

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO

DÉBORA RAQUEL DA SILVA

**CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR
DE CANOAS/RS: AS REPERCUSSÕES NO COMPONENTE CURRICULAR
EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DE SEU PROFESSORADO**

Porto Alegre

2023

DÉBORA RAQUEL DA SILVA

**CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR
DE CANOAS/RS: AS REPERCUSSÕES NO COMPONENTE CURRICULAR
EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DE SEU PROFESSORADO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Grosso da Fonseca

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

SILVA, Débora Raquel da
CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL
CURRICULAR DE CANOAS/RS: AS REPERCUSSÕES NO COMPONENTE
CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DE SEU
PROFESSORADO / Débora Raquel da SILVA. -- 2023.
149 f.
Orientador: Denise Grosso da Fonseca.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Referencial
Curricular. 3. Educação Física. I. Fonseca, Denise
Grosso da, orient. II. Título.

DÉBORA RAQUEL DA SILVA

**CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR
DE CANOAS/RS: AS REPERCUSSÕES NO COMPONENTE CURRICULAR
EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DE SEU PROFESSORADO**

Conceito Final:

Aprovado em 09 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabiano Bossle - PPGCMH - UFRGS

Prof.^a. Dra. Roseli Belmonte Machado - PPGEDU - UFRGS

Prof. Dra. Viviane Maciel Machado Maurenre – PPGEDU - UFRGS

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Grosso da Fonseca – PPGCMH – UFRGS

A todos os professores e professoras que seguem na luta e no trabalho por uma educação pública, gratuita e com cada vez mais qualidade.

AGRADECIMENTOS

Ao longo do período de escrita e construção dessa Dissertação, muitas foram as pessoas que atravessaram o meu caminho, e algumas tenho um agradecimento especial a fazer.

Primeiramente a minha mãe, que sempre foi e será minha primeira e maior fonte de inspiração, amor, acolhimento, incentivo e apoio, independente da compreensão sobre o quê, para quê, para quem eu pesquiso, ou o porquê sigo estudando, ela segue me aplaudindo, prestigiando, se orgulhando da minha caminhada, e isso para mim, faz toda a diferença.

Agradeço aos diversos professores e professoras, que tive ao longo da minha escolarização, da minha docência. Com carinho especial as professoras, colegas da Escola Municipal Prof. Dr. Rui Cirne Lima/Canoas-RS, que diariamente são fontes de inspiração, por toda a dedicação e amorosidade com a qual realizam o seu trabalho docente, acreditando e validando a boniteza do ato de educar. Estendo o agradecimento aos dois docentes de Educação Física, que colaboraram diretamente com a realização dessa pesquisa, abrindo as portas das suas escolas e das salas de aula, permitindo as trocas, análises e reflexões.

Aos meus irmãos, Paulo Maurício e Bibiana, que mesmo distantes geograficamente, se fazem permanentemente presentes na minha vida, nas minhas escolhas, na minha caminhada, apoiando e incentivando sempre. As minhas amigas/irmãs, que nesse processo, estiveram ao meu lado apoiando, acreditando, por vezes, mais do que eu mesma, nos desdobramentos e conclusão dessa pesquisa, com carinho agradeço a Joana C., Suliene F., Tatiana C. e Gabriela D.

Agradeço aos professores e professoras, colegas dos grupos de pesquisa GEDAEF e F3PEfice, pelas oportunidades de trocas, conversas e diálogos, os quais foram essenciais, contribuindo com minha jornada acadêmica. Em especial, agradeço as parceiras pós-graduandas, que se tornaram amigas ao longo do mestrado, Marcela C., Ândrea P. e Karoline H.

Ao professor Elisandro W., que não faz parte da banca de avaliação, mas desejo deixar manifestado aqui meu agradecimento, por me abrir as primeiras portas da UFRGS, oportunizando fazer parte de um grupo de pesquisa, dentro da universidade, além de

acompanhar carinhosamente minha caminhada acadêmica, permitindo o diálogo, as trocas e reflexões. Com alegria e satisfação, agradeço a minha banca avaliadora, pois mais do que avaliarem meu trabalho de conclusão de curso, foram fontes inspiradoras ao longo do processo.

E por último, acumulo todos os meus agradecimentos e reconhecimento a minha orientadora, Professora Denise, por acreditar, abraçar, dar todo o subsídio e sustentar minha caminhada na pós-graduação. Sou grata por toda a atenção e cuidado, por constantemente me indagar e questionar, oportunizando assim, desenvolver organicamente o meu olhar mais crítico, que por anos e anos foi um olhar acuado, temeroso, tímido, receoso e com medo, muitos medos. Que sorte a minha ter tido a oportunidade de ser sua orientanda, seu conhecimento, suporte, apoio e olhar humanizado, foram fundamentais no meu processo.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1. Natureza do estudo:** Dissertação de Mestrado Acadêmico
- 2. Instituição:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- 3. Departamento:** Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança
- 4. Programa de Pós-Graduação:** Ciências do Movimento Humano
- 5. Área de concentração:** Movimento Humano, Cultura e Educação
- 6. Linha de pesquisa:** Formação de Professores e Prática Pedagógica
- 7. Tema da dissertação:** Construção e implementação do Referencial Curricular de Canoas, sob o olhar do componente curricular da Educação Física.
- 8. Título da dissertação:** CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS/RS: AS REPERCUSSÕES NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DE SEU PROFESSORADO
- 9. Problema de pesquisa:** Como professores de Educação Física do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Canoas/RS, compreendem o processo de construção e implementação do referencial curricular da referida rede, bem como as repercussões no seu trabalho docente?
- 10. Objetivo geral:** Analisar como professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas/RS compreendem o processo de construção e implementação do referencial curricular da referida rede, bem como as repercussões no seu trabalho docente.
- 11. Objetivos Específicos:**
 - a) Conhecer e analisar a percepção de docentes de Educação Física, acerca do processo de construção do Referencial Curricular de Canoas, no contexto do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino.
 - b) Identificar e compreender as repercussões das novas orientações curriculares no trabalho docente de professores de Educação Física do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Canoas.
- 12. Metodologia de pesquisa:** Pesquisa qualitativa através da pesquisa descritiva.
- 13. Período:** De novembro de 2020 a fevereiro de 2023.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas/RS compreendem o processo de construção e implementação do referencial curricular da referida rede, bem como as repercussões no seu trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, cuja coleta de informações foi realizada através de diferentes instrumentos como: questionário, entrevistas semiestruturadas, observação, diário de campo e análise de documentos, em duas escolas do município de Canoas. O referencial teórico traz discussões sobre Currículo a partir de Libâneo (2015), Apple (2006) e Tomaz Tadeu (2005); Trabalho Docente na perspectiva de Tardif e Lessard (2008) e elementos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular de Canoas (RCC), para subsidiarem as análises ao encontro dos objetivos propostos. Dentre os achados desse estudo, destaco que os professores percebem o processo de construção do RCC, como um espaço rico e potente, o qual permitiu a troca entre os pares, fazendo com que se sentissem inseridos no processo e participantes da construção do documento final. Apesar do RCC ser um documento bem elaborado, ele não é passível de aplicação/suporte em diferentes contextos de ensino. Foi evidenciado ao longo das análises que existem demandas educacionais que não estão contempladas no RCC, nem na BNCC, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da inclusão escolar e das competições escolares.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Referencial Curricular; Educação Física.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar cómo los profesores de educación física de la escuela primaria de la Red Municipal de Canoas/RS comprenden el proceso de construcción e implementación del marco curricular de la referida red, así como las repercusiones en su trabajo docente. Se trata de una investigación descriptiva con enfoque cualitativo, cuya información fue recolectada a través de diferentes instrumentos como: cuestionario, entrevistas semiestructuradas, observación, diario de campo y análisis de documentos, en dos escuelas del municipio de Canoas. El referencial teórico trae discusiones sobre Curriculum de Libâneo (2015), Apple (2006) y Tomaz Tadeu (2005); El Trabajo Docente desde la perspectiva de Tardif y Lessard (2008) y elementos de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y la Referencia Curricular de Canoas (RCC), para subsidiar los análisis para cumplir con los objetivos propuestos. Entre los hallazgos de este estudio, destaco que los docentes perciben el proceso de construcción de la RCC como un espacio rico y potente, que permitió el intercambio entre pares, haciéndolos sentir incluidos en el proceso y partícipes de la construcción del documento final. Aunque el RCC es un documento bien diseñado, no se puede aplicar/apoyar en diferentes contextos de enseñanza. Se evidenció a lo largo de los análisis que existen demandas educativas que no están contempladas en la RCC, ni en la BNCC, como es el caso de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), la inclusión escolar y los concursos escolares.

Palabras llave: Base Curricular Nacional Común; Referencia Curricular; Educación Física.

LISTA DE IMAGENS

- Imagem 1** – Foto da professora de Educação Física em uma escola da RMEC, com os cartazes da Impulsiona.....96
- Imagem 2** – Foto da parede pintada na entrada de uma escola da RMEC.....124

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos da busca “Referencial Curricular” e “Educação Física”	27
Quadro 2 – Artigos da busca “Educação Física”, “Professores” e “BNCC”	29
Quadro 3 - Artigos utilizados para a Revisão Bibliográfica.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação de Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CECA - Competições Escolares Canoenses

DEF - Departamento de Ensino Fundamental

EF - Educação Física

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

RMEC – Rede Municipal de Ensino de Canoas

RCC – Referencial Curricular de Canoas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SMEC- Secretaria Municipal de Educação de Canoas

SMEL - Secretaria Municipal de Esporte e Lazer

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	26
3. REFERENCIAL TEÓRICO	37
3.1 CURRÍCULO.....	37
3.2 TRABALHO DOCENTE	42
3.2.1 Trabalho docente dos professores de Educação Física	46
3.3 PERCORRENDO A BNCC.....	52
3.4 A BNCC E O REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS/RS	59
3.4.1 Saberes em diálogo – o documento/processo inicial em análise	61
4. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	72
4.1 ESCOLHA DOS PROFESSORES E DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO	75
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES	79
4.2.1 Questionário	79
4.2.2 Entrevistas Semiestruturadas	80
4.2.3 Observação	83
4.2.4 Diário de Campo	83
4.2.5 Análise de documentos	84
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	85
5.1 RCC: DA CONSTRUÇÃO INICIAL AO DOCUMENTO FINAL.....	85
5.2 RCC: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL, DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS.....	96
5.3 RCC/BNCC: UM OLHAR PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS	113
5.3.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	114
5.3.2 Inclusão escolar	117
5.3.3 Competições Escolares Canoenses (CECA)	120
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	129
APÊNDICE 1	142
APÊNDICE 2	143
APÊNDICE 4	146
APÊNDICE 5	147

1. INTRODUÇÃO

Muitas questões vivenciadas ao longo da minha carreira docente têm suscitado questionamentos e instigado reflexões. Nos últimos anos, houve a reformulação dos referenciais curriculares, atingindo diretamente a Educação Básica brasileira, a partir das orientações curriculares propostas pela Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, e, desde então, em implementação nas/pelas diferentes escolas do país. Desde o ano de 2016, me encontro docente da Educação Básica em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Canoas/RS, onde atuo em aulas para crianças e adolescentes (entre 06 e 17 anos), do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Minha prática docente teve início no 4º semestre da graduação em 2010/2, quando saí de um emprego de telemarketing, fora da área da educação, para dar início a trajetória na profissão que escolhi. Naquele ano comecei como estagiária na função de educadora social, atendendo jovens em situação de risco e vulnerabilidade social, oriundos da região periférica de Porto Alegre. Houve diversos desafios no caminho - pessoais, emocionais e profissionais, mas também tive muito apoio e referência de educadores que levo comigo até hoje.

Durante minha formação acadêmica, cursei Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, porém a educação escolar sempre me encantou e tem meu coração por inteiro. Após o término do primeiro estágio, em 2013, ingressei também como educadora social em outro projeto, em uma ONG¹ localizada na Vila Cruzeiro (Porto Alegre), que atende crianças daquela região. Em todas essas oportunidades, atuei como educadora e trabalhei com crianças vítimas de um sistema social desigual e por vezes avassalador com sonhos e esperanças. Em maio de 2016, ingressei na Rede Municipal de Canoas/RS, já sendo direcionada para trabalhar em uma das três escolas mais vulneráveis do município, desde a estrutura física, perpassando pelo público atendido, alunos em sua maioria com elevado grau de vulnerabilidade econômica e social.

Desde o início da minha carreira docente, trabalho com esse público em situação de vulnerabilidade, o que muito me toca e me desafia como pessoa e como profissional. Acredito que através dos estudos portas possam ser abertas e espaços ocupados para o

¹ As Organizações Não Governamentais (ONG) são organizações sem fins lucrativos, constituídas formalmente e autonomamente, caracterizadas por ações de solidariedade no campo das políticas públicas e pelo legítimo exercício de pressões políticas em proveito de populações excluídas das condições de cidadania.

melhor exercício da função docente. Concluí a graduação em licenciatura e bacharelado em Educação Física em 2013/2, pela Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS), como aluna bolsista do Programa Universidade para Todos (Prouni²). Em seguida cursei as seguintes Especializações: Fisiologia do Exercício, em 2017/2, pela Faculdade Estácio de Sá; Orientação e Supervisão Escolar, em 2018/2, pela Faculdade São Luís; e Educação Física Escolar, em 2019/2, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Sapucaia do Sul. Assim, após a conclusão da graduação, busquei alternativas para dar seguimento aos estudos, pois percebia que além da oxigenação de ideias, ocorreria a abertura de possibilidades para a reflexão que resulta em uma prática educativa mais humana e contextualizada com a realidade que nos permeia.

Ao longo do ano de 2019, pude participar de alguns cursos de extensão, bem como de reuniões de grupos de pesquisa da UFRGS, partindo daí meu interesse em ingressar em um curso de mestrado nesta Instituição. Entretanto, esse objetivo parecia estar distante do meu alcance, uma vez que durante anos escutei que tal propósito era apenas para pessoas com alto grau de estudos, leituras e publicações. Sentia que não me enquadrava nesse perfil, pelas diversas privações e desestímulos ao estudo acadêmico, mas acreditava que esse espaço estava aí para ser ocupado. Não somente por pessoas que por anos puderam e estiveram debruçadas sobre diferentes bibliografias, mas também por professores e estudantes do chão da escola, que mesmo com salários atrasados/parcelados, sem reajuste, mesmo com diversos percalços ainda acreditam e esperam-se em uma educação cada vez mais qualificada e transformadora.

Diante dessa breve apresentação, me coloco como uma pessoa desafiadora de mim mesma, que acima de tudo acredita no poder de transformação da realidade social, através de políticas públicas e abertura de oportunidades para quem mais precisa, e percebo que a Educação poderá servir como mais uma ferramenta de luta nesse caminho. Assim, me proponho a investigar as repercussões da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) como documento regulamentador da Educação Básica, me debruçando sobre seus desdobramentos no componente curricular Educação Física, dentro da realidade escolar em que atuo.

² É um programa do Ministério da Educação, criado pelo governo federal em 2004, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. (BRASIL, 2004, online)

O ano de 2020 foi pautado como o ano base e limite para a efetiva implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em âmbito nacional. Foram anos de escrita e reescrita da versão final, construção essa por vezes questionada quanto a sua forma de elaboração restrita e sem ampla participação de representantes da educação nacional como um todo na versão final do documento. A versão preliminar da BNCC foi divulgada em setembro de 2015. Após consulta pública, em maio de 2016, foi publicada a segunda versão. Entre junho e agosto desse ano, ocorreram seminários estaduais para a discussão e encaminhamento de sugestões para possíveis alterações do documento. (NEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016). Entre a construção inicial, que contou com a participação de diferentes segmentos do campo educacional, até a efetivação, aprovação e homologação do documento final ocorreram interferências políticas, dado o golpe de 2016.

A partir do golpe de 2016, identificamos uma sucessão de medidas que, para nós, representam (e almejam) um desmonte da educação pública, democrática, gratuita, laica e de qualidade para todos. Assistimos ao aprofundamento da defesa dos interesses do mercado, da promiscuidade entre o governo e as fundações e entidades privadas e, sobretudo, ao aprofundamento do tecnicismo como epistemologia fundante da concepção de Educação que anima a BNCC. (OLIVEIRA e SÜSSEKIND, 2018, p.58).

Nessa sequência houve uma “mutilação” do documento inicial proposto, desconsiderando toda a caminhada anterior, em consonância com a política instalada naquele momento, que já era reflexo das políticas neoliberais vindas com atropelo a toda e qualquer proposta e perspectivas críticas e plurais que o documento inicial se propunha. Saviani (2016, p.81), ao analisar a proposta da BNCC, divulgada pelo MEC traz:

O objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular.

Muitas são as problemáticas trazidas em torno da construção e das exigências de aplicação de uma base comum curricular em um país com dimensões continentais e com características populacionais e culturais tão diversificadas. Base essa com uma série de

determinações e com a construção de um modelo de educação padronizado com o intuito de servir a uma classe que visa a obtenção, em larga escala, de mão de obra qualificada, dentro de seus padrões, para produzir mais riqueza para uma minoria. Dessa forma, desvalorizando e colocando de lado a promoção de uma educação para todos, que fomente a emancipação, a problematização e a superação dos sujeitos historicamente subordinados a uma máquina pública e privada que trabalha somente em benefício de uma minoria com poderes aquisitivos e mercadológicos de históricos privilégios, que se encarrega da manutenção das desigualdades sociais.

Partindo dessa perspectiva, a BNCC se instaura na educação brasileira como uma normativa a ser seguida, e a partir dela todo o sistema educacional, independente de desejos, aspirações e inquietações, acaba por ter que se orientar pelo referido documento. Mas repensar a sua real intencionalidade é o que promove o debate e uma série de reflexões acerca dele, bem como possibilita o enfrentamento quando necessário, quando a educação se sente atingida e atingindo àqueles com menores condições e embasamento para contestá-la e confrontá-la.

Seria possível nos debruçarmos de fato na construção de um documento que tenha por objetivo privilegiar os sujeitos que sempre foram e seguem sendo deixados de lado, numa pirâmide social onde poucos ascendem e muitos ficam servindo de base e muitas vezes pisoteados, por uma monopolizadora minoria? Essa seria a perspectiva das primeiras versões da BNCC, abortadas a partir do golpe de 2016, resultando no que temos hoje. Mesmo considerando que apenas a educação não dá conta de resolver as complexas desigualdades sociais do país, essa seria a perspectiva.

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2017, p.08).

O documento, cuja última versão é fruto de uma política neoliberal e instituído com caráter obrigatório em todas as redes de ensino no âmbito nacional, tem merecido a atenção de pesquisadores da área educacional. O estudo de Ornellas e Silva (2019, p.323) analisando o Ensino Fundamental da BNCC, destaca que:

Entendemos que compreender os conteúdos é condição libertadora uma vez que as classes menos favorecidas ao serem privadas do conhecimento (conteúdo) continuará sendo classe dominada (por aqueles que detêm o conhecimento e determinam o que deve ou não ter no currículo). Por isso, entendemos que a BNCC vai em direção contrária à defesa do currículo centrado em conhecimento (poderoso). O que observamos no extenso documento da BNCC do Ensino Fundamental é a numeração de competências, listagem extensa de objetos de conhecimentos (que não trazem explicitamente conceitos) que sempre vão receber críticas das áreas do conhecimento por estarem (in)completos demais.

Considerando a escola como instituição para o desenvolvimento, elaboração e construção do conhecimento, que se propõe a oferecer uma educação integral, questiona-se: como garantir tal propósito quando a centralidade do processo está no domínio de competências? Será que diante de todas essas demandas e numerosas competências, com vistas a um ensino mais técnico e instrumental, existem ou existirão espaços para problematizarmos a sociedade na qual vivemos, existimos e produzimos? A partir da problematização, será possível pensar ações e estratégias de superação dessa realidade? Realidade essa, que pensando em Brasil, é excludente, hierarquizada e sem abertura de possibilidades para uma significativa parcela da população que não tem acesso a privilégios e até a direitos sociais e assistenciais básicos.

