORTE DOS PAISES DE LINGUA PORTUGUESA, 6.; CONGRESSO GALEGO DE EDUCACIÓN FÍSICA, 7. La Coruña, 1998. **Actas...** La Coruña: INEF Galícia, 1998. p. 320-335.

NEIRA, Marcos Garcia; LIMA, Maria Emília de; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs.). **Educação Física e Culturas: Ensaios sobre a prática**. São Paulo: FEUSP, 2012. 166 p.

NEIRA, M., ALVIANO JÚNIOR, W, e ALMEIDA, D. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016. doi:<https://doi.org/10.5585/eccos.n41.6807>

NETTO, A.V. Abordagens pedagógicas em educação física: corpo como objeto e abordagem cultural como conteúdo. **Rev. Digital** – Buenos Aires – Año 11 – N° 95 – Abril. 2006 Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd95/pedagog.htm>. Acesso em: 21 de mar. de 2022.

OKIMURA-KERR, Tiemi; ULASOWICZ, Carla; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. **Educação física no ensino fundamental I: perspectiva de sistematização dos blocos de conteúdos temáticos**. Curitiba: CRV, 2017.

OLIVEIRA, Ana Carolina Santana de; RAMOS, Glauco Nunes Souto. Construindo saberes pela formação e prática profissionais de uma professora de Educação Física do ensino médio. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p.252-259, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1698>. Acesso em: 03 de jul. de 2023. DOI: <https://doi.org/10.5016/1698>

OLIVEIRA, Marcus Taborda de. Esporte e política na ditadura militar brasileira: a criação de um pertencimento nacional esportivo. **Movimento (Porto Alegre)**, Porto Alegre, p. 155-174, out. 2012. ISSN 1982-8918. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/32108>. Acesso em: 23 de set. de 2021. doi:<https://doi.org/10.22456/1982-8918.32108>.

OLIVEIRA, Rogério Cruz; DAOLIO, Jocimar. Educação física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma "periferia da quadra". **Educação em Revista** [online]. 2014, v. 30, n. 2, pp. 71-94. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200004>. Epub 16 Jul 2014. ISSN 1982-6621. Acesso em: 24 de out. de 2022. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982014000200004>.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa** [online]. 2005, v. 31, n. 3 [Acessado 27 Março 2022], pp. 521-539. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>. Epub 17 Abr 2006. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013>.

PORTO VELHO. **Lei Complementar nº 360, de 04 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Porto Velho – Rondônia, e dá outras providências. Porto Velho, RO: Prefeitura do Município de Porto Velho, 2009.

PORTO VELHO. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Referencial Curricular do Município de Porto Velho – Educação Física**. 1ª Edição. Porto Velho, 2016.

RONDÔNIA. **Matriz Curricular de Educação Física do Estado de Rondônia**, 2002.

RONDÔNIA. **Lei Complementar nº 680, de 07 de setembro de 2012**. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. Porto Velho, RO: Governo do Estado de Rondônia, 2012.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia – Ensino Fundamental**, 2012.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular de Rondônia – Ensino Fundamental**, 2018.

RONDÔNIA. **Caderno de Orientações Pedagógicas** – Ensino Fundamental, 2020.

RUFINO, L. Os professores como autores de suas práticas: a pesquisa-ação na construção coletiva de um livro na Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**. v. 17, n. 2, p. 433-457, maio/ago. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321192679_Os_professores_como_autores_de_suas_praticas_a_pesquisa-acao_na_construcao_coletiva_de_um_livro_na_Educacao_Fisica Acesso em: 19 de ago. de 2021.

SANCHES NETO, L. **Educação física escolar: uma proposta para o componente curricular da 5a. à 8a. série do ensino fundamental**. 2003, 189f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Convergência e integração: uma proposta para a educação física de 5a. a 8a. série do ensino fundamental. **Rev. Bras. de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 5-23, 2008. DOI: 10.1590/S1807-55092008000100001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16678>. Acesso em: 23 de set. de 2022.

SANCHOTENE, Mônica Urroz e MOLINA NETO, Vicente. Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão. **Rev. Bras. de Ciências do Esporte** [online]. 2010, v. 31, n. 3 [Acessado 2 Junho 2022], pp. 59-78. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892010000300005>. Epub 16 Maio 2011. ISSN 2179-3255. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892010000300005>.