Frente à obrigatoriedade da implementação da Base Nacional, estados e municípios realizaram reuniões, formações e desenvolveram estratégias a fim de organizar, problematizar e sistematizar sua implementação, nas respectivas redes de ensino, ao longo dos anos de 2018 e 2019. Dentro da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC) foi realizada uma construção coletiva com o professorado de Educação Física, através de encontros e formações durante o ano de 2018, resultando no Referencial Curricular de Canoas (RCC), que reorganiza, destaca e acrescenta aspectos julgados importantes de serem incluídos no documento referencial do município.

O Referencial Curricular de Canoas abarca todas as competências, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades propostas na BNCC e agrega às especificidades locais nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Salientamos que as contribuições dos professores à BNCC, como a inclusão de novos objetos de conhecimento, acréscimos/alterações no texto e criação de novas habilidades locais, foram inseridas em negrito e destacadas com código de CANOAS. (CANOAS, 2018, online).

No ano de 2020, ano limite para que todas as redes se adequassem e já realizassem a implementação da BNCC de fato, no mês de março, ocorreu um acontecimento inesperado que modificou o mundo inteiro, afetando a saúde, a economia, a educação e todas as áreas da vida humana. A pandemia de Covid-19, fez com que, em questões de dias, as pessoas fossem orientadas a permanecerem em distanciamento social, seguindo uma série de recomendações e orientações de órgãos ligados à saúde. Junto à pandemia de Covid-19, o Brasil enfrenta uma forte crise política e social, que se reflete nas ações diante da pandemia.

A epidemia de COVID-19 encontra a população brasileira em situação de extrema vulnerabilidade, com altas taxas de desemprego e cortes profundos nas políticas sociais. Ao longo dos últimos anos, especialmente após a aprovação da *Emenda Constitucional nº 95*, que impõe radical teto de gastos públicos e com as políticas econômicas implantadas pelo atual governo, há um crescente e intenso estrangulamento dos investimentos em saúde e pesquisa no Brasil. É justamente nesses momentos de crise que a sociedade percebe a importância para um país de um sistema de ciência e tecnologia forte e de um sistema único de saúde que garanta o direito universal à saúde. (WERNECK e CARVALHO, 2020, p.03).

Diante de todas as adversidades que se apresentaram a educação não pôde parar e fez uso da tecnologia e inovação por parte dos professores e gestores, dando início ao ensino remoto. Algumas redes educacionais desde março. Outras acabaram por protelar um pouco mais para ingressarem com os protocolos, à frente de diferentes desafios e demandas enfrentadas. Diversos órgãos regulamentadores tiveram demora e atrasos em propor orientações para as redes de ensino, desde o órgão de maior abrangência como o MEC (Ministério da Educação) até as RMEs (Redes Municipais de Ensino).

Durante a pandemia, muitas escolas reinventaram suas propostas didáticas, reestruturaram e modificaram seus planejamentos. Na RMEC não foi diferente, desde o dia 19 de março de 2020 as atividades presenciais foram suspensas, e dentro do mesmo mês quase todas as 44 escolas de Ensino Fundamental começaram a disponibilizar atividades e materiais para dar início ao ensino remoto. Cada disciplina escolar com suas estratégias, ferramentas e metodologias de ensino, foram afetadas diante desse novo desafio.

A Educação Física tem por característica, historicamente, o trabalho com o movimento corporal, em aulas que predominam a dimensão procedimental³. O desenvolvimento das aulas via ensino remoto acabou por caracterizar mais um desafio diante dessa nova maneira de oportunizar aos alunos a apropriação dos conhecimentos. Além da reinvenção nas estratégias de ensino, o professorado defrontou-se com o desafio de incluir as exigências da BNCC em seu planejamento didático. No caso do município de Canoas/RS, concomitante a tudo isso, que vem acarretando efeitos sociais, econômicos e educacionais, a construção e posterior implementação do RCC, já mencionado, se constituiu em mais um elemento desafiador no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado.

O Brasil possui investimento e vagas insuficientes, deterioração das escolas, evasão, repetência escolar, altas taxas de analfabetismo etc. Somada a crise educacional, o cenário de crise social e financeira permanente enfrentado pelos países subdesenvolvidos, marcado pela exacerbção da criminalidade, da violência, do desemprego, da precariedade e informalidade do trabalho, do desalento da juventude e hoje, sob o impacto da pandemia em razão da COVID-19 (coronavírus), esse cenário ocasiona reflexos sanitários, econômicos, sociais, mas também educacionais. (SILVA e SOUSA, 2020, p.963-964)

Visto que por mais que a educação ainda, no ano de 2021 seguisse passando pelos mesmos e até novos desafios, com o agravamento da crise sanitária, política, econômica e social, todas as exigências burocráticas e educacionais acerca do desenvolvimento das aulas, ainda que de forma remota, seguiram sendo cobradas e embasadas nesse documento orientador/regulamentador, que no caso da Rede de Canoas é o seu respectivo Referencial Curricular.

Exigências essas totalmente desconectadas da excepcionalidade do momento que estamos vivendo, e em muitos casos sobrevivendo. Passamos por um momento em que abismos e problemáticas sociais diversas estão amplamente em destaque e fazendo com que as vulnerabilidades tomem conta e se sobressaiam às vidas das pessoas.

A indicação por parte da OMS para trabalhar em casa e em autoisolamento é impraticável, porque obriga os trabalhadores a escolher entre ganhar o pão diário ou ficar em casa e passar fome. As recomendações da OMS parecem ter sido elaboradas a pensar numa classe média que é uma pequeníssima fracção da população mundial. O

³ Os conteúdos são apresentados segundo suas categorias conceitual (fatos, conceitos e princípios), **procedimental** (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. (BRASIL, 1998, p.19).

que significa a quarentena para trabalhadores que ganham dia-a-dia para viver dia-a-dia? Arriscarão desobedecer à quarentena para dar de comer à sua família? Como resolverão o conflito entre o dever de alimentar a família e o dever de proteger as suas vidas e a vida desta? Morrer de vírus ou morrer de fome, eis a opção. (SANTOS, 2020, p.17).

Mesmo diante dessas demandas latentes e urgentes, como a fome, a falta de saúde, a falta de acesso tecnológico e digital, para de fato poderem ser utilizadas as ferramentas de aprendizagens disponíveis, foi exigido que a educação não parasse. Existem cobranças através da obrigatoriedade de registros diversos, preenchimentos de documentos virtuais e planilhas que levam, muitas vezes, a respostas programadas e engessadas, à frente de um planejamento didático metodológico, que de fato não está sendo possível e passível de aplicabilidade.

A BNCC e o RCC, que está alinhado com a base, propõem uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica pelos diferentes componentes curriculares, que se articulam em quatro áreas de conhecimento, a Área das Linguagens, onde encontra-se a Educação Física, junto com a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira e a Arte, a área da Matemática, das Ciências da Natureza e a das Ciências Humanas. A participação nos movimentos ocorridos, desde a construção do RCC, bem como o direcionamento da sua aplicação didática, foi fator de inquietação e reflexão que mobilizou o estudo que se apresenta, o qual, ao se tratar da educação, em especial acerca da implementação da BNCC em âmbito nacional, busca investigar como foi a construção e como está sendo a implementação do RCC na RMEC, o segundo maior município da Região Metropolitana de Porto Alegre.

O enfrentamento da pandemia de Covid-19 no ano de 2020, obrigou diferentes setores da sociedade a realizarem mudanças significativas, necessitando uma reestruturação. A educação como um todo enfrentou o novo momento tendo que ressignificar e elaborar novas estratégias de ensino. A Educação Básica, em especial na educação pública, além de lidar com as mudanças de estratégias de ensino-aprendizagem, teve que se adaptar, criar e elaborar outros meios e ferramentas educacionais no intuito de minimizar as diferentes problemáticas enfrentadas para ter acesso ao ensino nas camadas mais pobres da população, que foram e seguem devastadas e atingidas fortemente em todas as frentes diante da pandemia de Covid-19.

Os professores, nas aulas remotas, precisaram encontrar estratégias para chegarem até os alunos, meios esses que não foram disponibilizados pelo poder público. Todo o corpo docente das escolas, professores, equipes diretivas e pedagógicas e/ou as próprias

famílias, tiveram que ir atrás de meios diversos para ter alguma ajuda, muitas vezes apoio esse advindo de amigos, parentes e comunidade escolar em geral. A ajuda, além de contribuir com necessidades básicas como alimentação, higiene, acontecia também através de doações de equipamentos eletrônicos e o empréstimo de sinal de internet com o intuito de que os alunos pudessem, de alguma forma, acessar o ensino remoto emergencial. Porém, diante disso, encontramos outras problemáticas: a utilização das mídias digitais a um alto custo e com baixa qualidade, muitas vezes com equipamentos inadequados, problemas para visualização das aulas, compartilhamento do aparelho entre de turma diferente etc.

Como professora dessa rede, percebi que os professores se dedicaram em ampliar as possibilidades e formas para que o ensino pudesse acontecer. Mesmo assim, foi inviável atingir a todos ou a grande maioria, sem que políticas públicas sérias fossem pensadas e executadas nesse sentido. O Brasil, além da pandemia, enfrenta uma forte crise política e governamental, em que o desmonte da educação pública constitui parte do projeto neoliberal instaurado no país.

É nesse contexto que vem ocorrendo o desmonte da educação nacional pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores. De fato, como ele próprio afirmou, Bolsonaro veio não para construir, mas para destruir o país. No caso da educação, o projeto é destruir a educação pública submetendo todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados convertendo a educação em mercadoria. (SAVIANI, 2020, p.14)

Importante contextualizar, que tal situação tem se agravado, como podemos testemunhar através de informações divulgadas pela imprensa, GT de Educação⁴, que trazem os cortes de verba na área da educação, bloqueio de limites orçamentários financeiros, implicando diretamente em dificuldades para pagamentos de bolsas de pesquisa na pós graduação, residências médicas, refletindo também na educação básica, como no caso da contratação de empresas para elaboração, emissão e entregas dos livros didáticos em âmbito nacional, falta de investimento no plano nacional de alimentação escolar, a não garantia de recursos para a Educação Infantil, a possibilidade de existência de programas de educação em tempo integral, entre outros importantes setores de

⁴ Live ao vivo 06/12, transmissão pelo canal do PT, no Youtube | Coletiva de imprensa - GT de Educação. (PT, online, 2022)

assistência, que prestam atenção direta à população mais vulnerável. A par disso, manifestações da equipe de transição do governo Lula, GT de Desenvolvimento Social e Combate à Fome⁵, revelam dados preocupantes em relação ao desmonte nas políticas sociais, em momento de aprofundamento da crise vivida pela população brasileira de baixa renda. (PT, 2022) Frente a manifestos, diante do desmonte e desinvestimento em diferentes setores como da seguridade social e da educação, no dia 21 de dezembro de 2022, foi promulgada pela câmara PEC 32/2022, a proposta, permite ao novo governo deixar o valor de R\$ 145 bilhões do orçamento de 2023, fora do teto de gastos. Esses recursos devem ser utilizados para bancar despesas com o Bolsa Família, o Auxílio Gás e a Farmácia Popular, entre outras. (BRASIL, 2022)

Retomando, apesar de todas essas problemáticas, os documentos orientadores BNCC, e o RCC na RMEC, foram exigidos para toda a organização e prática pedagógica do professorado desde 2020. Com as dificuldades de acesso e retorno dos alunos no ano de 2020, a rede de ensino escolheu alguns professores de cada componente curricular para realizarem a leitura do RCC, a fim de elencar o que julgavam mais importante como conhecimentos indispensáveis durante a excepcionalidade de ensino remoto emergencial, criando os Marcos de Aprendizagem da RMEC. Sobre a construção desse documento:

O presente documento é resultado de um trabalho coletivo que envolveu professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, equipes pedagógicas das EMEFs e assessores pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação, cujos nomes são apresentados ao final do texto, formando um grande Grupo de Trabalho (GT). Este grupo foi subdividido em pequenos GTs para que fosse possível organizar de forma mais efetiva o trabalho, para que contribua com a reorganização dos planos de estudos das escolas, oportunizando que cada grupo docente de cada escola possa adequar a seus contextos. (CANOAS, 2020, p.2)

Existe a exigência, a regulamentação para que toda a Educação Básica se guie pelo mesmo documento, a BNCC e os respectivos Referenciais Curriculares construídos em cada Estado e/ou Município. Esses documentos devem orientar as práticas e os currículos nas escolas do território nacional, nesse sentido é fundamental que as particularidades de cada região sejam vistas, e que se proponham alternativas para se manter a valorização cultural das diferentes localidades.

⁵ Live ao vivo 01/12, transmissão pelo canal do PT, no Youtube | Coletiva de imprensa - GT de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. (PT, online, 2022)

Seguindo essas diretrizes, as redes públicas e privadas de ensino, cada uma com suas estratégias, ao longo dos anos de 2018 e 2019, realizaram formações, encontros e discussões para a elaboração e/ou reformulações de seus documentos, quando entendido como necessário, a fim de caracterizá-los para melhor se enquadrar dentro das suas respectivas realidades. Na Rede Municipal de Canoas/RS, objeto desse estudo, muitas vezes a participação nessas reuniões e discussões se dava fora do horário de trabalho dos professores, ou ainda durante o horário de trabalho, fazendo com que parte do professorado não pudesse participar desses momentos, escancarando mais uma problemática para que de fato se pudesse caracterizar o documento como construção coletiva que abarcasse as diferentes características das comunidades escolares. Muitas vezes, para os professores se fazerem presentes e ouvidos acabavam tendo que renunciar aos seus horários de descanso, lazer ou, ainda, incorporavam uma demanda extra de trabalho ao que regularmente já é de sua atribuição. Informações essas dos registros do diário de campo sobre as vivências experienciadas pela autora do estudo ao longo desse processo.

Em relação à organização curricular, a disciplina de Educação Física encontra-se na Área das Linguagens tendo como unidades temáticas a serem trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental as brincadeiras e os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas e as práticas corporais de aventura. (BNCC, 2017) No mesmo documento além de elencar os conteúdos, ele nos traz que:

Ressalta-se que as práticas corporais na escola devem ser reconstruídas com base em sua função social e suas possibilidades materiais. Isso significa dizer que as mesmas podem ser transformadas no interior da escola. Por exemplo, as práticas corporais de aventura devem ser adaptadas às condições da escola, ocorrendo de maneira simulada, tomando-se como referência o cenário de cada contexto escolar. (BNCC, 2017, p.219)

A diversidade da educação brasileira está para além das tradições, sotaques, vestimentas, clima ou outros parâmetros. Uma grande diferença também se traduz dentro da Educação Básica, considerando as redes pública e privada. Na própria educação pública, temos contextos de recursos e acessos variados, evidenciando que muitas escolas sofrem com o desinvestimento desde a estrutura física e material, bem como têm, no público atendido, pessoas em situação de vulnerabilidade social vítimas de políticas excludentes que rompem com expectativas e pluralidades.

Tais questões sociais de desigualdades, assim como documentos pedagógicos e regulamentadores, são fruto de um sistema político que tem sido historicamente administrado e organizado de maneira a se manter eliminador e com lugares definidos dentro dessa organização social. Segundo Paulo Freire (1986, p.17):

A educação é também um ato político. A ideologia dominante” vive” dentro de nós e também definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho do simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar da nossa época podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente por que sabemos que não somos livres? É por isso que podemos pensar na transformação.

Diante da realidade imposta, o fazer docente sofre influências e exigências em diferentes âmbitos, mas o professor que está na ponta do processo de ensino-aprendizagem tem a possibilidade, a capacidade de ajustar, de contribuir e de agir à frente de muitas perspectivas impostas dentro do contexto educacional. Não é tarefa simples, porém a reflexão, o pensamento crítico, a visão de estratégias, as releituras, as adaptações e as práticas educativas que promovam ampliação de horizontes podem ser efetivos para a luta pelas transformações sociais e educacionais. Para Neira, Júnior e Almeida (2016, p.42):

Se a sociedade brasileira não apostar na democratização das relações dentro da escola, numa maior participação da comunidade, nomeadamente as famílias que enviam seus filhos e as pessoas que lá trabalham; se não ousar relações didáticas mais horizontais e menos assimétricas; se não valorizar os conhecimentos que as crianças, jovens e adultos possuem; se os professores e professoras não se tornarem sujeitos do processo; se eles e elas não forem bem remunerados; se as condições de trabalho e vida na escola não melhorarem; se o olhar que uma parcela da sociedade destina à escola pública não se modificar... todo o esforço de construir uma base nacional irá por água abaixo.

Os documentos existem, a educação brasileira, mesmo em meio a uma pandemia, não parou e os processos de ensino-aprendizagem seguiram acontecendo de maneiras diversas. Diante dessas questões, busca-se através da investigação com professores de Educação Física, analisar suas percepções e compreender de que maneira as legislações vigentes impactam o trabalho docente, suscitando a questão que orienta esta pesquisa: **como professores de Educação Física do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas/RS compreendem o processo de construção e implementação do referencial**

curricular da referida rede, bem como as repercussões no seu trabalho docente?

Nessa perspectiva este relatório de pesquisa está organizado em seis capítulos, quais sejam: 1 Introdução; 2 Revisão Bibliográfica; 3 Referencial Teórico; 4 Percursos Metodológicos; 5 Análise das informações e 6 Considerações Finais.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Os referenciais curriculares estaduais e municipais, a partir da homologação da BNCC, em dezembro de 2017, passaram por diferentes processos de construção e/ou reorganização, com fins de criar documentos que pudessem melhor se adequar ao contexto local de cada realidade espalhada Brasil afora. Nesse sentido, para realizar essa revisão bibliográfica optei pela busca de artigos que contemplassem o objeto desta pesquisa: a construção e a implementação do Referencial Curricular. Inicialmente, realizei a busca por estudos que trouxessem o que foi publicado referente à Rede de Canoas/RS, utilizando os descritores “Referencial Curricular de Canoas”, “BNCC” e “Educação Física”, na plataforma de busca Scielo, entre os anos de 2017 e 2020, não encontrando artigos na busca.

Quando realizada a busca no Google Acadêmico, usando os mesmos descritores, também entre os anos de 2017 e 2021, foram encontrados 3 estudos, sendo que estes faziam parte da Coleção Saberes em Diálogo, volume 2 (Referencial curricular e pesquisa colaborativa: cartografias de um percurso formativo vivido na e com a rede) e volume 3 (A BNCC e a Educação Básica: narrativas de implementação do referencial curricular em Canoas), os quais já são objeto de análise no capítulo de 3.4.1 Saberes em diálogo – o documento/processo inicial em análise.