SANTOS, Hellen Jéssica Lima dos; OLIVEIRA, Viviane Sousa de; SILVA JÚNIOR, Arestides Pereira da; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A produção do conhecimento acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática de literatura. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v.17, n.04, p.7-16, 2018. ISSN; 1981-4313. Disponível em: <https://fontouraeditora.com.br/periodico/home/viewArticle/1383> Acesso em: 19 de ago. de 2021.

SANTOS, M. A. G. N. dos; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Rev. Bras. de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 65-78, 2011. DOI: 10.1590/S1807-55092011000100008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16797>. Acesso em: 1 de out. de 2021.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Rev. Bras. De Educação**, (29), 152–163, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LdBdvGQ66DwZBCTXx8qnRcd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 de jun. de 2023.

SOUZA, Luciana Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, p. 51-67, 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 de nov. de 2022. <http://dx.doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i2p.51-67>.

STRINGER, Ernest T. **Action research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2007. 279p.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 30 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11^a ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6. ed. (português) São Paulo: Cortez, 1994.

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

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L.; BETTI, M. Perspectivas da pesquisa-ação na educação física escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação. **Estreia dialogos**, Braga, v. 3, n. 1, p. 123-40, 2018.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Movimento**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 47–70, 2007. DOI: 10.22456/1982-8918.2861. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2861>. Acesso em: 21 jun. 2023.

APÊNDICES

Apêndice A
Roteiro de entrevista aos docentes

Nome do docente:

Idade: Ano de formação:

Tempo de atuação no Ensino Fundamental:

Tempo de estatutário:

Saberes e vivências anteriores à formação inicial

1. Como era a Educação Física no seu tempo de escola?
2. O que você lembra de algo bom, prazeroso nas aulas de EFE?
3. O que te incomodou ou não gostava nas aulas de EFE? E o que incomodou ou gostava na prática pedagógica seu docente?
4. Você fazia atividades físicas na rua ou em outros locais fora da escola? Escolinhas esportivas?

Saberes e vivências na formação inicial e continuada

5. Qual foi o motivo para escolher essa profissão?
6. O que ficou de marcante durante sua graduação?
7. Você fez algum curso de especialização? Qual ou quais?
8. Além destes, fez outros tipos de cursos? Quais?
9. Pensando hoje nas aulas que ministra na escola, diria que aprendeu o que na graduação? Pode dar um exemplo de conteúdo ou prática que aprendeu na graduação e hoje aplica nas suas aulas de EFE?

Saberes da experiência

10. Como foi seus primeiros momentos como docente de Educação Física no Ensino Fundamental?
11. Quais práticas você percebe que mudou do começo para cá?
12. Quais eram as maiores dificuldades no começo? E o que fez para enfrentar o problema?
13. Quais são as maiores dificuldades agora?
14. Como você lida com elas? O que pode ser feito para melhorar?
15. Como lida com a indisciplina nas suas aulas?
16. Como lida com espaço e materiais disponíveis para ministrar suas aulas?
17. Como é sua relação com os outros profissionais da escola?

Elaborando e implementando proposta curricular

18.Você elaborou um plano de ensino anual para suas turmas? Se sim, quais Anos do Ensino Fundamental ele abrange?

19.Como você elabora o plano de ensino ou o seu planejamento para as suas aulas?

20.Quais são as fontes/recursos utiliza para elaborar seu planejamento? Usa livros?

21.Quais são as partes mais trabalhosas na elaboração destes planos? O que é difícil de fazer no planejamento?

22.Qual motivo da escolha dos conteúdos?

23.Quais as maiores dificuldades no momento de implementar o planejamento?

24.O que pode ser feito para enfrentar essa situação/problema?

Apêndice B

Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos você _____ para participar da pesquisa **“Prática pedagógica docente na construção e implementação coletivas de proposta curricular de Educação Física Escolar”** vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGEF/CDS/UFSC.

A pesquisa é de responsabilidade do pesquisador Principal Yure Barreto ZANATA, e orientada pelo Professor Orientador Dr. Juarez Vieira do Nascimento.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

1. Descrição da pesquisa:

OBJETIVO: analisar a prática docente orientada para construção e implementação coletivas de uma proposta curricular de Educação Física para o Ensino Fundamental.

JUSTIFICATIVA: existe uma suspeita, baseada nas observações e experiências do professor-pesquisador, que as práticas pedagógicas docentes não estão alinhadas com as propostas curriculares de Educação Física Escolar; ou seja, não estão articuladas entre si, que as aulas de Educação Física não batem com as propostas curriculares.