Optei, então, por mudar os descritores de busca com o intuito de ampliar as possibilidades de estudos e artigos encontrados. No Google Acadêmico, utilizei os descritores “BNCC”, “Referencial Curricular” e “Educação Física”, entre os anos de 2017 e 2021, retornaram 1.090 artigos. Para refinar ainda mais a busca, agrupei os descritores dois a dois, utilizando “Referencial Curricular” e “Educação Física”, no mesmo período, o que acabou encontrando 2.760 estudos. Nos primeiros títulos lidos, apareceram as palavras “educação infantil” e “saúde”, devido a isso decidi eliminar da busca as palavras “saúde”, “educação infantil” e “Ensino Médio”, uma vez que não é objeto central da pesquisa, nem as duas etapas da Educação Básica (infantil e médio), bem como textos ligados diretamente a saúde. Com essas mudanças, retornaram 51 artigos, a partir da leitura dos títulos, selecionei cinco para a leitura dos resumos que citavam Educação Física, Referenciais Curriculares e/ou BNCC. No quadro a seguir, apresento os cinco artigos selecionados dessa busca, bem como o motivo pela não inclusão nesta revisão:

Quadro 1 – Artigos da busca com descritores “Referencial Curricular” e “Educação Física”

Artigo, (ANO)	Revista	Motivo da não inclusão na Revisão Bibliográfica
Documentos curriculares prescritos: as crenças no campo da Educação Física escolar, (2020)	Revista Educação Básica em Foco	Realiza análise documental de dois documentos para EF, anos finais: educação básica (Mato Grosso, 2010) e Referencial Curricular: Ensino Fundamental (Mato Grosso do Sul, 2012)
O desafio curricular da Educação Física escolar: sistematizações de uma pesquisa-ação na escola pública, (2019)	Movimento – Revista de Educação Física da UFRGS	Analisa como os professores organizam e planejam suas aulas, pesquisa-ação, organização e prática das aulas em si. Não trata das repercussões de uma BNCC e/ou referencial
A Educação Física na cidade de Contagem/MG: aparato legal e propostas curriculares, (2018)	UFMG – repositório da Universidade Federal de Minas Gerais	Dissertação de mestrado, não incluído no escopo para análise no momento, preferência por artigos. Analisa a construção com os docentes a respeito da Matriz de Referencial Curricular de Contagem/MG
Educação Física na escola: o ensino e aprendizagem em tempos de pandemia, (2020)	Efdeportes - Educación Física y Deportes	Analisa os avanços, desafios e limitações do ensino e aprendizagem da Educação Física na educação a distância, nas escolas públicas estaduais do Paraná, no contexto da pandemia de COVID-19.
O referencial curricular da educação física do Estado do Rio Grande do Sul: uma análise qualitativa de conteúdo, (2011)	Pensar a Prática	O artigo teve por finalidade analisar o referencial curricular do Rio Grande do Sul para o componente curricular Educação Física pesquisa documental, análise qualitativa de conteúdo e o ano de publicação fora do escopo de pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora.

Como nenhum dos artigos aborda as questões da BNCC, dos Referenciais Curriculares e da percepção dos docentes de Educação Física, optei por realizar a busca de outros dois descritores, combinando nesse momento “BNCC” e “Educação Física”, entre os anos de 2017 e 2021, encontrando aproximadamente 8.250 resultados.

Considerando o elevado número de estudos, realizei a leitura dos títulos das dez primeiras páginas, totalizando 100 artigos. Os resultados iniciais traziam estudos que analisaram diferentes conteúdos como lutas, danças, entre outros, e o olhar de análise para essa revisão está voltado para estudos sobre a implementação do referencial curricular, embasado pela BNCC, dentro das redes de ensino.

Decidi, então, por descartar os estudos que analisavam a partir de um objeto de conhecimento⁶ específico como esportes, lutas, danças, ginásticas, jogos, práticas corporais de aventura etc., uma vez que os documentos Referencial e BNCC trazem uma série de diferentes objetos de conhecimento para os diferentes componentes curriculares. Ainda nesse momento inicial de busca de artigos, na página de número dez da ferramenta de busca, encontrei um estudo que me chamou a atenção por ter sido publicado neste ano de 2021 por pesquisadores do RS e, ao ler o resumo, verifiquei que ele se encaixava nos meus critérios de busca definidos anteriormente. Por essa razão, apesar de na última escolha dos termos de busca não ter localizado esse estudo, optei por manter o estudo de Dos Santos e Pereira Filho (2021) nessa revisão, dada a sua relevância.

Com o intuito de encontrar estudos que tenham sido realizados através de pesquisa com os professores de Educação Física, novamente na plataforma do Google Acadêmico, optei por alterar os descritores de busca, passando a utilizar: “BNCC”, “Educação Física” e “Professores”, com o mesmo período 2017-2021, tendo como critérios de exclusão os termos “Ensino Médio” e “educação infantil”. Nessa busca foram encontrados 567 resultados. Na leitura inicial dos títulos, optei por excluir estudos que trouxessem algum objeto de conhecimento, ou outras temáticas específicas como avaliação, inclusão, relações de gênero, tecnologias da informação, ensino remoto, formação continuada de professores, que não tratasse da BNCC ou de documentos curriculares, com vistas a tratar da percepção docente diante dos documentos orientadores, e selecionar estudos, os quais em seu título apresentassem os descritores pesquisados.

Após a leitura dos títulos das primeiras 36 páginas, que totalizaram 360 documentos, considerando o fato de os últimos 30 títulos lidos já não trazerem mais os descritores “Educação Física”, “Professores” e “BNCC” nos títulos, nem dados sobre a análise a partir do componente curricular da Educação Física, professores e BNCC, dei por contemplada a busca. Havia selecionado um número representativo para a leitura dos

⁶ Objeto de conhecimento: anteriormente conhecido como conteúdo, diz respeito aos assuntos abordados ao longo de cada componente curricular, ou seja, aquilo que será o meio para o desenvolvimento das habilidades. (SAS, 2019, online)

resumos, a tabela abaixo apresenta a relação dos 13 artigos escolhidos para a leitura dos resumos, de acordo com a ordem em que apareceram na busca:

Quadro 2 – Artigos da busca com descritores “Educação Física”, “Professores” e “BNCC”

Artigo, (ANO)	Revista	Incluído para posterior análise ou critério para a exclusão na Revisão
O componente curricular de educação física na BNCC: desafios e possibilidades para os professores do interior do estado de goiás, (2020)	Revista Saúde Viva Multidisciplinar da AJES	Incluído
BNCC: o que dizem os professores, (2017)	CBCE- Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte	Incluído
Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental: dos PCN e BNCC à análise do contexto, (2021)	UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa	Dissertação de Mestrado
Educação Física na Educação Básica: Diálogos e Possibilidades II, (2017)	Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS	Temática investigada sobre a Educação Física na Área das Linguagens
O currículo da Educação Física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores, (2017)	Movimento - Revista de Educação Física da UFRGS	Pesquisa realizada com os professores de Educação Física antes da BNCC, entre 2010 e 2014.
Possibilidades de mudança na compreensão de professores e acadêmicos sobre o sentido da Educação Física escolar: a influência da construção coletiva de uma proposta curricular, (2020)	UNIJUÍ - XXVIII Seminário de Iniciação Científica	Pesquisa com estudantes residentes em educação física
Formação de professores e as normativas curriculares em Educação Física, (2020)	SCIELO	Pesquisa bibliográfica sobre formação de professores
Formação docente e educação: Educação Física, políticas públicas e o cenário neoliberal, (2020)	SIGNOS	Análise documental sobre a formação inicial de professores de EF
Currículo da Educação Física com Paulo Freire, (2021)	UNIVAG - repositório digital	TCC, não permitiu acesso
O ensino em Educação Física escolar: reflexões sobre os conhecimentos presentes nos conteúdos de ensino, (2021)	UFSC - repositório digital	TCC sobre a proposição e organização dos conteúdos das aulas de EF

Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado, (2019)	Revista de Educação PUC-Campinas	Pesquisa de análise documental sobre as novas propostas curriculares.
Currículo, Educação Física e Hibridismo: um olhar sobre as orientações curriculares para o ensino fundamental do Estado da Bahia, (2018)	Revista Tempos e Espaços em Educação	Produção discursiva, análise do currículo antes de alterações em consonância com a BNCC
Corpo, “produção do comum” e currículo: Sobre a (im) possibilidade de uma base nacional comum curricular, (2021)	e-Curriculum – PUC-SP	Análise documental da BNCC, a partir de autores filosóficos

Fonte: elaborado pela autora.

Realizada a leitura dos 13 resumos, selecionei três artigos, dois dessa última busca e um artigo escolhido da busca anterior, em que foram utilizados os descritores “BNCC” e “Educação Física”, para então realizar a leitura completa e posterior análise. Os critérios adotados para a seleção desses estudos foram a realização da pesquisa com professores de Educação Física da Educação Básica, nível fundamental e a abordagem do debate e das repercussões envolvendo as novas orientações curriculares a partir da BNCC e dos referenciais dentro das suas respectivas redes de ensino e realidades educacionais, portanto, mais próximos do objeto de estudo desta investigação. Apresento a seguir uma tabela com os três estudos selecionados para análise, conforme a ordem na qual apareceram na revisão:

Quadro 3 – Artigos utilizados para a Revisão Bibliográfica

Título do artigo	Ano	Autor(a) / Autores(as)	Revista
As representações sociais dos professores de Educação Física diante da Base Nacional Comum Curricular ⁷	2021	DOS SANTOS, C. E. L.; DA SILVA PEREIRA FILHO, E.	Revista Signos
O componente curricular de Educação Física na BNCC: desafios e possibilidades para os professores do interior do estado de Goiás	2020	SOUSA, J. M. A.; DA ROSA, C. L. L	Revista Saúde Viva Multidisciplinar da AJES
BNCC: o que dizem os professores	2017	MARTINS, R. M., SILVA, M.	CBCE-Congresso

⁷ Artigo encontrado na busca utilizando os descritores “BNCC” e “Educação Física”.

		E. H.; SILVA, A. J. F.	Brasileiro de Ciências do Esporte
--	--	---------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora.

O estudo de Sousa e Da Rosa (2020) buscou investigar como foram discutidas e implementadas as orientações da BNCC pelos professores de Educação Física do Ensino Fundamental de escolas municipais e/ou estaduais do município de Piranhas, interior de Goiás/GO. Participaram do estudo quatro professores de Educação Física, que responderam a um questionário pelo Google Formulário, com perguntas abertas e fechadas, no período entre julho e agosto de 2020. Segundo os autores, todos os professores informaram conhecer o documento BNCC, sendo que três participantes apontaram os seguintes aspectos em relação a implementação da BNCC nas escolas:

Esmeralda indicou que a BNCC é muito importante, pois não fala apenas de conteúdos específicos. Para Rubi o documento é essencial para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Safira completou respondendo que a BNCC, para escola, seria uma espécie de renovação da educação. (SOUSA, DA ROSA, 2020, p.01)

Dos professores pesquisados, ao relatarem sobre a participação em discussões de grupo acerca do documento, um informou que não participou, e os outros três informaram que tiveram reuniões preparadas pela equipe escolar e algumas dessas reuniões sobre a importância da implementação da BNCC. O início da pesquisa destaca que a BNCC foi construída com ampla participação da sociedade, informação essa que, segundo os autores, difere de outros estudos e pesquisas da área, como a de Neira (2018) que, ao analisar uma série de incoerências e inconsistências da BNCC, reforça que ela sofreu uma série de modificações e alterações em relação ao que vinha sendo construído antes do golpe político⁸ de 2016. “É com esse ímpeto que a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, os jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem.” (NEIRA, 2018, p.217). O autor não nega a importância de se ter conhecimentos,

⁸ “Golpe de Estado - jurídico, parlamentar, empresarial e midiático -, pôs fim à coalizão governista que se formou com a instituição da Nova República (1988-2016) e segue seu curso no (des) governo do Capitão reformado do Exército, Jair Messias Bolsonaro” (DOS REIS; MACHADO e DA SILVA, 2019, p.08).

conteúdos mínimos para a educação escolar, mas problematiza a padronização que desconsidera os indivíduos de cada realidade de ensino.

A pesquisa de Martins, Silva e Silva (2017) teve por objetivo identificar o entendimento dos professores de Educação Física escolar acerca da construção da BNCC, para isso realizaram uma pesquisa descritiva com 60 professores de Educação Física do município de Fortaleza e região metropolitana, através de um questionário via Google Docs. A coleta das informações ocorreu entre julho e dezembro de 2016, mas vale destacar que o documento final da BNCC teve sua homologação e divulgação oficial somente em dezembro de 2017. Nas perguntas iniciais, com a análise percentual das respostas dos questionários, 80% dos professores informaram conhecimento sobre as versões preliminares da BNCC, que ainda estava em construção, e 81,7% dos docentes declararam ser a favor da criação e implementação de uma BNCC. Para os autores do estudo, esse apontamento favorável dos professores acerca da criação de uma BNCC ocorre principalmente motivado e justificado pela:

Falta histórica que a área de Educação Física atravessava na busca de um currículo comum nacional, dificuldade que os professores expressam cotidianamente em sistematizar seus conteúdos na escola, muitas vezes, deixando exclusivamente a critério do professor selecionar de acordo com a sua aproximação acerca de determinado conteúdo, como por exemplo, o professor ensina mais o esporte porque gosta e exclui as danças por não apresentar interesse por esse conteúdo. (MARTINS; SILVA e SILVA, 2017, p. 1348-1349).

Foi questionado aos professores sobre os conteúdos que deveriam constar na BNCC, sendo que os professores poderiam assinalar diversas opções e as três que mais apareceram foram: os esportes, as lutas e jogos e as brincadeiras. Vale ressaltar que esses conteúdos já estavam na primeira e segunda versões da BNCC e permaneceram na versão final que temos hoje. “Já o conteúdo seguinte mais citado foi o conhecimento sobre o corpo que não aparece nas duas versões da BNCC, mas está presente nos PCN’s da Educação Física.” (MARTINS; SILVA e SILVA, 2017, p.1349) Outros conteúdos que não aparecem na Base, mas são apontados pelos professores como importante são: o conhecimento sobre o corpo, a nutrição e os primeiros socorros. Já as práticas corporais de aventura aparecem nas duas versões da BNCC e constam na versão final, entretanto, foram pouco citadas pelos professores pesquisados, enquanto as práticas corporais circenses encontram-se ausentes nas duas versões da BNCC, mas foram assinaladas pelos professores.

A última pergunta realizada para os professores era em relação ao percentual do currículo que deveria ser contemplado pela BNCC e qual porcentagem deveria ficar por conta da parte diversificada⁹ da Base, sendo o resultado mais significativo, citado por 23,3% dos professores citaram, o de que deveria ser 60% da parte comum e 40% para a parte diversificada. De acordo com os autores, pelas informações trazidas pelos docentes, “percebe-se que não há um consenso na área de Educação sobre qual porcentagem deve constar na BNCC. É uma tarefa muito árdua para o professor do “chão da escola” determinar sozinho uma parte extensa do currículo diversificado que compõe a parte complementar da BNCC.” (MARTINS SILVA e SILVA, 2017, p.1350)

Ao concluírem os achados, os autores reconhecem o alcance que a BNCC possibilita, destacam os conteúdos apresentados no documento como possibilidade de democratizar e garantir os direitos de aprendizagens dos alunos. É trazido pelos autores, que os professores de Educação Física mesmo sabendo do que se trata a BNCC, ainda não têm propriedade sobre o documento, destacando que deveria ser definido com mais clareza o que seria específico e comum em todo o território nacional, já o que deve ser da parte diversificada do documento, precisaria de um melhor diálogo com a sociedade como um todo. Cabe ressaltar que a coleta de informações realizada com esse grupo de professores se deu antes da divulgação da versão final do documento da BNCC, que ocorreu em dezembro de 2017, sendo que até então os professores tinham conhecimento somente das primeira e segunda versões. Nesse sentido, as questões apontadas no estudo de Neira (2018, p.216) sobre incoerências e inconsistência da BNCC, se apresenta problematizando que:

Em abril de 2017, após seminários estaduais veio a público uma chamada terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Frustrando os setores que clamavam pelo diálogo, o Conselho Nacional de Educação promoveu audiências regionais de difícil acesso e, em dezembro daquele ano, aprovou o documento sem alterações.

Dos Santos e Pereira Filho (2021), através do seu estudo, objetivaram descrever e analisar as representações sociais dos professores de Educação Física da rede municipal de Gravataí/RS, diante da BNCC. Foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa que se utilizou de questionários eletrônicos e entrevistas semiestruturadas destinados aos

⁹ A parte diversificada complementa e enriquece a Base comum, respeitando características regionais e locais da sociedade. Isso não significa alterar aquilo que já está previsto no documento da BNCC, e sim inserir novos conteúdos integrados a ele, que estejam de acordo com as competências já estabelecidas. (SAE, 2018, online)

professores desta área de conhecimento, que atuam em 39 de um total de 63 escolas da Rede Municipal, divididas em cinco regiões distritais desse município. Foram participantes do estudo na primeira etapa 13 professores de Educação Física do Ensino Fundamental, que responderam a um questionário. Já a segunda etapa consistia em participar de uma entrevista semiestruturada, em que dez professores se voluntariaram para participar, mas devido a critérios de seleção, cinco foram entrevistados, levando em conta a representatividade de cada uma das cinco regiões distritais que divide o município.

O acesso ao documento ocorreu de diferentes maneiras. Alguns professores mencionaram ter participado de reuniões, em suas respectivas escolas, para tratar de assuntos específicos sobre a BNCC e sua implantação nas escolas da rede municipal. A maioria dos profissionais que disseram ter participado dessas reuniões, também disseram que elas acabaram sendo superficiais ou que não dedicaram uma importância devida ao tema, o que acabou resultando na substituição do assunto por exigências, por parte dos professores, de melhores condições em relação às estruturas materiais e físicas da escola, como relata a Professora 3. (DOS SANTOS, PEREIRA FILHO, 2021, p.209).

Na fala do entrevistado, Professor 1, ele destaca considerar o documento, em parte, utópico por desconsiderar muitas vezes a realidade do conhecimento do profissional, e até da realidade da escola, como a fala em destaque:

Tu olha, tu lê, tu acha lindo, mas aí, na hora da prática... não é porque tu não quer, é que é sempre essa relação de adaptar, adaptar... porque cada um tem a sua realidade, então ali eles escrevem de uma forma mais geral, padronizando e tudo mais, te orientando, te dando mais segurança, mas quando tu vai lá para a prática eles não estão junto contigo pra dizer que é assim ou assado, não, é contigo, te vira! (DOS SANTOS, PEREIRA FILHO, transcrição da entrevista do Professor 1, grifos dos pesquisadores, 2021, p.210).

Dentre os achados da pesquisa os autores destacam que os cinco professores entrevistados da respectiva Rede Municipal de Ensino consideram a padronização do ensino e a adição de elementos específicos das habilidades e competências abordadas como aspectos importantes contidos na BNCC, além de acreditarem que o documento os auxilia a terem uma melhor organização e orientação. Mas em consonância com a fala do Professor 1, citado anteriormente, a partir das concepções desse mesmo grupo de professores, a ausência de uma boa estrutura física e material, e a falta de domínio em

certos conteúdos, são os principais fatores que dificultam a implementação do modelo previsto no documento.

Os estudos apresentados, com as pesquisas realizadas com docentes de Educação Física atuantes em escolas inseridas em diferentes contextos, abordam questões sobre o trabalho docente relacionado aos documentos orientadores como a BNCC e/ou Referenciais Curriculares locais. Esses achados nos apresentam um panorama possível sobre uma série de atravessamentos que aconteceram e, possivelmente, seguem a acontecer em diferentes localidades. Entre eles, a construção de uma Base Nacional, que, enquanto apresenta pontos percebidos como positivos no que diz respeito a uma organização de conteúdos comuns, ao mesmo tempo tropeça nas problemáticas diversas, como a falta de materiais e estrutura física para a sua realização.

A questão da inviabilidade para a inserção de determinados objetos de conhecimentos comuns da BNCC, uma vez que podem não estar alinhados a contextos locais diversos, enquanto outros que estariam dentro desse contexto local acabam ficando de fora, é uma das demandas apontadas pelo professorado que acaba por implicar diretamente no fazer docente. Embora o artigo de Sousa e Da Rosa (2020) aponte professores com uma visão positiva acerca da BNCC e sua implementação, os autores trazem que as escolas e professores enfrentam desafios para esse processo, destacam a importância de ter a oferta de formação continuada para aqueles que já se encontram em exercício profissional. Trazem um alerta para a necessidade de se atentar para a formação inicial dos futuros professores, destaque para se repensar a formação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, repensando o currículo formativo a fim de atender às novas orientações estabelecidas pela BNCC. Dentro da minha perspectiva, cabe destacar que na conclusão, os autores não enfatizam a importância dos professores e dos formadores docentes em refletirem a partir de um olhar crítico para a BNCC com intuito também de encontrar as problemáticas e possíveis incoerências que possam vir a impactar em diferentes realidades. Nesse sentido, podendo a formação vir a ser mero protocolo de transmissão e organização do que está posto nos documentos.

Assim, buscando aprofundar as reflexões que emergem dos três artigos analisados é possível destacar que os professores percebem a BNCC como um documento importante, de relevância no sentido de existir, sendo que algumas das problemáticas trazidas, se dão quanto a sua construção e ruptura de processos, bem como a divulgação para implementação do documento, uma vez que pode estar desconsiderando as demandas e realidades diversas. Os estudos apontam para a necessidade de discussão,

diálogo, problematização acerca do documento, bem como de se pensar e repensar estratégias de superação dos desafios frente a essa exigência e diante do impacto curricular que a mesma traz.

Os documentos curriculares existem, foram construídos, modificados e estão postos no contexto da realidade educacional brasileira. Partindo de diferentes olhares, de distintas posições de análise e reflexões, as documentações descrevem e prescrevem uma série de demandas conceituais, procedimentais e atitudinais acerca da educação básica e do ensino dentro de cada componente curricular. No que diz respeito ao componente da Educação Física, a BNCC traz uma série de objetos de conhecimento, que deverão fazer parte do rol de aprendizagens propostas ao longo dos anos escolares. Ao se ouvir e dialogar com os professores do chão da escola, percebe-se as diferentes percepções tidas em relação a essas documentações e orientações, que por sua vez de maneira prescritiva, muito se aproximam de um receituário pronto, que está posto e plenamente passível de aplicação e desenvolvimento. Essa visão prescritiva de conteúdos e objetos de conhecimento, pouco ou nada dialoga com as problemáticas e precariedades educacionais que educadores(as), professores(as) da educação básica têm enfrentado constantemente para o desenvolvimento e andamento do trabalho docente.

Partindo da documentação existente, olhando para as demandas locais e curriculares de cada escola, em cada realidade, podemos pensar como e de que forma cada professor, cada professora fará uso desse instrumento, e como o mesmo refletirá nos processos educacionais que se apresentarão pela frente. Ignorar o documento não é possível, as práticas educativas perpassam por mudanças, assim como a educação, e o mundo como um todo. O que se pode fazer é refletir sobre as determinações impostas, dialogando com os pares, com os sujeitos implicados nesses processos, pois o documento uma vez que, escrito, divulgado, implementado, exigido e cobrado, ainda assim é passível de transformação durante o ato de educar. Os professores entrevistados nos 03 estudos analisados, deram seus relatos e impressões dentro da temporalidade e conhecimento que tinham até o período de coleta das informações, essa primeira impressão pode ter mudado, seja para um estranhamento ou aproximação do que vêm sendo proposto.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Neste item, procuro subdividir o referencial teórico em quatro seções que considero de igual relevância para atingir as finalidades deste estudo, quais sejam: Currículo a partir de Libâneo (2015), Apple (2006) e Tomaz Tadeu (2005); Trabalho Docente na perspectiva de Tardif e Lessard (2008); a BNCC e a Educação Física na BNCC; e a construção do RCC.

3.1 CURRÍCULO

Discutir currículo é um desafio importante e necessário para os fins deste estudo. Diversos autores têm se debruçado sobre essa temática, indicando a complexidade de sua apreensão. Nesse sentido, trazem para o debate aspectos que ajudam a compreender sua dimensão no contexto educacional.

A palavra currículo, definida etimologicamente, significa “o ato de correr, percurso”, na linguagem mais popular perpassa a ideia de um conjunto de disciplinas que o aluno deve percorrer a fim de obter uma titulação, um diploma (LIBÂNEO, 2015, p. 140). Entretanto, esse entendimento se amplia trazendo contribuições importantes que originam novos olhares para os estudos sobre Currículo.

Para Libâneo (2015), o currículo sempre é permeado por questões externas que vão desde questões políticas, econômicas, sociais e culturais, “isso significa que ele está impregnado de influências sociais, econômicas, políticas, que precisam ser detectadas pelos professores, inclusive para que se compreendam que essas influências limitam o poder de intervenção da escola.” (p.143). A elaboração de um currículo escolar requer uma série de temas a serem pensados e problematizados coletivamente na sua construção, pois, após construído, todos os projetos pedagógicos da instituição tendem a se basear nesse documento. Por mais que a construção parta de uma premissa coletiva, ele sempre será validado também por outros documentos oficiais de ordem institucional, municipal, estadual e/ou federal. O que os professores farão e realizarão nas suas salas de aula dispõe de uma autonomia didática que, de fato, nenhum documento conseguirá dirigir

diretamente e concretamente. O fazer docente poderá e/ou não estar em consonância com esses documentos curriculares.

Nesse sentido, ao trazer informações acerca do currículo real, que os professores realizam intencionalmente no espaço escolar, o autor destaca: “É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar e executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrentes dos seus valores, crenças e significados” (LIBÂNEO, 2015, p.142). Desde a construção curricular até a efetivação das práticas de ensino nas escolas, o caminho é construído e trilhado coletivamente. Em meio às relações e interações entre os sujeitos e objetos de aprendizagem, ocorrem momentos únicos e muitas vezes não mensuráveis em resultados preestabelecidos, desde o que é ensinado até o que é aprendido. Ao se pensar em currículo, a avaliação também é parte fundamental, sendo o que permite aos sujeitos o processo de ação-reflexão-ação.

Diante das demandas institucionais diversas, o pensar curricular se torna mais um campo de disputa de poder, muitas vezes por aqueles que, em uma perspectiva neoliberal, acabam por validar e contribuir para a desconstrução de todo e qualquer projeto educacional que potencialize e impulse os sujeitos para uma educação crítica e emancipatória. “A autonomia docente, compreendida na perspectiva crítica, considera que os professores têm o autogoverno do seu trabalho; são os legítimos gestores do seu fazer pedagógico, são responsáveis pelo processo educacional, do planejamento à avaliação.” (SILVA, 2016, p.145). O professorado, quando ciente e consciente do poder da sua autonomia, pode se instrumentalizar e consolidar cada vez mais para um fazer docente que atue diretamente nos pressupostos didáticos, emancipatórios e educacionais que permeiam seus ideários e sua intencionalidade pedagógica.

As abordagens críticas convergem na concepção de ensino como compreensão da realidade para transformá-la, visando a construção de novas relações sociais, de modo a eliminar as mazelas sociais existentes, como a pobreza, o desemprego, a destruição do meio ambiente, enfim as desigualdades sociais e econômicas. (LIBÂNEO, 2015, p.147).

Ao se pensar na escola como direito fundamental de todo cidadão, que por ela todos um dia passam, ficando por mais ou menos tempo, podemos dimensionar o quão rico e potente é esse espaço. As relações sociais que ali ocorrem, os processos de ensino e aprendizagem que os permeiam impactarão diferentes sujeitos de aprendizagem

cognitiva, social, relacional, interacional, aprendizagem de vida e para a vida. Uma escola que pense em ampliar as possibilidades educacionais e emancipatórias dos sujeitos poderá estar contribuindo para a redução de muitas desigualdades existentes. No Brasil, país com enorme desigualdade social, à frente de políticas educacionais neoliberais instauradas, segue sofrendo com os ataques à educação, educação essa que pode ser o único e principal instrumento de resistência e luta para significativa parcela da população.

Com vistas a uma educação que visa transformar a sociedade para além dos muros da escola, impactar na vida dos estudantes e de suas famílias, conscientizar de forma crítica, qualitativa e transformadora o maior quantitativo de sujeitos, Saviani (2016, p.81) destaca:

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular.

Ao pensar na elaboração de currículos escolares que possam delinear propostas com vistas a se atingirem determinados objetivos educacionais, fica evidente a necessidade de se pensar e repensar de quais formas esses currículos podem ser e estão sendo estruturados. Um currículo construído será permeado por diversas questões e poderá ou não ser um instrumento potencializador, regulador e organizador para a elaboração e para o desenvolvimento de propostas escolares educacionais. A BNCC, bem como os documentos advindos desse referencial, passa a permear as discussões e construções curriculares dentro do território nacional, visto que deve atuar como: “Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.” (BNCC, 2017, p.08). Dentre as orientações e direcionamentos para construção curricular propostas pela BNCC, destaca-se a ênfase dada ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Formar sujeitos competentes, segundo o documento da BNCC (2017), parece estar associado às questões sociais, políticas e estruturais que visam sistematizar e, de forma técnica, intervir diretamente na promoção e reprodução de sujeitos com capacidades executáveis (aprender a fazer) e com satisfatórias técnicas de produção e reprodução para servir ao capital. “A crítica que se faz a esse tipo de currículo é a sua definição muito

estreita do termo competência, apenas restrita ao saber-fazer, sem acentuar os saberes, as atitudes e os processos cognitivos.” (LIBÂNEO, 2015, p.145). Se a organização curricular irá se propor a formar sujeitos competentes, questiona-se: competentes para quê? Para se adaptar à sociedade, desigual e excludente, ou para contribuir na construção, na transformação do que não está bom, intervir nas problemáticas políticas, sociais diversas, com vistas a uma formação cidadã, para exercer a cidadania¹⁰ ?

Diante da infinidade de saberes possíveis aos seres humanos e à humanidade como um todo, os saberes educacionais, os saberes sociais, os saberes experienciais, a prioridade do saber fazer, muitas vezes acaba por limitar o saber pensar, refletir e agir, que é diferente do apenas reagir. Na escola, o currículo enquanto coração da organização pedagógica, pode fazer pulsar, bombear ideias, ideais e propostas de ensino, trazer em suas orientações quem a escola se propõe a formar. O currículo é permeado por questões políticas, sociais e ideológicas. Nesse sentido, ao abordar sobre ideologia e currículo, Silva (2005) nos traz que:

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como os Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática.

A organização curricular permite que, independentemente do componente curricular, a perspectiva de trabalho, de ensino e de educação perpassem pelas escolhas curriculares e diferentes formas de abordagens escolhidas pelos professores. Por mais que os docentes sejam responsáveis diretamente pelo processo de ensino-aprendizagem na escola de maneira muito próxima, os documentos curriculares também assumem tal responsabilidade. Através da proposta curricular, podemos estar incluindo ou excluindo os alunos, aproximando ou afastando da realidade vivenciada, podemos elaborar um currículo com vistas a uma educação mais ou menos progressista¹¹.

De acordo com Silva (2005), o currículo da escola está centrado na cultura da classe dominante, logo fazendo com que as crianças imersas e vindas desse contexto consigam compreender essa linguagem, que já é presente em suas vidas desde sempre. Em

¹⁰ Condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política. (SJFT, online)

¹¹ A perspectiva progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. (LIBÂNEO, 2014).

contraste, os que vêm das classes dominadas acabam por não compreender e esses códigos se tornam indecifráveis. Isso impacta para que jovens da classe dominante sigam tendo sucesso no caminho educacional, já para a classe dominada resta encarar o fracasso, e acabar ficando pelo caminho.

O currículo em ação, o que de fato acontece dentro das escolas, além de não ter neutralidade, está posto em prol, a serviço de uma determinada construção social e cultural. Construções essas que muitas vezes seguem a valorizar, propagar, disseminar uma cultura social hegemônica, uma sociedade que privilegia certos conhecimentos em detrimento de outros. “A decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal veem a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade.” (APPLE, 2006, p.23). Nesse sentido, as relações de poder existentes na sociedade repercutem na escola, implicando nas orientações e nas organizações curriculares, no conhecimento posto como válido, importante, significativo para os grupos sociais dominantes, os quais intencionalmente estabelecem os arranjos organizacionais que seguem privilegiando a manutenção da realidade social que está posta, uma realidade desigual e excludente.

Apple (2006, p.22) destaca que: “enquanto não levarmos a sério o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade.” A escola e a educação têm a possibilidade de problematizar e de alguma forma vir a intervir nessas relações de poder e desigualdades, historicamente construídas e mantidas. Ao atuar com sujeitos, as possibilidades são muitas, as dificuldades também. Esse percurso requer um direcionamento, um trajeto viável e que, de alguma forma, poderá ser idealizado e construído pelos sujeitos de aprendizagem, com vistas a uma educação emancipatória e transformadora da realidade social.

O currículo, dado a sua importância e relevância, tem centralidade como instrumento educacional, e deve contemplar as diferentes necessidades, demandas e realidade do contexto no qual se insere. Lopes (2018, p.25) nos traz que:

Assim, não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro.

Nessa perspectiva, concordamos que o currículo jamais será neutro, a sua intencionalidade deve estar bem contextualizada com as ideias, os ideais e a realidade vivenciada e quem colocará esse currículo em movimento serão os professores, a escola como um todo. Para Lopes (2018), os professores e professoras com formações diferentes, que atuam em escolas com diferentes condições de trabalho, lidam com histórias de vida diferentes dos alunos e alunas. Docentes com salários e compromentimentos distintos com a prática educacional, interesses diferentes e, sobretudo, relações dinâmicas entre sujeitos e contextos farão com que o currículo seja interpretado de forma diferente. As ações tomadas diante da organização e do desenvolvimento curricular poderão servir a um ou a outro modelo educacional, sendo importante a análise e reflexão das diferentes perspectivas que perpassam tais escolhas, visando a construção educacional almejada pelos diversos contextos de vida e existência espalhados pelo país.

3.2 TRABALHO DOCENTE

A palavra trabalho, de acordo com o dicionário Oxford Languages (2021, online), é definido como o “conjunto de atividades, produtivas ou criativas, que o homem exerce para atingir determinado fim.” Já na mesma fonte a palavra docente é “referente ao ensino ou àquele que ensina”, portanto ao juntarmos e relacionarmos as duas definições, podemos pensar que o termo trabalho docente seria uma atividade produtiva ou criativa, que através do ensino se propõe a atingir um determinado fim, com foco educacional e social. Mas, para além de definições de um dicionário e minha interpretação, considerando a complexidade do tema que me proponho a conhecer para melhor entender, trago alguns autores que poderão contribuir com este estudo.

O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências. (OLIVEIRA, 2010, p.01).

O trabalho docente se dá na relação e interação entre professores e alunos, ao trabalharmos com seres humanos, as relações sociais acontecem, se estabelecem e, nessa troca, sentimentos diversos se fazem presentes.

O docente se assemelha mais a um ator social do que a um agente da organização. Sua identidade é menos definida por seu papel codificado do que por suas relações humanas cotidianas com seus alunos e seus colegas de trabalho; sua situação tem menos a ver com o organograma da organização do que com as negociações diárias com os outros agentes educativos. (TARDIF; LESSARD, 2008, p.45)

Para Tardif (2001, p.29), “Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.” Essas habilidades requeridas, em especial as de cunho emocional, vão se desenvolvendo em diversos momentos da carreira docente e são atravessadas por diferentes contextos e situações. Ainda sobre essas questões, a partir da análise das falas dos professores, Tardif e Lessard (2008, p.159) destacam que:

Os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional "consumidor" de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos. Na verdade, dificilmente os professores podem ensinar se os alunos não "gostarem" deles ou, pelo menos, não os respeitarem.

Nos deparamos com esse investimento emocional em diferentes situações do dia a dia, que se dão nas relações docente-aluno, docente-escola, docente-sistemas educacionais, docente-governo, docente-família e vida pessoal. No espaço escolar, as relações, interações, trocas e diálogos entre docentes e discentes acontecem baseando-se em diferentes objetivos, propostas, cheia de significados e possibilidades.

Para Larrossa (2018, p.230), “a escola não é o lugar da apropriação ou da privatização do conhecimento, mas sim o lugar da sua comunização ou, dito de outro modo, o lugar onde o mundo se torna comum, onde se dá ou se entrega em comum”. Nesse sentido, tanto a escola, bem como os docentes, dentro da sua perspectiva de trabalho, irão propor, se dispendo a comunizar determinados conhecimentos em detrimento de outros, pois as escolas são perpassadas por concepções de mundo, de vida e de realidades diversas. No que diz respeito aos atravessamentos governamentais que tanto atingem em cheio a educação, cabe “aos docentes permanecendo e amorosamente

cumprindo o seu dever, não deixem de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.” (FREIRE,1996, p.70).

O presente estudo se propõe a investigar as repercussões dos documentos curriculares, em especial a BNCC e o RCC, no trabalho docente, uma vez que esse fazer docente é uma prática que permanece em constante transformação, assim como a sociedade e a própria humanidade, ela nunca está estagnada. Essas mudanças e repercussões movem este estudo de maneira geral, mas consciente que ele se faz implicado pontualmente no trabalho de cada professor e cada professora que estão movimentando, fazendo andar o sistema educacional, atuando com sua força de trabalho no chão das diversas escolas espalhadas Brasil afora.

A escola enquanto espaço de convívio social, de compartilhamento do saber científico, não se desvincula das demandas sociais da vida dos alunos, que ao frequentarem e sendo pertencentes a esses espaços escolares, acabam frequentemente moldados dentro de certas características, muitas vezes características pensadas por órgãos e sistemas governamentais, que, cada qual a seu modo, organizam e exigem que os trabalhadores da educação coloquem em prática as suas intencionalidades políticas, sociais e de sociedade, como bem nos traz Oliveira (2010, p.02):

Os professores se veem muitas vezes obrigados a responderem a exigências para as quais não se encontram preparados. Em contexto de pobreza ou no meio rural, essas exigências podem ser agravadas pela ausência de estruturas sociais que têm por função garantir o bem-estar da população, tais como: postos de saúde, assistência social, lazer, cultura, entre outros espaços públicos, o que faz com que a escola seja a única agência pública local. Nessas escolas, os professores se veem obrigados a desempenhar funções para as quais não foram preparados ou mesmo contratados.

O professor, ao não se ocultar e ao agir frente às demandas diversas, acaba se debruçando em ações e intervenções que vão além do trabalho pedagógico em si. Nesse sentido, sofre uma constante precarização do seu trabalho docente e por vezes essa precarização se faz decorrente de projetos de governo, com políticas neoliberais e conservadoras, que cortam gastos para a educação, a exemplo da PEC 95/2016, que instituiu um novo regime fiscal, que congelou gastos públicos por 20 anos, respaldando o projeto político econômico instaurado a partir do golpe que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, comprometendo avanços significativos na área social, inviabilizando estratégias e ações frente às demandas necessárias e urgentes de grande parte da população. Quanto

a intensificação do trabalho docente, Contreras (2012, p.42) nos traz: “A intensificação coloca-se assim em relação a como o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo o seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.”

Essa intensificação se acentua desde a realização de funções e ações para além da sala de aula e da escola, muitas vezes recaindo para o atendimento e auxílio diante dos problemas sociais e emocionais diversos, até o acúmulo constante de demandas burocráticas que tanto tempo exigem dos docentes, sobrecarregando-os. Nesse contexto pergunto: onde se encaixa a formação continuada dos professores? Onde se encontram possibilidades reais e estruturas dignas para dar seguimento aos estudos? E para a produção de conhecimento? Uma vez que a escola, a educação e o trabalho dos docentes perpassam por essa necessidade.

O trabalho docente é implicado por uma série de questões que ora são entrincheiradas, causando até mesmo indignação, ora são impulsionadoras de ideias, esperanças e de reais possibilidades de transformação. Mesmo diante de diversas problemáticas, Contreras (2012) traz que o ensino é vinculado à cultura e à ideologia e isso permite a identificação com perspectivas, pretensões e finalidades para o seu desempenho, transformando a docência em lugar privilegiado, enquanto em sua própria característica de trabalho encontra possibilidade para a crítica das imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas do mundo e da vida.

Biesta (2018) aponta para a importância de a escola lutar e permanecer, ainda, como um “espaço livre”, o qual não esteja completamente determinado pelas demandas da sociedade, que seja um lugar possível de se praticar o que é de fato existir de um “*modo adulto*” no mundo, possibilitando os sujeitos serem, quem são. Essas possibilidades, por vezes, resistem e exigem uma *contraconduta*¹² frente ao que burocraticamente está posto, e de certa forma sendo imposto seguir. Podemos associar, no que se refere a este estudo, às documentações diversas sobre implicações da BNCC/RCC, dentro dos universos escolares.