2. Esclarecimento do período de participação, início, término e nº de visitas para a pesquisa:

A participação iniciará a partir da primeira reunião, que ocorrerá, de comum acordo entre os participantes, no mês de maio de 2023, finalizando com a sexta reunião, que ocorrerá no mês de outubro de 2023. Serão 6 encontros coletivos com os demais participantes da pesquisa e 1 entrevista.

3. DETALHAMENTO DA COLETA DE DADOS

Gostaríamos de pedir autorização para realizar o registro de reuniões por meio de gravação de áudio; também gostaríamos de pedir a autorização para entrevistá-lo bem como o acesso ao seu plano de ensino. Também solicitamos que

realize o auto-registro de suas atividades docentes durante o período da coleta de dados.

Os dados serão coletados da seguinte forma:

- a) reuniões do grupo focal – serão seis (6) reuniões, mensais, com a participação do pesquisador e mais três (3) docentes; a previsão de duração é de cerca de 1 hora, podendo ser estendida em virtude de consenso e necessidade que o grupo decidir. Essas reuniões serão gravadas em áudio para que o material produzido possa ser analisado posteriormente pelo pesquisador, porém esse material será mantido em sigilo, servindo apenas para análise de dados sem a sua identificação ou dos demais participantes;
- b) entrevista com o docente – será realizada uma entrevista, em dia, local e horário da preferência do entrevistado, com previsão de duração de 1h. Essa entrevista ocorrerá após o início do projeto. A entrevista será registrada em áudio para posterior análise do pesquisador, porém esse material será mantido em sigilo, servindo apenas para análise de dados sem a sua identificação;
- c) acesso ao plano de ensino – serão consultados os seus planos de ensino elaborados que estiverem disponíveis na escola, os planos de ensino serão manuseados na escola, apenas pelo pesquisador e de uso restrito para este projeto;
- d) diário de campo – você será convidado a manter um registro, escrito ou digital, diário da sua prática pedagógica docente durante a execução do projeto, registrando observações, conclusões, dúvidas, angústias, sensações, fatos e tudo que possa colaborar para compreender melhor a prática pedagógica docente; esse material contribuirá para as discussões do grupo focal.

4. RISCOS diretos para o voluntário

Os riscos relacionados ao estudo podem ser: desconforto emocional, constrangimento, o empenho em participar de reuniões e de suas deliberações, ações de realizar o registro de atividades bem como empreender esforços para seguir proposta curricular acordada/construída.

Esta pesquisa seguirá rigorosamente os princípios e padrões referentes ao Comitê de Ética em Pesquisa, obedecendo os critérios relativos à premissa de riscos mínimos. Sendo assim, possíveis riscos podem ocorrer durante o momento do desenvolvimento do projeto de intervenção considerando reuniões e entrevistas.

Portanto, é seu direito se recusar em participar da pesquisa, por qualquer motivo e a qualquer momento. Diante desses aspectos o pesquisador garante amparar os participantes diante de eventualidades que por ventura venham a ocorrer, contando dessa forma com o apoio da equipe pedagógica das escolas envolvidas na pesquisa.

5. BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários.

Quanto aos benefícios diretos oriundos desta pesquisa resulta na produção de material curricular para as próprias aulas de Educação Física.

6. ASPECTOS ÉTICOS:

O pesquisador responsável se compromete a conduzir o Projeto e garantir o sigilo e privacidade dos participantes em todas as etapas da pesquisa, de acordo com as Resoluções CNS 466/2012 (área biomédica) ou CNS 510/2016 (pesquisas em Ciências Humanas e Sociais), bem como as demais normativas e legislações vigentes e aplicáveis; o pesquisador responsável também declara que cumprirá todas as exigências contidas nos itens IV. 3 e IV.4 (quando pertinente) da Resolução CNS 466/2012.

Os pesquisadores declaram conhecer e cumprir os requisitos da Lei Geral de Proteção de Dados (Lei Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018) quanto ao tratamento de dados pessoais e dados pessoais sensíveis que serão utilizados para a execução do presente projeto de pesquisa.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para produção de artigos científicos. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações de áudio das reuniões e entrevistas), ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal sob a responsabilidade do pesquisador Principal no endereço abaixo informado, pelo período mínimo de 5 anos. O pesquisador poderá esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo apresentado em duas vias, sendo que uma delas ficará de posse dos pesquisadores e a outra com o participante da pesquisa; ambas as vias estão assinadas e rubricadas pelos pesquisadores. Guarde cuidadosamente sua via, pois é um documento que traz consigo informações importantes de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Ressaltamos que sua identidade, assim como suas respostas serão mantidas em sigilo. As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos, sendo que cada sujeito será identificado por número e somente os pesquisadores terão acesso a este dado. Você tem total liberdade de retirar-se do estudo a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou constrangimento e ainda terá garantia de livre acesso às informações da pesquisa, bem como terá total acesso ao registro deste consentimento sempre que quiser solicitar. Além disso, você pode retirar também o seu consentimento a qualquer momento, sendo os dados coletados a seu respeito apagados.