Não se tenta apenas indicar o que há para fazer pelos professores, [...], mas também realçar algumas complexidades exclusivas do trabalho do professor. [...] o risco que a educação sempre carrega. Enquanto os burocratas podem continuar tentando manter esse risco afastado no (equivocado) pressuposto de que a melhor educação é aquela que é

¹² Dentro de uma perspectiva foucaultiana a *contraconduta* é compreendida como “[...] luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros” (FOUCAULT, 2008, p. 266)

completamente previsível, a educação como um empreendimento humano destinada à qualidade do crescimento de crianças e jovens nunca pode acabar como uma forma de gerenciamento e controle. Precisa, outrossim, de pessoas dispostas a assumir o risco, a arriscar-se a si mesmas para o futuro de modos humanos de existir juntas. (BIESTA, 2018, p.29)

Esses “modos humanos” de ser, existir no mundo, considerando a complexidade das singularidades presentes no contexto escolar, alerta para a ampliação do olhar docente diante das diferenças. O trabalho dos docentes, é permeado por um caminho com diversos atravessamentos e possibilidades, que exigem escolhas, seja nos modos de agir, organizar e desenvolver suas atribuições, bem como na idealização de uma proposta de educação, de mundo e de sujeitos.

A partir de diferentes olhares e perspectivas, esse capítulo se propôs trazer para o debate e para a reflexão, distintos olhares acerca do trabalho docente. Ambos problematizam, enaltecem e valoram o trabalho dos professores nas escolas, considerando sua importância, potencialidade e possibilidade de intervir tanto na formação, bem como na transformação social e dos sujeitos. Diante dessas e de outras compreensões, de forma singular cada professora, cada professor irá trilhar caminhos formativos ao encontro de sujeitos que reverberarão socialmente. Nesse percurso cabe refletir sobre qual tipo de mundo e de existências estamos dispostos e propostos em ajudar a construir e/ou consolidar, de fato.

3.2.1 Trabalho docente dos professores de Educação Física

O ser docente implica diferentes concepções, sensações, sentimentos, contextualizações diversas que perpassam essa função. Tardif e Gauthier (1996, p.11), conceituam que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”. Alicerçados por saberes o sujeito/ser docente vai se constituindo, ao longo de processos formativos, e ao longo da vida de maneira geral, pois o docente é indissociável do ser humano, corpo humano que habita. O fazer docente é atravessado por diferentes demandas, que exigem desse trabalhador o enfrentamento frente a problemáticas diversas que se apresentam no decorrer do caminho.

Entendo a partir dessa perspectiva que o ser docente, bem como o fazer docente implicam diretamente no trabalho docente, trabalho esse que atravessa e é atravessado por vidas, contextos e realidades diversas. Existem particularidades dentro de cada contexto, mas ao nos debruçarmos em tentar compreender as questões acerca do trabalho docente dos professores de Educação Física, somos convidados a nos aproximarmos dessa realidade, e junto a isso abrir o olhar frente as demandas latentes desse grupo de trabalhadores em educação.

O professorado de Educação Física tem ao longo de sua história assumido diferentes papéis diante das mudanças sociais impostas, mudanças essas que perpassam o seu fazer pedagógico dentro dos espaços escolares. Tivemos pelo caminho diferentes enfoques, desde uma Educação Física militarista, com foco no desenvolvimento físico e ensino das ginásticas, bem como o movimento higienista, com enfoque biológico e de saúde, passando também pelo período esportivista. A exemplo do que já trazia Darido et al. (2010), atualmente em muitas realidades escolares, as aulas de Educação Física seguem priorizando o ensino dos esportes em detrimento de outras aprendizagens. Nesse sentido os autores destacam que por meados da década de 80 emerge no âmbito da pesquisa em Educação Física escolar, um grupo de professores que a partir da sua obra denominada “Metodologia do Ensino da Educação Física”, elaborada pelo Coletivo de Autores¹³, propõe um rompimento com os paradigmas da aptidão física e esportivista dominantes, em consonância com o que coloca Bracht (1999), convidando-nos a transpor a concepção de uma Educação Física puramente instrumental.

O quadro das propostas pedagógicas em EF apresenta-se hoje bastante mais diversificado. Embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva, várias propostas pedagógicas foram gestadas nas últimas duas décadas e se colocam hoje como alternativas. (BRACHT, 1999, p.78)

Assim passa a ser buscada uma perspectiva crítica para a Educação Física escolar, movimento que coincide com o período histórico de redemocratização no Brasil. “Foi a partir desse período e com o esforço intelectual de muitos estudiosos da área que novos referenciais puderam ser trazidos para a Educação Física, gerando novas correntes

13 Coletivo de Autores é a denominação dada aos seis autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física, publicado em 1992, pela editora Cortez. Sendo os seis autores respectivos: Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht. (SOARES, 1992)

teóricas ou abordagens”. (DAOLIO, 2016, p.57-58) Essa breve linha do tempo se faz importante repassarmos e sempre que possível refletirmos sobre ela, e o quão segue ou se distancia do que temos presente hoje nas nossas realidades escolares, impactando o trabalho docente dos professores de Educação Física.

Buscando uma aproximação dos aspectos que marcam a trajetória da Educação Física escolar com a temática deste estudo, ou seja, o trabalho docente, o componente curricular da Educação Física historicamente tem sido colocado como uma atividade “extra”, suplementar, de apoio à educação escolar formal, que se baseia e estrutura hierarquicamente designando, determinando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática como as ditas “mais importantes”. Nessa hierarquização a tal qual como está posta, outros componentes curriculares vão ficando pelo caminho, e a Educação Física dada as suas características menos formais de aplicabilidade diferente do sentar, calar, ler, escrever e responder, acaba por ser apontada como algo “solto, bagunçado”. Ao desconsiderar os saberes experienciados, construídos e expressos através da linguagem corporal, a Educação Física sofre em dobro, de acordo com Furtado e Borges (2020, p.28):

A associação da disciplina com o fazer corporal parte do pressuposto de que esse saber é desprovido de uma reflexão teórico-conceitual mais densa a respeito dele. Nesse sentido, acredita-se, por exemplo, que o esporte é somente um conjunto de técnicas corporais produzidas pelo movimento e com repercussões na esfera biológica do corpo. Com isso, o esporte como fenômeno sociocultural, suas implicações políticas, econômicas e suas diversas formas de apropriação em diferentes culturas no decorrer da história são desconsiderados como conteúdos a serem ensinados/socializados na escola.

As aulas de Educação Física no contexto escolar, tem características particulares de desenvolvimento e aplicabilidade, utilizando as práticas corporais como instrumento para promover a educação de sujeitos, educação essa em que se tratando de escolarização abarca diferentes objetivos pedagógicos e organizacionais. Frente a essas particularidades e especificidades, por vezes a EF acaba sendo apontada como uma disciplina menos importante, essa mesma disciplina enfrenta diariamente dificuldades e barreiras diversas para o seu pleno desenvolvimento no ambiente escolar. De acordo com Wittizorecki e Molina Neto (2005, p.52):

O professorado de Educação Física realiza um trabalho nas escolas, ao mesmo tempo, comum àquele dos outros professores, em função da consonância com os propósitos da instituição escolar; e singular, em

função da especificidade dos conhecimentos e das práticas da área. Tal especificidade pode ser facilmente visualizada na natureza dos espaços que os professores de Educação Física utilizam para sua intervenção, na peculiaridade dos materiais e recursos que esses fazem uso, no trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal e com o movimento, e mesmo, nas relações que esses docentes estabelecem com outros professores e com o alunado.

Portanto o trabalho dos docentes de Educação Física segue sendo atravessado, por questões que envolvem a luta, o empenho e a reivindicação por reconhecimento do seu lugar, importância e relevância enquanto objeto de conhecimento, componente curricular e disciplina dentro da escola, frente a toda sua contextualização histórica. Essa luta não vem somente para marcar determinada posição da disciplina dentro da escola, ela envolve uma série de reestruturações enquanto componente curricular, que seguem a acontecer frente as diferentes demandas sociais e educacionais que se apresentam.

A par das questões analisadas acima, dentre as problemáticas que se apresentam nesse caminho, cabe destacar as dificuldades de recursos físicos e materiais para o pleno exercício da docência em Educação Física, submetendo-se a locais de trabalho muitas vezes insalubres seja pelo sol, pela chuva, pelo frio que é enfrentado por professores e alunos, seja pela demanda “extra” como festas e eventos que em diversos locais designam o docente para elaborar e ensaiar apresentações e organizar atividades coletivas diversas. Mas quais seriam, de fato, as implicações do contexto escolar, no trabalho docente de EF?

Ao refletirmos sobre a função social da escola, de maneira ampla podemos pensar sobre a formação integral de sujeitos, e essa integralidade pode ser abordada de formas diferentes pelas diferentes pessoas. Embora a escola não seja o único espaço para a produção de conhecimento, é através dela que existe toda uma sistematização e organização para essa construção. Ao exercer um importante papel diante da sociedade, e ao cumprir a sua função social, a escola pode ser compreendida, de acordo com o PNEDH como:

Um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2018, p. 18)

Perante o exposto em relação à escola, sua função social, o trabalho docente dos professores de Educação Física e os atravessamentos que os perpassam, fica evidenciada

a importância e relevância tanto da escola, quanto do trabalho dos docentes no que diz respeito à construção social, a formação cidadã e como ela têm se dado e seguirá sendo impactada diretamente pela educação. Os trabalhadores em educação reverberam em todos aqueles que por eles passam durante os processos educacionais, a escola que esses estudantes frequentam os insere em um espaço social, político, e essa passagem durante sua vida escolar refletirá nos sujeitos em formação, sendo esses, que estarão com as possibilidades de transformação da sociedade, serão responsáveis também pelas mudanças que ela terá. A conscientização dessa centralidade, capacidade e de todo o contexto de educação que se apresenta, é de suma importância para que os olhares possam se voltar para a escola, para a docência e para todo o rol de intervenções de mundo, de sociedade que a mesma impacta e seguirá impactando.

O fato é que dentro de cada contexto social, existem contextos de vida diversos, e essas realidades que devem ser levadas em conta, quando se fala em padronização da educação, pouco ou nada se repensa um “padrão” mínimo de vida dos sujeitos implicados pelo processo educacional. A realidade social brasileira é excludente, desigual, não dialoga e nem realiza ações de enfrentamento à essas desigualdades, dessa forma generalizando as soluções para problemas que não são iguais. Na tentativa de equilibrar essas questões muitas vezes os professores utilizam da criatividade, do engajamento político para fins de promover a garantia de direitos de aprendizagem dos alunos, embora essa luta não deva ser de exclusividade docente, mas sim uma luta de todos, da sociedade de forma geral e da classe política.

Prospectando um olhar crítico social da realidade, se faz necessário que as pessoas se sintam implicadas a propor mudanças e melhorias no que tange a diminuição das desigualdades. A partir daí desenvolver projetos educacionais potencializadores de sujeitos, sujeitos esses que serão olhados como pares, semelhantes e que não sigam a margem da sociedade, sobrevivendo do seu árduo trabalho, abastecendo o crescimento e enriquecimento de uma minoria, que explora e se sobressai sobre todos os outros.

A utilização das diversas práticas corporais como os jogos, as brincadeiras, as lutas, as danças, os esportes, as ginásticas e mais recentemente incluída na BNCC (2017), as práticas corporais de aventura, são conteúdos propostos para serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física na escola. De forma geral, esses conteúdos possuem diferentes formas de serem abordados, seja de forma mais técnica, explorando o gesto motor, bem como através do contexto de estudos mais culturais envolvido nas diferentes manifestações corporais do movimento. Para Fensterseifer e Silva (2011) a área de

Educação Física escolar vive uma espécie de transição no que diz respeito a sua prática pedagógica, sendo caracterizada a partir de um movimento de aproximação dessa área com os propósitos da escola, ou seja, a EF escolar estaria buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento. A partir disso, como componente curricular seria papel da Educação Física problematizar prática e teoricamente a cultura corporal de movimento. Para cada prática realizada pode-se questionar, refletir sobre diferentes questões sociais, promovendo o debate, a colocação de ideias, o conhecimento para além da mera execução do movimento corporal. Essa contextualização se encaixa dentro de uma perspectiva mais “teórica” das aulas, e por vezes alguns professores não se sentem à vontade ou até intimidados de proporem essas abordagens mais reflexivas dentro das aulas de Educação Física escolar. Penso que estamos vivendo uma série de mudanças dentro das abordagens pedagógicas para a EF, e esse estranhamento por vezes tido sobre os professores proporem atividades para além da prática do movimento em si, segue acontecendo e se expandindo.

O contexto pandêmico enfrentado desde 2020, exigiu uma série de reestruturações didáticas e educacionais, para dar prosseguimento ao ensino através do ensino remoto e utilização das tecnologias. Dos Santos et al. (2021), no que diz respeito ao desenvolvimento das aulas remotas de EF, durante a pandemia de Covid-19, realizou uma pesquisa com 244 professores, docentes das redes estadual e municipal do Rio Grande do Sul, no qual foi identificado a escolha e a priorização para o uso de atividades teóricas nas aulas. Sobre esse ponto, os autores destacam: “É possível que a contextualização de forma teórica para o ensino da EF e a valorização de conteúdos conceituais podem permitir ganhos nas habilidades do indivíduo.” (DOS SANTOS, et al., 2021, p.07) As aulas de Educação Física não precisam necessariamente virar um espaço único e exclusivo para a promoção de debates, leituras, discussões e reflexões acerca das questões sociais urgentes, deixando totalmente de lado as práticas corporais diversas, ao mesmo tempo não deveria abster-se e alienar-se a essas. Para que as aulas possam se tornar espaços de promoção e emancipação de sujeitos, a instrumentalização, a racionalidade empregada deve ir ao encontro de fato com o que a escola se propõe, as implicações do educador, do professor refletirão no seu fazer docente.

A formação continuada de professores, bem como espaços adequados, viabilidade de acesso, oportunidades e condições para a realização, é um ponto importante e fundamental ao se pensar em propostas para possíveis melhorias no que se diz respeito à

educação. No caso do trabalho docente, entendo que o mesmo é transitório, segue o fluxo e contexto social no qual está inserido, e assim como a sociedade, se modifica e se transforma de acordo com as exigências e mudanças que o permeiam, evidenciando assim a importância da formação continuada de professores. Para Imbernón (2010, p.48) “A formação continuada deve gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir a sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo, abandonando o conceito tradicional de formação continuada.”

Assim como o autor problematiza e sugere o abandono do conceito tradicional de formação continuada, a qual tem no saber “de outros” o desenvolvimento profissional dos professores, ele destaca a importância do professor ser o centro e protagonista do seu processo formativo, partindo da sua realidade e das suas necessidades. Diferentemente daquelas formações em que os professores participam apenas para receberem informações, um modelo bem conteudista de educação, que penso assemelhar-se a uma aula mais puramente tecnicista de Educação Física, como por exemplo, quando a atividade de ensino se limita a exploração e execução de gestos técnicos e motores específicos, sem espaços de aprofundamento, reflexões e discussões.

Como trazido ao longo dessas reflexões sobre o trabalho docente dos professores de Educação Física, cabe destacar as problemáticas diversas enfrentadas pela área, desde seu caminho de luta por legitimidade, bem como a tentativa de rompimento de seu carácter puramente instrumental, o qual tem sido utilizado por anos e anos. Dentro do processo de reestruturação enquanto disciplina curricular, a Educação Física vem se consolidando e se construindo sob a ótica de diferentes abordagens, buscando através dos conhecimentos acerca das questões que envolvem a cultura corporal de movimento, bem como essas inseridas no contexto social o qual se apresenta. Esses novos olhares, diferentes formas de abordagem, somente acontecem na troca de conhecimento e experiência desses docente, daí a necessidade e urgência de se disponibilizar a formação continuada aos professores, uma formação que dialogue com as necessidades da contemporaneidade, pois não se pode almejar um componente curricular forte, embasado cientificamente, desafiador e potencializador do conhecimento, sem os recursos e o subsídios direto aos professores e professoras que diariamente habitam, existem e resistem nas salas de aula de diferentes espaços educacionais brasileiros.

3.3 PERCORRENDO A BNCC

A BNCC é o documento normativo que serve como orientador da Educação Básica no Brasil, que está dividida em três etapas de ensino: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Uma série de marcos legais embasam a construção de uma BNCC, como: a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205¹⁴; a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º¹⁵; e a Lei nº 13.005/20147, que promulgou o Plano Nacional de Educação¹⁶ (PNE). (BRASIL, 2017).

A BNCC se sustenta pedagogicamente no desenvolvimento de competências, indicando que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para essa perspectiva. Nesse sentido, propõe o que os alunos devem “saber”, e sobretudo o que devem “saber fazer”. O documento traz que “o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos.” (BRASIL, 2017, p.13). Entre os países expostos no documento, temos: Austrália, Portugal, França, Canadá, Polônia, Estados Unidos, Chile, Peru, entre outros. Nesse sentido, cabe questionar se a realidade social, educacional desses países, estão próximas das nossas, uma vez que, ao se embasar, se aproximar de determinados contextos de ensino, e tentar inseri-lo em outra realidade, existe uma série de atravessamentos a serem problematizados. Também é destaque que esse currículo por competências tem sido adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês) (BRASIL, 2017). Ou seja, o trabalho por competências está alinhado às propostas de avaliação em larga escala que também merecem /exigem um olhar cuidadoso, considerando os diversos contextos que caracterizam a realidade social e educacional brasileira.

¹⁴ “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988)

¹⁵ “Estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996)

¹⁶ “Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local.” (BRASIL, 2014)

O desenvolvimento de uma educação integral é outro compromisso pedagógico proposto pelo documento da BNCC, o conceito de educação integral apresentado se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (BRASIL, 2017). O documento, no que se refere a educação e a formação integral do aluno, não traz nem aprofunda o conceito e outras necessidades que essa formação integral do aluno poderia se referir. Ao trazer esse questionamento sobre a educação integral que se apresenta na BNCC, trago outro olhar, o de Moacir Gadotti (2009, p.10), sobre o que estaria englobando essa formação integral dos sujeitos, alunos:

De que adiantaria uma pessoa bem formada, bem intencionada e até mesmo “bem sucedida” economicamente, se esta pessoa for alienada, insensível aos problemas sociais, locais e planetários, e não tiver o menor cuidado ou respeito com o mundo à sua volta – ou seja, nem com as pessoas, nem com o uso da água, nem com a poluição do ar etc.? De que adianta ser um profissional formado na melhor universidade do planeta, se ele for arrogante, preconceituoso, se não for capaz de conviver ética e respeitosamente com outras pessoas e com as diferentes culturas? Certamente, esta pessoa não foi educada integralmente, ela foi educada numa lógica que queremos superar: a lógica do individualismo, da competitividade sem solidariedade, que tantas vezes, mesmo falando em direitos humanos, em igualdade, em liberdade e em democracia, promove a injustiça social, naturaliza a corrupção, a desigualdade e a injustiça social.

O olhar sensível e aprofundado do autor para questões sociais, que devem perpassar os processos de educação integral, sustenta e se alinha ao contexto entendido neste estudo sobre questões que podem contribuir para a construção de diferentes documentos curriculares e poderia ser visto como contribuinte a esses processos. Assim, contraditoriamente à ideia de educação integral, a BNCC, ao trazer o foco para o desenvolvimento de competência, ou uma lista de habilidades, não se atém, ou deixa passar outros pontos centrais e importantes que merecem destaque, em especial, no que se trata de injustiça e problemas sociais, que através da educação e do conhecimento podem caminhar para processos de superação dessa realidade.

O documento que compõe a BNCC, ao tratar da segunda etapa da Educação Básica, o Ensino Fundamental, objeto de estudo desta investigação, a caracteriza como a etapa mais longa, com duração prevista de nove anos, sem contar o desvio idade/série, ficando a sua realização entre os 06 e 14 anos. Ainda nessa etapa, apresenta outra subdivisão, que é o Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º a 5º ano), e o Fundamental

Anos Finais (6º a 9ºano), sendo a principal característica dessa fase a ruptura entre o professor generalista ou referência, presente nos cinco primeiros anos, para o atendimento dos alunos, e professores especialistas para cada componente curricular nas diferentes áreas de conhecimento, nos quatro anos finais.

Diante dessa demanda de mudanças, de acordo com o documento: “Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.” (BNCC, 2017, p.59). Ao longo do Ensino Fundamental, os alunos devem ter uma progressão dos conhecimentos, um percurso contínuo de aprendizagens ao longo das duas fases, anos iniciais e finais.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. (BRASIL, 2017, p. 60).

A base traz em seu corpo uma sistematização de conhecimentos e de conteúdos que no documento são nomeados como unidades temáticas e que devem ser trabalhadas ao longo de toda a Educação Básica, a fim de desenvolver determinadas competências e habilidades nos estudantes brasileiros. No documento constam dez competências gerais, que compreendem todos os componentes curriculares, e que devem ser contempladas em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil, passando pelo Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.08)

Para Dourado e Siqueira (2019, p.297), a pedagogia das competências acaba por reafirmar o modelo de gestão empresarial e de responsabilização individual dos sujeitos em frente dos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento. Utilizando-se de um duplo movimento que é: a centralização curricular e a adoção de um modelo de aprendizagem cognitivista. Dentre as competências gerais, a BNCC traz uma série de

competências socioemocionais como o cuidado físico e mental, a empatia, a autonomia, a resiliência entre outros. Também constam em algumas competências destaque ao desenvolvimento de uma consciência crítica, visando um perfil democrático, na competência seis, em especial, destaca-se:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2017, p.09)

No trecho acima pode-se problematizar: quais relações e a qual mundo do trabalho o documento faz referência? A partir de quais pressupostos, condições econômicas e sociais, será possível aos sujeitos fazerem escolhas com liberdade, autonomia e consciência crítica? Diante disso, podemos refletir o quanto grandes organizações de setores privados têm se engajado em apoiar e financiar construções curriculares como essa, desde a construção de uma Base Comum Curricular, bem como as avaliações em larga escala, que muitas vezes em nada refletem o aprendizado e conhecimento construído nas diferentes regiões e comunidades escolares Brasil a fora.

Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, seguindo as diretrizes do Parecer CNE/CEB nº 11/2010¹⁷. “Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.” (BRASIL, 2010, p. 04) Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular, que é o caso da área das Linguagens e Ciências Humanas, também são definidas competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização. (BRASIL, 2017).

A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa. Esses componentes se articulam dentro das suas especificidades,

¹⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

considerando as diferentes possibilidades de manifestação e comunicação que desenvolvem.

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2017, p.63).

Cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, que estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento, na Base entendidos como conteúdos, que por sua vez se encontram organizados em unidades temáticas. Para o componente curricular Educação Física, nessa etapa de ensino, a BNCC apresenta seis unidades temáticas para serem desenvolvidas ao longo dos anos do Ensino Fundamental. Essas unidades encontram-se divididas em: brincadeiras e jogos, esportes, ginástica, dança, lutas e práticas corporais de aventura, sendo que para cada uma existe o direcionamento quanto a uma ou outra especificidade de abordagem.

A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção. (BRASIL, 2017, p.214)

Uma vez inserida na Área das Linguagens, sob uma ótica de manifestação da cultural corporal do movimento, a Educação Física acaba por problematizar e contextualizar o mundo através de um corpo que vive, sente o movimento e se movimenta, ao mesmo tempo tentando entender isso dentro de um contexto social e de vida. Muitas vezes essas reflexões acabam por não permear os espaços de ensino, espaço da escola. Ficando as aulas de Educação Física limitadas a execução de movimentos, e não um pensar e questionar crítico sobre ele.

Dentro das diferentes perspectivas, e em todo e qualquer processo educacional: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1987, p.44) Uma leitura mais aprofundada do documento, bem como espaços de discussão e reflexões, embasa uma construção coletiva do conhecimento e pode se consolidar em ações afirmativas para a Educação Física Escolar como contribuinte para uma transformação educacional e social.

O documento teve sua construção inicial através de um processo democrático e participativo, mas, a partir de questões políticas, tal processo foi rompido, não possibilitando a continuidade da ampla participação dos agentes educacionais do país. Nesse sentido, Peroni, Caetano e Arelalo (2019, p.43) destacam:

De setembro a dezembro de 2017, a base nacional comum curricular tramitou no CNE de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição a BNCC. A aprovação de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira revela o *modus operandi* dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto de instituições consideradas públicas, quanto privadas.

A base enfatiza que deve servir como documento para embasar as construções curriculares dos diferentes locais, porém, ao mesmo tempo, sabemos que as avaliações em larga escala acabarão por privilegiar os conteúdos propostos na Base Comum. Diante disso, a possibilidade, abertura e flexibilidade das construções curriculares acaba por serem diretamente atingidas. O estudo de Peroni, Caetano e Arelaro, (2019, p.46), nos traz que:

O processo de construção da BNCC foi incorporando bandeiras do movimento empresarial e por outro, o financiamento do grande capital alinhados à OCDE¹⁸. Portanto, temos instituições empresariais que atuam através de programas na Educação Básica, prestadores de todo tipo de serviço para a educação e gerentes dispostos a fazer parte desse grupo para gerenciar os processos e serviços oferecidos, direcionando a educação.

Ao analisarem os “reformadores empresariais”, que segundo os autores, são os que defendem a reestruturação do sistema educacional brasileiro, se colocando como agente deste processo, modificando a agenda de políticas educacionais e transformando a escola em um ambiente que irá beneficiar apenas o capital e o aumento da produtividade, esses agentes estão diretamente envolvidos no Movimento Todos pela Base. Costala e Borghi (2018, p.1322), destacam que:

Além dessa responsabilidade depositada na uniformização curricular, é necessário se ater esse ponto crucial dos diversos campos de atuação

¹⁸ OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

que se abrem para as empresas privadas com a implementação da BNCC. Campos esses que se espalham por todo o processo educativo: i) Formação inicial de professores; ii) Formação continuada; iii) Produção de guias para a implementação da BNCC; iv) Produção de materiais de apoio ao ensino (aqui leia-se produção de livros didáticos, planejamento escolar para a organização de atividades pedagógicas, planos de aula, sítios na internet com conteúdo inteiramente formulados, etc.) e; v) Avaliações externas. Elencando apenas as principais frentes de atuação disponíveis para as empresas privadas, autodeclaradas especialistas em educação.

Diante dessas intervenções públicas e privadas, de forma seletiva e direcionada por uma governança neoliberal que se instaura no país desde o golpe de 2016, o sistema acaba por direcionar, de acordo com os seus objetivos excludentes, a formação de sujeitos acrílicos e condicionados a permanecerem como mão de obra, também em larga escala, ao relacionarmos as avaliações padronizadas, escalonadas e amplamente aplicadas no território nacional. Nesse sentido, não leva em conta as individualidades e particularidades de cada realidade escolar inseridas em diferentes contextos, municípios e estados.

Ao pensarmos sobre uma educação com liberdade, autonomia e consciência crítica, logo somos convidados a pensar sobre os estudos e as obras de Paulo Freire acerca de uma educação libertadora e emancipatória. “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 1967, p. 97) Uma vez que os processos educacionais perpassam a construção e a implementação de um currículo escolar e esse currículo está sendo atravessado por uma Base Nacional, o ato de discutir, problematizar e debater essas normativas vai ao encontro das possibilidades de problematizarmos e de refletirmos sobre essas construções e o possível impacto educacional e social delas.

3.4 A BNCC E O REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS/RS

No decorrer do ano de 2018, aconteceram algumas formações com os professores das diferentes áreas do conhecimento para discussão e apresentação da BNCC para os docentes da RMEC. Essas formações eram organizadas pela Secretaria de Educação do município, e conduzidas por um grupo de professores convidados da rede. Os professores formadores realizavam a leitura e suas considerações acerca do documento da BNCC e

traziam para exposição ao restante do grupo. Os grupos eram divididos por formação e área de atuação, sendo o professorado de Educação Física pertencente a um grupo, com atuação desde as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (1º a 9º ano) e atuação na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A movimentação da rede municipal em torno da discussão e apropriação da BNCC resultou na construção coletiva do Referencial Curricular de Canoas, documento que irá nortear a revisão das Propostas Político Pedagógicas de cada escola, dos Planos de Ensino e Trabalho dos professores, influenciando na prática de ensino nas escolas municipais. (CANOAS, 2019, p.11)

Após a aprovação e divulgação do RCC no ano de 2019, ficou definido que todas as escolas da RMEC deveriam incluir, no ano de 2020, as diretrizes estabelecidas no documento. A construção desse referencial foi feita através do diálogo entre os professores. Houve a inclusão de novos objetos de conhecimento, algumas alterações no texto, assim como o acréscimo de novas habilidades locais, com base nas sugestões apontadas pelos educadores. Dentre os acréscimos sugeridos pelos professores, destaco que para cada unidade temática foram incluídas as seguintes habilidades:

Problematizar, dentro da capacidade de compreensão da faixa etária, preconceitos e estereótipos relacionados às práticas corporais de aventura urbanas, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade, na igualdade de gênero e no respeito. Discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo. (CANOAS, 2019, p.137)

As habilidades apontadas expõem a visão dos professores em trabalhar questões que permeiam o cotidiano da vida escolar, com questões relacionadas para além do movimento. Propõe uma compreensão de diferentes significados, com o objetivo de problematizar e discutir as questões para, então, serem propostas melhorias. Cabe ressaltar que, embora esse processo de construção tenha se dado embasado pelas reuniões e construções do professorado, ainda assim teve significativa parcela de professores que não puderam se fazer presentes nessas reuniões, encontros formativos, pelos mais diferentes motivos: desde a impossibilidade de liberação por parte da equipe diretiva, ou por não ser dia/horário de trabalho do professor na rede, até, em alguns casos, por falta de interesse em problematizar e discutir esse documento, entre outros motivos diversos.

A cidade de Canoas/RS fica localizada na Região metropolitana de Porto Alegre, é o município mais populoso da região, depois da Capital, com mais de 340 mil habitantes e possui o 3º maior PIB do Estado do RS, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). A cidade possui três Universidades, escolas privadas e públicas estaduais, sendo que na rede pública municipal conta com 44 escolas de Ensino Fundamental e 40 escolas de Educação Infantil. Na rede municipal de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, atende 28 mil alunos matriculados no ano letivo de 2020. Possui 138 professores de Educação Física em seu quadro funcional, atuando nas escolas de Ensino Fundamental da rede.

A cidade de Canoas/RS possui 18 bairros e está dividida em cinco distritos, sendo eles: Centro, Nordeste, Sudeste, Noroeste e Sudoeste. As 44 escolas municipais de Ensino Fundamental ficam localizadas em quatro quadrantes: Sudoeste (10 escolas), Sudeste (06 escolas), Nordeste (16 escolas), Noroeste (12 escolas). Os bairros Mathias Velho e Guajuviras se destacam entre os bairros mais populosos, com o maior número de escolas e também os maiores índices de violência do município. Sendo a EMEF Prof. Thiago Wurth, bairro Mathias Velho a maior, com cerca de 1.350 alunos, e a menor a EMEF Especial para Surdos Vitória, com cerca de 40 alunos (IHU, 2016, online).

3.4.1 Saberes em diálogo – o documento/processo inicial em análise

A partir do processo de formação continuada de educadores, o qual foi organizado e promovido inicialmente por uma equipe de professoras atuantes na Secretaria Municipal de Educação (SMEC) e posteriormente veio a contar com a parceria e participação de professores(as) do programa de Pós-graduação da Universidade La Salle (Unilasalle), foi desenvolvido e lançada no primeiro semestre de 2021, a Coleção Saberes em Diálogo. A coletânea composta por três volumes, objetivou dar visibilidade às ações e reflexões do projeto de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas, o qual buscou integrar a Educação Básica e a Universidade por meio da pesquisa, entendendo tanto a escola como a universidade como campos de produção de saberes. Tal processo formativo ocorreu entre os anos de 2017 e 2020, e teve entre seus atravessamentos o olhar por parte dos professores/pesquisadores sobre o seu fazer docente, e as complexidades que perpassaram os processos de discussão da BNCC, bem como a construção coletiva e a implementação do Referencial Curricular de Canoas (RCC). Nesse sentido, a ideia de professor/pesquisador na perspectiva do processo

formativo instaurado, encontra ressonância nas palavras de Gallon e Silva (2020, p.114), que colocam que “o processo pelo qual o professor desenvolve habilidades de pesquisador se dá na prática docente do dia a dia da escola. Isso significa que só é possível tornar-se um professor pesquisador ao ensinar e ao pesquisar.”

O primeiro volume da coleção, intitulado: *Fronteiras entre formação, docência e pesquisa* (2020), aborda problemáticas sobre o distanciamento que muitas vezes a academia tem em relação ao conhecimento produzido no chão da escola, questões sobre a potencialidade investigadora percebida no grupo de professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas (RMEC), grupo em que 51% dos educadores possuem pós-graduação em nível de especialização, mestrado ou doutorado. (SILVA et al., 2020, p.16). Os escritos da presente coletânea apresentam fragmentos de uma experiência em andamento, com foco nos anos de 2017 a 2020, como mencionado.

Os textos desse volume revelam diferentes lugares de contato com o projeto Saberes em Diálogo, movimentando-se pela escrita estão pesquisadores, docentes/pesquisadores e membros da equipe de assessoria pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Canoas/RS (SMEC). A Professora Caroline Monteiro, Doutora em Educação pela UFRGS, docente da RMEC no Ensino Fundamental, além de ser docente/pesquisadora, atuou no projeto Saberes em Diálogo como parte da comissão organizadora, no capítulo V do volume I, intitulado: Saberes em Diálogo: tecendo uma rede de professores-pesquisadores, destaca que:

Em função da minha formação, tinha como expectativa de percurso profissional à docência no ensino superior. Porém, em virtude da minha inserção nesse projeto, pude vislumbrar possibilidades de atuação na pesquisa e na formação de professores no âmbito da docência na educação básica (MONTEIRO, 2020, p.67)

A professora traz o quanto a participação e o envolvimento no Projeto Saberes em Diálogo foram valorosos e importantes na sua formação continuada, percebendo o encontro possível entre a pesquisa no campo de vista teórico alinhado com o trabalho docente no chão da escola, a autora também destaca que, “é preciso considerarmos as dificuldades impostas pela rotina do trabalho docente: carga horária, condições de trabalho, tempo de estudo e para a formação continuada. No entanto, reforço que este é um desafio a ser enfrentado por nós professores.” (MONTEIRO, 2020, p.67).

No relato da professora e de outros professores/pesquisadores, é possível verificar os aprendizados e as ricas oportunidades de construção do conhecimento, bem como um

olhar com vistas à valorização desses tipos de projetos formativos. No capítulo IX, escrito pela professora Mônica da Silva Gallon (Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela PUCRS) e o professor Jonathan Zotti da Silva (Mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS), ambos atuantes em uma mesma escola da RMEC, destacam entre as possibilidades do projeto:

Reconhecemos a relevância do Projeto Saberes em Diálogo organizado pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas. O mesmo favorece a possibilidade de que os grupos de professores se organizem como comunidade de prática, seja em suas escolas de atuação, ou conforme seus temas de interesse, fornecendo uma oportunidade situada de produzir e compartilhar conhecimento. (GALLON; SILVA, 2020, p.119)

Embora diante de diferentes relatos esses processos formativos tenham sido potentes, uma vez que pude estar como docente/pesquisadora durante dois anos do Projeto, foi possível me deparar ao longo do trajeto com professores à beira do esgotamento. Esses docentes estavam envolvidos nos seminários e nas formações e muitas vezes se sentiam sobrecarregados com as demandas na escola e nas salas de aula e, embora quisessem participar de todas as etapas formativas, pelo esgotamento físico e mental, não conseguiam.

Houve também relato de professores sobre as dificuldades enfrentadas para que de fato pudessem participar das formações. Após diversas conversas e combinações, foi aceito por alguns diretores e escolas a negociação e a reorganização dos horários para que os docentes pudessem participar, bem como quando fosse realizado algum encontro fora do horário de trabalho do professor, essa carga horária extra de formação, pudesse ser compensada com a liberação dos professores em algum ou alguns sábados letivos.

A proposta do projeto buscando valorizar e dar luz ao professor/pesquisador poderia pensar em possibilidades para que um maior número de professores pudesse participar, uma vez que esse processo reflete diretamente sobre o trabalho dos docentes. Os professores que se interessavam em pesquisar e escrever projetos, artigos, narrativas, relatos sobre as diferentes práticas tinham a oportunidade e, ao mesmo tempo, certa responsabilidade de participar das formações oferecidas, em sua maioria fora do horário regular de trabalho. A escrita e o compartilhamento eram realizados em momentos extraturno, sendo oferecida certificação que contabilizava como horas de formação dos professores participantes. Importante destacar que as horas de formação continuada, tanto

promovidas pela SMEC ou fora, contabiliza pontuação, impactando diretamente no plano de carreira dos professores da RMEC.

Havia um grupo que coordenava e colaborava na orientação dos trabalhos escritos pelo professorado. Alguns desses formadores/organizadores de grupos eram professores que se disponibilizavam a ceder e partilhar seu conhecimento, demandando a si mesmos carga extra de trabalho não remunerado, muitas vezes se valendo dos ganhos imensuráveis em números, mas sustentado por um ideal de educação de quem acredita na importância e na relevância dessa partilha de conhecimento. Por amor à profissão e à educação, muitos desses professores tornaram-se disponíveis para o andamento desse projeto. Iniciativa que precisa ser olhada para além de dimensão afetiva envolvida nesse processo. Para Paulo Freire (1997, p. 38), que em diversas de suas obras traz a importância da amorosidade no fazer docente, ao mesmo tempo destaca “É preciso, contudo, que esse amor seja, na verdade, um “amor armado”, um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar. “O autor destaca as mazelas historicamente enfrentadas pelos educadores, e de como se dá a luta desse grupo em prol de uma educação progressista e libertadora.

Acontece, porém, que a amorosidade de que falo, o sonho pelo qual brigo e para cuja realização me preparo permanentemente, exigem que eu invente em mim, na minha experiência social, outra qualidade: a coragem de lutar ao lado da coragem de amar. (FREIRE, 1997, p.38)

Embora se tenha amor a profissão de professor, esse fazer implica em um fazer de luta e não de submissão a demandas de um sistema que desvaloriza e enfraquece o professor, fazendo com que o ato de amar canse e sobrecarregue esses docentes para que deixem de lado o ato de lutar, lutar por uma maior valorização da carreira docente, lutar por melhores condições de trabalho, de estrutura, de salário e de formação, lutar para que um dia o poder público, em vez de somente cobrar e impor demandas institucionais, burocráticas, promova ações e intervenções em prol de uma educação mais igualitária, justa, emancipatória e de qualidade, condições para quem educa e para quem é educado.

O segundo volume, com o título: Referencial curricular e pesquisa colaborativa: cartografias de um percurso formativo vivido na e com a rede (2021), apresenta os resultados de uma pesquisa colaborativa, que buscou sistematizar todo o processo de construção e implementação do Referencial Curricular de Canoas (RCC) nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental.

A experiência formativa vivida na rede e com a rede, a partir da apropriação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da construção do RCC e da gradativa implementação deste referencial nas escolas municipais, foi atravessada, em 2020, pela pandemia do Covid-19, sendo necessário ressignificar o movimento formativo para dar conta do momento de excepcionalidade ao qual estávamos passando por meio da implantação do ensino remoto nas escolas. (LEDUR, MACHADO, SILVA, 2021, p.13)

Cabe pensar: será que esse processo de implementação de fato considerou a excepcionalidade, diante das exigências burocráticas? Houve abertura para escolhas didáticas e metodológicas, projetos interdisciplinares etc.? A realização de formação para os professores mostrarem como estavam se reinventando, lutando muitas vezes sozinhos, destacando basicamente um é “só querer”, serviu de fato como contribuição para as diferentes problemáticas enfrentadas nas escolas?