Sua participação é voluntária e não-remunerada, mas tens garantia de ressarcimentos e indenizações decorrentes da participação. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu e poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvamos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Por fim, garantimos o sigilo e a privacidade referentes a todas as etapas do processo, podendo haver, ainda que remota, involuntária e não-intencional da quebra de sigilo dessas informações.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC)** – o CEPSH-UFSC é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos – no endereço abaixo:

Nome do pesquisador responsável para contato (orientador): Juarez Vieira do Nascimento
Endereço: Rua Berlim, nº 52. Córrego Grande.
Florianópolis – Santa Catarina – Brasil
CEP: 88037-325.

Número do telefone: (48) 99811105
E-mail: juarez.nascimento@ufsc.br

Nome do pesquisador principal para contato (mestrando): Yure Barreto Zanata
Endereço: Avenida Engenheiro Anysio da Rocha Compasso, número 4405, bloco 04, apartamento 1002, bairro Rio Madeira.
Porto Velho – Rondônia – Brasil
CEP: 76821-331
Número do telefone: (69) 98409-5302
E-mail: yure.zanata@posgrad.ufsc.br

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – CEPESH/UFSC. Prédio Reitoria II
(Edifício Santa Clara), R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701, Trindade, Florianópolis/SC.
CEP: 88.040-400.
Telefone: (48) 3721-6094.
E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado, de forma clara e objetiva, sobre todos os procedimentos da pesquisa intitulada: **Prática pedagógica docente na construção e implementação coletivas de proposta curricular de Educação Física Escolar**. Estou ciente que todos os dados a meu respeito serão sigilosos e que posso me retirar do estudo a qualquer momento. Assinando este termo, eu concordo em participar deste estudo. Colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Nome por extenso: _____

Assinatura: _____

Local, data: _____, ____/____/____

Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento
(Pesquisador Responsável/Orientador)

Yure Barreto Zanata
(Pesquisador Principal/Mestrando)

Apêndice C
Instrumental de distribuição dos conteúdos elencados pelos docentes sem
consultas

TABELA DE CONTEÚDOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

DOCENTE: _____

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
1º ano				
2º ano				
3º ano				
4º ano				
5º ano				
6º ano				
7º ano				
8º ano				
9º ano				

Apêndice D
Modelo de diário de campo

Modelo para Diário de Campo

Esses dias estive pensando sobre o registro do Diário de Campo e imaginei um modelo para facilitar o registro bem como a tabulação e análise dos dados. Penso que o **Registro** é o momento em que *reflete/pensa* sobre como se deu o encontro entre a(s) turma(s) e o conteúdo ministrado.

Docente: _____ Escola: _____

Turma(s) / Ano(s):	Conteúdo:
Data: Registro:	

Turma(s) / Ano(s):	Conteúdo:
Data: Registro:	

Turma(s) / Ano(s):	Conteúdo:
Data: Registro:	

ANEXOS

Anexo A

Carta de anuência do Estado de Rondônia



GOVERNO DO ESTADO DE RONDÔNIA
Secretaria de Estado da Educação - SEDUC

DECLARAÇÃO

Na qualidade de representante legal da Instituição Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de Rondônia – SEDUC/RO, DECLARAMOS para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, tomamos conhecimento do projeto de pesquisa intitulado "**Prática pedagógica docente na construção e implementação coletiva de proposta curricular de Educação Física Escolar**" que está sob responsabilidade do Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento e mestrando Yure Barreto Zanata.

A pesquisa tem por objetivo analisar a prática pedagógica docente durante a construção e a implementação coletiva de proposta curricular de Educação Física no Ensino Fundamental de professores de escolas públicas na cidade de Porto Velho.