Sobre a construção do RCC, ela se deu na divisão dos nove componentes curriculares (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Artes, Religião, Ciências, Matemática, Geografia e História). No componente curricular da Educação Física, os professores/ formadores/ sistematizadores, eram docentes convidados dentre as EMEFs (Escolas Municipais de Ensino Fundamental).

Os textos que compõem esta coletânea emergem de um processo vivo, dinâmico, orquestrado por um grande coletivo de intelectuais docentes que, ao assumirem o lugar de quem pesquisa e produz conhecimento, assume também o princípio de socializar o que viveu. (LEDUR, MACHADO, SILVA, 2021, p.14)

Os docentes descreveram todos os processos e encontros formativos, desde o número de participantes, as propostas e as dinâmicas desenvolvidas, até como se deu a sistemática de interação e reflexões acerca da BNCC e as contribuições feitas para a construção do RCC, com o objetivo de serem contempladas as especificidades locais encontradas. No capítulo II, intitulado: *Questões Práticas na BNCC e no RCC*, o professor da rede do componente curricular de História, Caio Balbinot, faz uma breve contextualização sobre as mudanças que a educação vem atravessando, em especial entre a passagem do segundo para o terceiro milênio, destaque para a diminuição dos índices de analfabetismo, bem como a inserção dos mais pobres e vulneráveis nos espaços escolares, e as dificuldades enfrentadas em frente dessa realidade, como o escancaramento das problemáticas sociais diversas, e o processo educativo muitas vezes tendo que transpor e contornar inúmeras barreiras antes de chegar à questões propriamente pedagógicas. (BALBINOT, 2021, p.43).

O documento ressalta que, diante de todas essas mudanças e atravessamentos que perpassam os processos e sistemáticas educacionais, os documentos orientadores como a BNCC e o RCC, não devem servir nem intervir de forma impositiva e mecanizada para a instrumentalização dos professores, eles devem respaldar e contribuir para um direcionamento didático, curricular, mas que seguirá sendo atravessado pelas diferentes realidades nas quais os professores, alunos e equipe irão dar efetivamente o direcionamento para os diferentes aprendizados.

Nós docentes, não podemos ser simples aplicadores tanto da BNCC quanto do RCC de maneira acrítica, sob pena de realizarmos uma educação extremamente burocrática e tecnicista e, assim, estar cumprindo uma lista de tarefas sem, antes, analisar sobre qual contexto estamos atuando. (BALBINOT, 2021, p.44).

No capítulo VI, os professores de Educação Física Gabriela Mendes Fontana, licenciada em Educação Física pela FACOS e Mestranda em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), e o professor Roberto Facchinello, licenciado em Educação Física pela UNISINOS e Mestre em Treinamento Desportivo pela UNIG/RJ, ambos docentes em duas escolas da RMEC, se propuseram a descrever como se deu o processo de construção do RCC, do componente curricular da Educação Física, bem como a construção das propostas de sistematização e implementação do RCC na RMEC. Inicialmente, os autores destacam as mudanças sofridas pelo documento inicial da BNCC, que teve duas versões iniciais construídas de forma coletiva e com ampla participação de diferentes setores, entre os anos de 2015 e 2017, sendo que “o documento final aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, em 2017, ficou diferente do que foi pensado inicialmente, tornando-se um currículo mínimo a ser cumprido em todo o país” (FONTANA, FACCHINELLO, 2021, p.105).

Destaca-se, também, de acordo com o texto analisado, que os momentos formativos e encontros serviram, muitas vezes, para o desabafo, as problematizações e a discussão sobre as diferentes realidades vivenciadas por professores e alunos dentro da mesma Rede Escolar de Ensino.

Muitos (as) professores (as) demonstraram satisfação e realização em ter essa oportunidade. Típico em um ambiente de debate, o clima geral foi de questionamentos e tensionamentos entre as mazelas das realidades vividas e o que se verifica nos documentos e como o(a) professor(a) está amparado para atuar frente a esse cenário. (LEDUR, MACHADO, SILVA, 2021, p.118).

Durante esses encontros formativos, os participantes tiveram diferentes momentos e oportunidades de trocas. Foi solicitado e recomendado que o professorado fizesse a leitura do documento da BNCC, em especial do componente curricular da Educação Física e, partindo desse documento principal, foi aberto espaço para considerações, ideias e propostas de inclusão de novas habilidades que o grupo julgava importante para serem desenvolvidas.

O terceiro volume da coleção Saberes em Diálogo, intitulado: A BNCC e a Educação Básica: narrativas de implementação do referencial curricular de Canoas (2021), volta o seu olhar para as experiências vividas nas salas de aula e narradas pelos docentes, que de fato colocam o currículo em ação. O livro se divide em três partes, sendo: 1ª Parte – Educação Básica e BNCC; 2ª Parte – Narrativas Pedagógicas Anos Iniciais; 3ª Parte – Narrativas Pedagógicas Anos Finais.

Durante todo o processo de formação aberto aos docentes da RMEC, no projeto Saberes em Diálogo, o professorado foi convidado a partilhar e a construir pesquisas relacionadas às suas atividades didáticas e pedagógicas na escola, convite esse que, com a parceria de representantes, coordenadores e organizadores, teve sua mediação realizada durante toda a formação. No ano de 2019, o projeto foi contemplado no edital da Fundação Itaú Social e Fundação Carlos Chagas para “práticas inovadoras no Ensino Fundamental” – recebendo apoio financeiro e suporte para o andamento dos Saberes em Diálogo, bem como o financiamento para o lançamento e divulgação da referida Coleção com três volumes. De acordo com o edital da Fundação Carlos Chagas (2019, online):

O objetivo da iniciativa é fomentar, apoiar e disseminar investigações que estejam comprometidas com a construção de soluções para os desafios e obstáculos à melhoria da qualidade das políticas educacionais e ao funcionamento cotidiano das escolas, com foco na ampliação das oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes e na mitigação e superação de desigualdades educacionais dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para participar, os inscritos deveriam ter a coordenação de um(a) pesquisador(a) com titulação mínima de doutor(a) e experiência em pesquisa. A pesquisa, obrigatoriamente, deveria ter a participação de uma escola pública e/ou da rede municipal e/ou estadual de ensino, tendo um doutor pesquisador como coordenador, também poderiam concorrer OSC (Organização da Sociedade Civil), desde que também vinculada à educação pública. A 1ª edição destinou R\$ 3,68 milhões para o financiamento de 14 projetos, com duração de até dois anos. O projeto dos Saberes em Diálogo foi

contemplado na modalidade 2: “Pesquisas que sistematizem e avaliem um projeto ou programa educacional já implementado ou em implementação que indique respostas promissoras a um ou mais desafios dos anos finais do Ensino Fundamental.” (FCC, 2018, p.06).

Esse 3º volume, além de descrever os processos formativos que ocorreram ao longo do ano de 2020 de forma remota, tratando de temáticas sobre a implementação do RCC, trouxe narrativas do professorado e suas práticas docentes, que contemplavam diferentes competências e habilidades propostos na BNCC e no RCC. Dentre as narrativas apresentadas, destaca-se o protagonismo e a resiliência enfrentada pelos professores frente às dificuldades mais diversas impostas pela pandemia. Cabe salientar que, para além da mobilização docente, esse caminho diante da excepcionalidade teve, também, uma série de percalços, que no caso não foi amplamente passível de destaque nas narrativas apresentadas.

Das 34 narrativas publicadas, seis envolviam o componente curricular da Educação Física, sendo cinco escritas pelos professores da área. Desses, quatro com pós-graduação nível especialização, e um Mestre em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/ UFRGS). Duas narrativas contemplavam desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar (Educação Física e Ciências; Educação Física e o Atendimento Educacional Especializado), as quatro demais foram narradas especificamente sob o olhar do componente curricular da Educação Física, contemplando diferentes habilidades propostas pela BNCC e pelo RCC.

Nos capítulos 10, 11 e 18, os professores de Educação Física Desirée Guglieri Alberton, Diego Péres Muller e a professora Pedagoga que atua no AEE (Atendimento Educacional Especializado), apresentaram o desenvolvimento de atividades motoras diversas que envolviam elementos da ginástica geral, bem como brincadeiras e jogos, algumas desenvolvidas ao longo dos anos de 2018 e 2019, outras propostas já adaptadas ao contexto da pandemia de Covid-19, e a realização de atividades de forma remota, em casa, com materiais e espaços diversos.

No capítulo 25, intitulado “O desenvolvimento dos Jogos Eletrônicos”, o professor Daniel Finco (2021), Mestre em Ciências do Movimento Humano (UFRGS), narrou o desenvolvimento do seu projeto, que apresentou aos estudantes de 6º e 7º anos, sua experiência desde quando era jogador de jogos eletrônicos, passando pela evolução e características atuais desses jogos. Trouxe informações sobre competições em níveis nacional e mundial, bem como sobre o mercado, que segue tendo cada vez mais

visibilidade e pessoas interessadas em recursos com jogos cada vez mais tecnológicos. A atividade em si ocorreu ao longo de três *lives* transmitidas pelo canal do Youtube e com convidados diversos. Teve, também, a apresentação de materiais para discussão e a tentativa de compreensão sobre as diferentes formas de utilização dos jogos eletrônicos de antigamente e os que se inserem hoje na realidade dos jovens.

Em uma proposta interdisciplinar entre os componentes curriculares Educação Física e Ciências, as professoras especialistas Débora Silva e Michele Antunes (2021), narraram, ao longo do capítulo 20, intitulado: “Pandemia: causas, consequências, mudanças e transformações”, como se deu o projeto desenvolvido na escola onde atuam, com o grupo de professores da área 2 (do 6º ao 9º ano). Dentro da proposta, a cada semana, era tratado um assunto relacionado ao tema. A temática abordada pelas professoras foi “Saúde em tempos de pandemia”.

Na aula, a abordagem tratou sobre a saúde com base nos dados apresentados pela OMS (Organização Mundial da Saúde), falamos temas vinculados à saúde física, mental e social. Foram contextualizados aspectos que remetiam aos alunos a garantia desse direito previsto na nossa Constituição Federal. Além das abordagens desses temas, realizamos atividades para elucidar e exemplificar esses direitos fundamentais como o saneamento básico, moradia, segurança, alimentação e educação. Em relação à saúde mental, foram abordadas questões de autocuidado, realizamos uma dinâmica de acróstico, onde cada pessoa deveria identificar aspectos positivos em si, com isso, problematizando a importância de nos reconhecermos enquanto sujeitos com diferentes potencialidades. (SILVA; ANTUNES, 2021, p.190)

No decorrer dessas aulas, as professoras destacam o desenvolvimento de competências gerais, em especial a competência de número oito, que são propostas tanto na BNCC, quanto no RCC, que objetiva: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2017; CANOAS, 2018, p. 13). Por um determinado período e diante da excepcionalidade do momento, as professoras puderam propor ensinamentos, aprendizagens de forma ampla, interdisciplinar e não unicamente as aprendizagens direcionadas por documentos que prescrevem e, por vezes, conduzem a um caminho único de educação.

Outra proposta com aprendizagens além do que vem descrito nos documentos orientadores como BNCC e o RCC, descreve o projeto desenvolvido pela professora de Educação Física Joana Willadino (2021), especialista em dança, que narra no capítulo 33,

intitulado “Dança??? Ou o que quer que pulse!”, como desenvolveu o projeto na escola em que atua. A professora traz problemáticas enfrentadas principalmente com os jovens do 6º ao 9º ano. “Eram 40 ao todo, mas juntos pareciam 300. Ninguém mais estudava em paz. Nada interessava a eles, se cortavam na escola, namoravam pelos cantos.” (WILLADINO, 2021, p.281). Para o andamento do projeto e com vistas a contemplar os jovens atendidos, a professora teve que contar com diversas parcerias e voluntários, que se dispuseram a colaborar, ofertando diferentes oficinas, oportunidades de conhecer outros espaços, experiências para além das paredes da sala de aula e muros da escola. Ao avaliar o projeto a professora reflete:

É sabido que muitas vezes a escola não consegue possibilitar novas práticas enriquecidas e aprofundadas devido à falta de recursos para atividades e demandas extras. Para o que pretendemos, foi necessário tecer uma rede de apoio com profissionais capacitados para desenvolver o trabalho de forma consistente, responsável e comprometida. A instituição escolar não consegue trabalhar sozinha com as necessidades que a cada dia vem se transformando, trazendo questões sociais e emocionais que, de certa forma, impedem a realização de um trabalho pleno na escola. (WILLADINO, 2021, p.290-291)

O olhar sensível da professora para as demandas enfrentadas na sua escola, mas que também se reflete em tantas outras, a resiliência em tentar tecer a rede de apoio, novamente nos remete ao amor armado¹⁹, trazido por Paulo Freire (1997), a partir do qual não temos que deixar de fazer, mas passar para um fazer consciente e com luz a lutar por mudanças e transformações sociais, nas quais o poder e as políticas públicas têm o dever de intervir.

Nada disso é fácil de ser feito e eu não gostaria de dar a impressão aos leitores e leitoras de que basta querer para mudar o mundo. Querer é fundamental, mas não é suficiente. É preciso também saber querer, aprender a saber querer, o que implica aprender a saber lutar politicamente com táticas adequadas e coerentes com os nossos sonhos estratégicos. O que não me parece possível é nada ou muito pouco fazer diante dos descompassos terríveis que nos marcam. E em matéria de contribuir para fazer o mundo, o nosso mundo, menos ruim, não temos por que distinguir entre ações modestas ou retumbantes. Tudo o que se puder fazer com competência, lealdade, clareza, persistência, somando forças para enfraquecer as forças do desamor, do egoísmo, da malvadez, é importante. (FREIRE, 1997, p.47)

¹⁹ “Um amor brigão de quem se afirma no direito ou no dever de ter o direito de lutar, de denunciar, de anunciar.” (FREIRE, 1997, p.38)

Com as narrativas trazidas pelo professorado da RMEC, em especial os professores de Educação Física, destaco o protagonismo experienciado, pesquisado e publicizado por eles. Sabemos que a realidade do chão das escolas segue a acontecer diariamente, em frente de diferentes demandas, exigências e contextualizações. Esses estudos foram realizados dentro de certa temporalidade, sendo que ainda hoje, meados de 2021, as práticas docentes seguem reinventando-se e acontecendo em meio a um ensino híbrido. Cabe a nós, enquanto docentes e pesquisadores, refletirmos sobre o que permanece e o que de diferente é feito diante dos problemas e as possíveis soluções experienciadas em busca de uma educação pública de qualidade, nesse estudo, em especial na Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS.

4. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para esse estudo foi realizada uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, levando em conta a demanda e o público pesquisado, bem como dispor de informações que foram analisadas de forma reflexiva, ao encontro dos objetivos propostos, assim estabelecidos nesta investigação:

Objetivo geral:

Analisar como professores de Educação Física do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas/RS compreendem o processo de construção e implementação do referencial curricular da referida rede, bem como as repercussões no seu trabalho docente.

Objetivos específicos:

- a) Conhecer e analisar a percepção de docentes de Educação Física acerca do processo de construção do Referencial Curricular de Canoas no contexto do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.
- b) Identificar e compreender as repercussões das novas orientações curriculares no trabalho docente de professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas.

Nas pesquisas qualitativas trabalhamos com a busca por informações, dentro de um determinado contexto, não se atentando a possíveis preocupações em achar uma verdade única e geral, diferentemente disso, há uma valorização do contexto investigado e das particularidades que ele traz, de acordo com Negrine (2017, p.59):

A base analógica desse tipo de investigação se centra na descrição e análise e na interpretação e discussão das informações recolhidas no decorrer do processo investigatório, procurando entendê-las de forma contextualizada. Nas pesquisas de corte qualitativo não há preocupação em generalizar os achados.

Ao nos aproximarmos de um determinado contexto, as possibilidades de interpretações são as mais diversas. As relações e vínculos estabelecidos dentro de cada realidade entre pesquisador e participantes do estudo, tomam sentido mais profundo e compreensível ao acontecer o compartilhamento de informações por parte dos participantes, informações essas recolhidas através de diferentes instrumentos de pesquisa e posteriormente analisadas, sem a intenção de fazer generalizações, como destaca Negrine (2017).

Para uma maior aproximação com a realidade investigada, utilizamos a pesquisa descritiva, sobre a qual Gil (2002, p.42) nos traz que: “As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.” Nessa perspectiva, abordando a realidade experienciada pelos diferentes professores, imersos dentro de uma mesma rede de ensino.

Com as informações coletadas, foi realizada uma análise qualitativa dos achados, na perspectiva de Bardin (2016, p. 145) a qual destaca que: “A análise qualitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, nas elaborações de deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais.” Ao analisar os registros das informações coletadas, inferências foram postas, à medida que as compreensões acerca da temática de estudo se apresentaram.

Quanto à interpretação dessas informações, Gil (2002, p.178) destaca: “para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido.” Como pesquisadora e docente da mesma Rede de ensino que foi analisada, abriu-se a possibilidade para que essa interpretação ocorresse de forma mais próxima da realidade vivenciada, essa proximidade ora auxiliou, mas ora se fez necessário o distanciamento estratégico e organizado para a construção das análises.

Quanto a análise de informações, ela se deu a partir da análise de conteúdo, com a categorização das informações, na perspectiva de Bardin (2016, p.44): “A análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Ouvir, observar, ler, tentar compreender as diferentes formas de comunicação, através das lentes postas, permite com que análises possam ser feitas, “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça.” (BARDIN, 2016, p.50). Considerando o contexto de pesquisa, as diferentes vivências e experiências docentes e educacionais, o estudo tentou usar da cientificidade para trazer à luz as repercussões vivenciadas no contexto escolar do professorado de Educação Física da RMEC, em relação a construção do Referencial Curricular de Canoas e as novas orientações curriculares.

Nesse sentido, após a coleta de informações, fazendo uso dos diferentes instrumentos, em especial, com o material coletado e transcrito das entrevistas, do diário de campo, bem como os registros das observações realizadas na escola, realizei a leitura

das informações sistematizadas, criando destaques para questões que permeassem e fossem ao encontro dos objetivos da presente pesquisa. Partindo de um olhar atento para as demandas trazidas pelo professorado, sendo essas percebidas como problemáticas recorrentes dentro das suas realidades escolares, foi possível trazer esses apontamentos, refletir e realizar aproximações com as diferentes questões em torno das repercussões do RCC no trabalho dos professores de Educação Física, sujeitos de pesquisa neste estudo.

Quanto a organização e construção das categorias de análise, para Bardin (2016, p.118) “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles.” Com o material transcrito das entrevistas, criei outros dois novos arquivos, com o recorte das falas dos professores que dialogassem com os dois objetivos específicos da pesquisa, bem como deixando em destaque na transcrição original das entrevistas outras temáticas, as quais interpretei como recorrentes e problematizadoras da realidade dos docentes entrevistados.

Dentro da RMEC, que é objeto do presente estudo, existe uma multiplicidade de realidades, de experiências, de potencialidades, de fragilidades e de demandas das mais diversas, e, dentre essa diversidade toda, o fazer docente é implicado por uma série de documentações e regulamentações. Assim, como já explicitado, essa pesquisa tem por objetivo analisar como professores de Educação Física do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas/RS compreendem o processo de construção e implementação do referencial curricular da referida rede, bem como as repercussões no seu trabalho docente.