DECLARAMOS que a SEDUC/RO apresenta infraestrutura pedagógica necessária à realização da referida pesquisa, deste modo, **autorizamos a realização da pesquisa junto aos professores do componente de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental na rede pública estadual de ensino de Porto Velho** nos termos propostos, desde que sejam assegurados os requisitos abaixo:

- a) O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e da Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 que tratam sobre a pesquisa respectivamente na área da saúde e das ciências humanas.
- c) A garantia de solicitar e receber dos pesquisadores envolvidos esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.

DECLARAMOS ainda que estamos ciente de que não haverá nenhuma despesa para esta SEDUC/RO que seja decorrente da participação e envolvimento dos professores nessa pesquisa, bem como temos ciência quanto a liberdade de retirar esta anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma, em caso do não cumprimento dos termos éticos da pesquisa.

Informamos também que a anuência para realização da pesquisa no âmbito da SEDUC/RO será validada apenas quando houver parecer favorável de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina.

Porto Velho, 17 de fevereiro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Irany de Oliveira Lima Morais, Diretor(a)**, em 17/02/2023, às 14:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no artigo 18 caput e seus §§ 1º e 2º, do [Decreto nº 21.794, de 5 Abril de 2017.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Ana Lucia da Silva Silvino Pacini, Secretário(a)**, em 21/02/2023, às 11:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no artigo 18 caput e seus §§ 1º e 2º, do [Decreto nº 21.794, de 5 Abril de 2017.](#)

Anexo B

Carta de anuência da Prefeitura do Município de Porto Velho



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição, Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Porto Velho – SEMED, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **Prática pedagógica docente na construção e implementação coletivas de proposta curricular de Educação Física Escolar**, e cumprirei os termos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares, sob responsabilidade do Prof. Dr. Juarez Vieira do Nascimento e mestrando Yure Barreto Zanata e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Porto Velho, 03/03/2023

ASSINATURA: _____

NOME: _____

CARGO: _____

Juliene Bezerra de Oliveira Vieira
Diretora de Departamento de Políticas Educacionais

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

Juliene Bezerra de Oliveira Vieira
Diretora de Departamento
de Políticas Educacionais
Decreto nº 6.256/1 de 11/01/2021

Anexo C

**Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres
Humanos**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prática pedagógica docente na construção e implementação coletivas de proposta curricular de Educação Física Escolar

Pesquisador: Juarez Vieira do Nascimento

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 66654422.7.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.015.162

Apresentação do Projeto:

As informações que seguem e as elencadas nos campos "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2055439.pdf, de 10/04/2023, preenchido pelos pesquisadores.

Segundo os pesquisadores:

Resumo

Práticas pedagógicas docentes e propostas curriculares têm uma ligação intrínseca, porém parece haver um descompasso entre elas na Educação Física Escolar. Esse possível descompasso pode estar associado às constantes mudanças de conteúdos/objetivos desta disciplina, além da marcante orientação prática no ambiente escolar na tentativa de ressignificar outros conteúdos da Cultura Corporal e seu principal expoente, o Esporte. Assim, o objetivo do estudo é analisar a prática pedagógica docente durante a construção e a implementação coletivas de proposta curricular de Educação Física no Ensino Fundamental de professores de escolas públicas na cidade de Porto Velho. Como objetivos específicos identificar os elementos constituintes da prática pedagógica docente dos docentes investigados; descrever o processo de desenvolvimento da pesquisa-ação junto aos docentes investigados; investigar as percepções dos docentes acerca do desenvolvimento da própria prática pedagógica a partir da participação na pesquisa-ação; investigar as percepções do pesquisador acerca dos processos desenvolvidos na pesquisa-ação e

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.015.162

das transformações relatadas pelos professores em sua própria prática pedagógica. A opção pela realização de pesquisa-ação é justificada pela construção e implementação coletivas de uma proposta curricular articulada com a realidade escolar e protagonizada pelos seus executores finais. Na coleta de dados serão utilizadas entrevistas com docentes participantes, registro das reuniões do grupo de docentes participantes e diário de campo. A análise temática será adotada na análise das evidências de cunho qualitativo tanto produzidas quanto coletadas.

Hipótese:

Não há. Justificam os pesquisadores:

O estudo é qualitativo de ordem descritiva e analítica da prática pedagógica docente não comportando, portanto, hipóteses.

Metodologia Proposta:

O uso da pesquisa-ação para construção e implementação coletivas de proposta curricular e emprego de análise temática para a análise da prática pedagógica docente e dos dados gerados e coletados.

Critério de Inclusão:

Critério de inclusão para os docentes da rede estadual: docentes de Educação Física, estatutários, que atue do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental em sua escola e que aceitem participar.

Critério de inclusão para os docentes da rede municipal: docentes de Educação Física, estatutários, que atue do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em sua escola e que aceitem participar.

Critério de Exclusão:

Docentes que não trabalhem com o ensino fundamental (como Educação Infantil, Ensino Médio ou Especial por exemplo), em vias de aposentadoria, de licença, em funções diversas da sala de aula ou afastados da sala de aula por qualquer outro motivo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o desenvolvimento da prática pedagógica docente em uma pesquisa-ação orientada ao processo de construção e implementação de proposta curricular de Educação Física.

Objetivo Secundário:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.015.162

- Identificar os elementos constituintes da prática pedagógica docente dos docentes investigados;
- Descrever o processo de desenvolvimento da pesquisa-ação junto aos docentes investigados;
- Investigar as percepções dos docentes acerca do desenvolvimento da própria prática pedagógica a partir da participação na pesquisa-ação;
- Investigar as percepções do pesquisador acerca dos processos desenvolvidos na pesquisa-ação e das transformações relatadas pelos professores em sua própria prática pedagógica

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos relacionados ao estudo podem ser: desconforto emocional, constrangimento, o empenho em participar de reuniões e de suas deliberações, ações de realizar o registro de atividades bem como empreender esforços para seguir proposta curricular acordada/construída. A pesquisa em tela pretende seguir rigorosamente os princípios e padrões referentes ao Comitê de Ética em Pesquisa, obedecendo os critérios relativos à premissa de riscos mínimos. Sendo assim, possíveis riscos podem ocorrer durante o momento do desenvolvimento do projeto de intervenção considerando reuniões, entrevistas.

Benefícios:

Entre outros aspectos da ação, espera-se: Modificação da visão docente sobre a realidade e do entorno da vida escolar; Acesso a inovações educacionais; Domínio de diferentes linguagens e técnicas específicas; Superação dos limites das trajetórias ou atuações possíveis, exercendo um efeito de tipo emancipatório nos docentes; Aquisição ou afirmação de uma postura ética e política; Aperfeiçoamento da percepção estética; Proposta curricular coletivamente construída e passada pelo crivo da implementação em várias realidades por diversos docentes; Sistematização da experiência adquirida na ação para avaliar resultados e produzir / organizar novos saberes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Informações retiradas primariamente do formulário com informações básicas sobre a pesquisa gerado pela Plataforma Brasil e/ou do projeto de pesquisa e demais documentos postados, conforme lista de documentos e datas no final deste parecer.

Trata-se de um projeto de Dissertação de Mestrado do aluno Yure Barreto Zanata do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, com orientação do

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.015.162

Professor Dr. Juarez Vieira do Nascimento.

Trata-se de uma pesquisa-ação justificada pela construção e implementação de uma proposta curricular articulada com a realidade escolar e protagonizada pelos seus executores finais. Na coleta de dados serão utilizadas entrevistas e diário de campo.

Trata-se de um estudo nacional, unicêntrico e com financiamento próprio (R\$ 218,00).

Número de participantes: 4 (selecionados intencionalmente por conveniência)

Previsão de início do estudo: 01/05/2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto assinada por Juarez Vieira do Nascimento, pesquisador responsável, e por Juliano Dal Pupo, do Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC, em 13/01/2023.
- 2) Carta de anuência: Apresentadas como apêndice no projeto detalhado.
- 3) Apresenta TCLE os docentes participantes.
- 4) Cronograma: Previsão de início das coletas de dados em 01/05/2023.
- 5) Orçamento: informa despesas de R\$ 218,00 com financiamento próprio.

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Os pesquisadores apresentam carta resposta com as adequações solicitadas em parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 6.015.162

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2055439.pdf	10/04/2023 20:19:39		Aceito
Outros	Carta_resposta_terceira_versaoB.pdf	10/04/2023 20:18:15	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_do_projeto_terceira_versaoB.pdf	10/04/2023 20:17:08	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_pratica_pedagogica_docente_proposta_curricular_alteracoes_terceira_versaoB.pdf	10/04/2023 20:16:44	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito
Declaração de concordância	Cartas_de_anuencia_Estado_e_Prefeitura.pdf	06/03/2023 09:21:21	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinada.pdf	14/01/2023 01:23:02	Juarez Vieira do Nascimento	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 22 de Abril de 2023

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 701
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br