Permeada por esses objetivos e ao encontro das questões trazidas pelos professores entrevistados emergiram as categorias de análises da presente pesquisa, as quais referem-se à percepção dos docentes de Educação Física com relação a construção do RCC, bem como questões que repercutem no seu trabalho docente, ainda destacando e trazendo para o diálogo outras demandas que estão presentes no seu fazer. Demandas essas, que ora não estão expostas no RCC, nem ganham destaque em outros documentos orientadores educacionais, com é o caso da BNCC, mas acabam por atravessar o fazer docente no dia a dia, implicando no trabalho dos professores e dentro do contexto escolar como um todo. Alguns desses aspectos trazidos estão relacionados a inclusão escolar, a estrutura precária das escolas, a falta de professores, a organização e participação em jogos/competições escolares municipais, a EJA e suas particularidades, demandas essas trazidas pelos professores em suas entrevistas, bem como percebidas durante as observações e convivência no dia a dia, no chão das escolas.

Os atravessamentos que os documentos orientadores têm tido no trabalho dos docentes vai ora diferir, ora se aproximar de outras realidades. Em cada contexto, esse aprofundamento, o diálogo e a análise das informações permitem uma proximidade, produzindo um determinado conhecimento acerca das situações e realidade vivenciadas pelo professorado nessa temporalidade.

4.1 ESCOLHA DOS PROFESSORES E DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os participantes da pesquisa foram dois professores de Educação Física da Educação Básica de duas escolas de diferentes quadrantes da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS. A escolha dos professores foi realizada a partir do preenchimento de um questionário (APÊNDICE 1), que permitiu considerar se esses professores participaram, ou não, de alguma das formações para elaboração do RCC em 2018, bem como se havia disponibilidade e interesse desses docentes em se voluntariarem para serem os possíveis participantes do estudo.

Inicialmente havíamos pensado em realizar a coleta de informações em quatro diferentes escolas municipais de Canoas, uma pertencente a cada quadrante. Porém, por razões diversas, desde a viabilidade e disponibilidade de acesso às escolas e aos professores, até implicações decorrentes dos protocolos de segurança contra a Covid-19, adotados pelas escolas — dentre os cuidados estavam ações como evitar a circulação e aglomeração de pessoas excedentes ao grupo escolar (alunos, professores e funcionários da escola). Além disso, a disponibilidade de tempo da pesquisadora para acesso aos espaços e aos professores impossibilitou que a pesquisa fosse realizada em quatro escolas distintas da rede. Cada quadrante de Canoas é constituído por determinados bairros do município, sendo eles: quadrante Nordeste, que engloba os bairros: Brigadeiro, Estância Velha, Guajuviras, Igara, Marechal Rondon, Olaria e São José; quadrante Noroeste, composto pelos bairros: Industrial, Mathias Velho, São Luiz, Centro e Harmonia. Já o quadrante Sudoeste inclui os bairros: Fátima, Rio Branco e Mato Grande. Por fim, o quadrante Sudeste abrange os bairros: Nossa Senhora das Graças e Niterói. (LIMA; MAIA, 2016)

Figura 1: Divisão territorial por quadrantes – Canoas/RS - 2014



Fonte: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social²⁰ de Canoas/RS, 2016.

Além dos aspectos acima elencados, para a seleção dos professores foi considerado também a localização geográfica e a facilidade de acesso às escolas, considerando que fossem pertencentes a dois quadrantes distintos do município, bem como o acolhimento por parte dos professores entrevistados. Também foram critérios para participação na pesquisa que o(a) professor(a) estivesse atuante na escola no ano da coleta de informações, que tivesse participado ao menos em um encontro/formação para a elaboração do RCC e que demonstrasse interesse em participar da pesquisa, de acordo com a manifestação do interesse via questionário. Foram excluídos do estudo professores que não atenderam a esses critérios e que tivessem atuado como articuladores na construção do RCC. O critério de exclusão dos professores que atuaram como articuladores das formações para a construção do RCC se justifica pelo fato de que esses professores foram escolhidos pela SMEC, sem critérios amplamente divulgados, assim como as ferramentas, instruções e informações passadas a esses professores não dialoga com a realidade experienciada ao longo do processo pela significativa maioria dos professores de Educação Física da RMEC, que podem contribuir a partir desse lugar de participação, que difere da posição dos articuladores.

²⁰ Diagnóstico socioterritorial do município de Canoas/RS. Disponível em: <http://docplayer.com.br/39045718-Relatorio-de-pesquisa.html>. Acesso em 26 de setembro de 2021.

Em atendimento aos princípios éticos da pesquisa, no momento da entrevista foi solicitado aos professores que escolhessem um nome para serem referidos no presente estudo. Nesse sentido, a primeira professora entrevistada, optou por chamar-se Ana, nome que a remete a afetividade e empatia, e o qual relatou ter grande apreço. O segundo professor entrevistado, escolheu ser chamado por Arthur, nome do seu filho, referindo centrar toda a pureza e amor, expressividade de vida e afeto que carrega em si. Já em relação às escolas, nesse estudo optei por nomeá-las ficticiamente de acordo com o olhar, as aproximações e relações estabelecidas enquanto pesquisadora durante as observações realizadas, que me remeteram a dois termos Freirianos, que atravessam os escritos do autor. A escola na qual trabalha a professora Ana, será referida como Escola Municipal de Ensino Fundamental Emancipação (*Escola Emancipação*) e a escola em que atua o professor Arthur, será nomeada Escola Municipal de Ensino Fundamental Esperançar (*Escola Esperançar*).

A professora Ana graduou-se em licenciatura plena em Educação Física, no ano de 2007 pela UFRGS, possui especialização em: Educação Inclusiva (UNINTER/2010); Educação Física Escolar (IFSUL/ Campus Sapucaia do Sul/2018) e Mestrado em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS/2021), atua na educação básica há nove anos, sendo seis anos atuante na RMEC. No ano de 2022, atuava com as séries finais (de 6º a 9º ano). Ela participou de três dos cinco encontros formativos para elaboração do RCC e desde o ingresso na, permanece na mesma escola. Hoje a escola possui cerca de 1.000 alunos regularmente matriculados, em turmas de 1º a 9º ano, e turmas de Educação Cidadã ²¹, a escola localiza-se no quadrante Noroeste do município.

O professor Arthur formou-se em 2010 em licenciatura plena em Educação Física pela Faculdade São Judas Tadeu, possui especialização em Treinamento Desportivo e Personal Trainer, pela Faculdade SOGIPA (Sociedade de Ginástica de Porto Alegre/2011), atua há seis anos na educação básica, desde o seu ingresso na RMEC. Teve a participação em dois encontros para elaboração do RCC. Sua escola de atuação possuía cerca de 700 alunos regularmente matriculados no ano de 2022, com turmas de 1º a 9º ano, e está no quadrante Nordeste do município.

²¹ Essa proposta caracteriza-se pelo diferencial: trabalho com unidocência, integrando todas as áreas do conhecimento desenvolvidas de acordo com o 2º Segmento (Módulos 1 e 2 correspondentes ao 6º e 7º ano e Módulos 3 e 4 correspondentes ao 8º e 9º), instituída na proposta de organização desta modalidade denominada Educação Cidadã. (PPP da *Escola Emancipação*)

O contexto das duas realidades escolares, embora distantes geograficamente dentro do município, carregam em si semelhanças diversas, dentre elas o trabalho com um público da periferia da cidade, escolas que se encontram em zonas com histórico de violência e altos índices de criminalidade. Outro ponto de encontro dessas duas realidades são as nuances encontradas durante as observações acerca de um corpo docente envolvido, imerso na realidade e empáticos às demandas de vida e situações que atravessam os corredores das escolas, das salas de aula.

Ao tentar descrever esses momentos que remetem a esse olhar docente frente às adversidades e realidade dos educandos, destaco a primeira aproximação ao espaço escolar, em que na *Escola Esperançar*, a orientadora educacional atenciosamente me recepcionou e no momento estabeleceu um diálogo, compartilhando com entusiasmo e alegria as intervenções realizadas com uma das alunas da escola, que por mobilização dela e de outros professores(as) resgataram a jovem de volta para a escola, reestabelecendo vínculos e oportunizando a continuidade dos estudos. Essa jovem de 16 anos tinha parado de estudar pois precisava ajudar a mãe (solo) em casa, com os irmãos. Esse diálogo rendeu boa parte de uma manhã de conversa. Teve a exposição de fotos da aluna, a fala da orientadora com entusiasmo e brilho no olhar, foram exemplos que ao associar a outros momentos experienciados nessa escola me fez nomeá-la como *Escola Esperançar*. Paulo Freire sobre o ato de esperançar, nos traz que:

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída. Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas, prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. (FREIRE, 1992, p.05)

Em relação à escola da professora Ana, em um primeiro contato com a escola, durante as observações, houve situações que remeteram à necessidade e ao espaço de luta, reflexão e discussão entre os sujeitos. Houve uma conversa honesta por parte da equipe ao expor uma denúncia e investigação aberta sobre assédio envolvendo alunas, até uma conversa entre alunas que dialogavam sobre determinadas situações que expuseram meninas da escola, relacionando ao uso de determinadas vestimentas. O fato de os professores ouvirem esses alunos e alunas e exporem a discussão para o debate e para a reflexão, bem como outros pontos e situações observadas, me fizeram nomear, neste

estudo, essa escola como *Escola Emancipação*. Rambo (2018, p. 08) ao pesquisar e refletir sobre o que seria emancipação na perspectiva de Paulo Freire, nos traz que “A emancipação nada mais é do que o processo de libertação política, cultural, humana e social de todos os oprimidos, que se libertam a si e aos opressores desde a prática de não mais deixarem ser oprimidos por ninguém.”

Nesse sentido, de diferentes formas e em diferentes momentos, ambas escolas, grupo docente e discente trouxeram e expuseram ao meu olhar situações e oportunidades de empoderamento, luta e resistência. Propuseram o debate, a reflexão e seguem indo para a ação junto com os alunos e as alunas de diferentes formas. A partir disso, abrindo um viés possível para esperar e emancipar sujeitos historicamente e socialmente oprimidos na nossa sociedade, tendo em vista a possibilidade de libertação.

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A coleta de informações foi realizada através de diferentes instrumentos: 1 - questionário, 2 - entrevistas semiestruturadas, 3 - observação, 4 - diário de campo, 5 - análise de documentos, todos respeitando os protocolos de segurança ²² contra a Covid-19 ²³.

4.2.1 Questionário

Pensando em uma primeira aproximação com os professores que vieram a ser entrevistados no presente estudo, foi realizado, como já mencionado, um questionário, via formulário eletrônico pelo *Google Docs*, que foi encaminhado para o grupo de

²² Protocolos de medidas sanitárias adotados pelas escolas durante a coleta de informações: uso obrigatório de máscara no ambiente da escola; ambientes precisam ser bem ventilados, portas e janelas devem permanecer abertas; evitar a circulação de pessoas além do grupo escolar formado por alunos, professores e funcionários, a entrada e saída de outras pessoas era controlada e restrita; higienização constante das mãos e evitar compartilhamento de materiais escolares. (Diário de campo, 15/08/2022)

²³ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. (OPAS, on-line)

WhatsApp dos professores da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Quanto à utilização de questionários em pesquisas de cunho qualitativo, “Os questionários podem ser utilizados como um meio para receber informações generalizadas, de uma amostragem ampla, que permita, posteriormente, uma análise profunda de caráter qualitativo”. (NEGRINE, 2017, p.83).

No período de envio, havia 100 professores participantes no grupo, destes, 10 responderam ao questionário. Esse questionário foi composto por perguntas conforme o Apêndice A, no sentido de identificar, em um primeiro momento, os professores das diferentes escolas, em qual quadrante pertencia a escola em que atuavam, se esses professores participaram ou não de alguma das formações para elaboração do RCC em 2018, bem como saber se havia disponibilidade e interesse desses docentes em se voluntariarem para serem possíveis participantes do estudo. O intuito dessa primeira aproximação com os professores da Rede foi para sustentar e ampliar as possibilidades de escolha dos participantes, assim foi possível organizá-los de acordo com as informações, sob a viabilidade de participação que respeitasse os critérios de seleção²⁴.

4.2.2 Entrevistas Semiestruturadas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS, escolhidos a partir dos critérios de seleção já mencionados anteriormente. Para Negrine (2004, p. 73) a entrevista:

Se constitui em estratégia utilizada para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou no roteiro.

A escolha de entrevistas semiestruturadas se justificou por permitir um maior aprofundamento das questões investigadas, respeitando, assim, a subjetividade de cada participante. De acordo com Negrine (2007, p.73), “Com ela é possível ao entrevistado a

24 Critérios de seleção mencionados no subcapítulo: 4.1 ESCOLHA DOS PROFESSORES E DAS ESCOLAS PARTICIPANTES DO ESTUDO

liberdade de expressar suas ideias e uma maior flexibilidade à entrevista, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formulá-las de maneira diferente, para uma melhor compreensão do entrevistado.” As entrevistas se constituíram de perguntas abertas e fechadas, dependendo do assunto abordado, contribuindo para uma melhor organização das informações coletadas e para a compreensão por parte dos entrevistados, com o propósito de atingir os objetivos do presente estudo. Foram realizadas de forma presencial, respeitando os protocolos de segurança, posteriormente foi realizada a transcrição e o procedimento de validação, através da leitura delas por parte dos entrevistados, os quais concordaram na íntegra com o texto transcrito e disponibilizado.

A primeira entrevistada foi a professora Ana. Realizamos a entrevista em sua residência, pós expediente, uma vez que os horários e combinações para a realização na escola não foram compatíveis com outras demandas de trabalho, bem como com os períodos de “janela/hora-atividade” da professora, que não foram garantidos em decorrência da falta de professores. No contexto vigente, a professora perdeu o direito aos seus períodos de hora-atividade²⁵, visto que teve que substituir professores que estavam faltantes na escola, cujas faltas estavam acontecendo por motivos variados, dentre eles: a Covid, dores musculares e articulares, doença familiar, problemas emocionais etc. Essa sobrecarga de trabalho, demandas extras, é recorrente na carreira docente, como já pesquisado e exposto por autores diversos.

Da Silva e Da Silva (2022) ao realizarem um estudo de revisão sobre a temática do mal-estar docente, a partir da leitura e interpretação dos achados, elaboraram três categorias, quais sejam: Política Educacional e a Instituição Escolar; Condições de Trabalho Docente; e Saúde e Trabalho, indicando diferentes problemáticas, relacionadas ao mal-estar docente, trazem questões políticas e de condições de trabalho que acabam por desencadear diversas doenças nos trabalhadores em Educação.

Observamos que o discurso da responsabilização, eficiência e eficácia atinge a subjetividade do professor, minimizando ou anulando a satisfação profissional. O que deveria ser uma competência sustentada por habilidades desenvolvidas em um movimento de profissionalização e profissionalidade tornou-se um retrocesso, associando, em boa medida, o trabalho docente a um tipo de trabalho que se centra em atingir metas e obter resultados. Em consequência desses ditames, observamos paulatinamente um crescente número de profissionais

²⁵ Lei 11.738/2008 determina em seu artigo 2º, § 4º, que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos. Desta forma, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinada às chamadas atividades extraclasse. (BRASIL, 2008, online)

adoecendo, por outro lado e não menos preocupante, é a naturalização com que essa condição é percebida. (DA SILVA, DA SILVA, 2022, p.12)

Os achados das pesquisas que compuseram o artigo de revisão de Da Silva e Da Silva (2022), se fazem presentes e dialogam com a realidade encontrada nas escolas pesquisadas, bem como são achados que percorrem estudos e pesquisas da área da educação e do trabalho docente. Mesmo diante de tantas problemáticas enfrentadas no dia a dia do professorado, por sugestão, acolhimento, compreensão e valorização da pesquisa, por parte da entrevistada Ana, ela sugeriu e se disponibilizou para que realizássemos a entrevista presencial após seu turno de trabalho na Escola Emancipação. Já a entrevista com o professor Arthur foi realizada na sua escola de atuação, neste estudo nomeada como Escola Esperançar, e realizada em um dos seus períodos de hora-atividade, no turno da manhã. O fato de o professor Artur ter realizado a entrevista na escola, em seus períodos de hora-atividade, somente aconteceu, pois, segundo o relato do professor, a equipe diretiva da escola tem se desdobrado para garantir minimamente esses períodos, pois além da falta de docentes, a escola enfrenta grande rotatividade no coletivo de professores. Essa rotatividade se deve por diferentes fatores, entre eles, segundo o professor Arthur, a localização mais periférica da escola, o atendimento a um público de vulnerabilidade e risco social, um contexto histórico de violência, agressões e dificuldade de diálogo respeitoso entre os alunos e alunas.

... e aí tem muitas pessoas que não se adequam assim, não estão acostumados a ouvir tanto palavrão, alunos estando de pé na sala o tempo todo, muito enfrentamento, tem muito enfrentamento o tempo todo. E aí acaba que tem muitos professores que saem, tem rotação, rotação e aí qualquer coisinha, colocam atestado. Então, geralmente a gente está tendo que cobrir. Mas agora, depois de umas últimas reuniões, a direção está entrando bastante em sala. A direção entra em sala, estão dando aula, a ... (diretora) está dando aula de Português, a ..., que é vice de inglês. Elas estão entrando para cobrir porque ... para tentar manter o mínimo de condições dos professores. Porque a gente sabe que janela faz diferença na vida, né? Mas a gente não tinha antes, a gente perdia a janela toda hora. E agora deu uma equilibrada, mas está sobrecarregando um outro grupo que seria ali a equipe que também devem ter as suas demandas. (Arthur, entrevistado)

Essa estratégia de a equipe diretiva entrar em sala de aula para suprir a falta de professores acaba por ser uma tentativa de tapar um furo e descobrir outro, pois além de um planejamento pedagógico e organizacional requerido, os professores no cargo de gestão acabam por terem outras tantas demandas, que por necessidade/urgência percebida, acabam por serem deixadas de lado, em segundo plano.

4.2.3 Observação

A observação das aulas de Educação Física dos professores participantes foi utilizada com o objetivo de aproximar o olhar ao contexto de aula vivenciado no chão da escola e possibilitou estabelecer relações entre o que o professor informou na entrevista, o que foi compreendido acerca das documentações analisadas e como estava se dando essas questões do trabalho docente com os educandos. “A observação como fenômeno da consciência é possibilitada pelos sentidos, entendida como cada uma das funções, pelas quais o homem e os animais recebem a impressão de objetos externos por meio dos órgãos apropriados, como visão, audição, olfato, gosto e tato.” (NEGRINE, 2017, p.64). Para a realização dessas observações, foram seguidas as regras sanitárias do período de investigação, possibilitando esse encontro presencial com a escola, professores e estudantes.

A observação foi realizada de forma semiestruturada, com critérios e pautas previamente definidos para se observar, mas aberta a outras questões significativas para o estudo. Para Negrine (2017), delimitando algumas pautas a serem observadas, mas, ao mesmo tempo, não se fechando a outras ocorrências que possam surgir no decorrer do processo, podemos ter uma estratégia observacional semiestruturada. Durante duas semanas, acompanhei as aulas do Professor Arthur, no turno da manhã, que era uma turma do 5º ano, com dois períodos de aula, totalizando 1h50, e nos outros dois períodos, que seriam as suas hora-atividade/janelas, ele realizava treinamento esportivo da modalidade futsal. Já no período da tarde, acompanhei as aulas da professora Ana com duas turmas do 7º ano, 1 período de 55 minutos para cada turma, e outros dois períodos eram as janelas/hora-atividade da professora.

4.2.4 Diário de Campo

O diário de campo foi utilizado ao longo do período de pesquisa, nele constam informações das mais diversas que ocorreram tanto nas observações em campo, como em outros momentos, em que o registro para posterior análise se fez importante, necessário e potente. Como sendo um dos instrumentos utilizados pela pesquisadora, quanto à utilização do diário de campo Minayo (2001, p.63-64) destaca que “nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.” É um instrumento de uso pessoal do pesquisador e nele constam anotações do que se vê, do que se pensa e do que se ouve, para registrar diferentes momentos e situações que porventura passariam despercebidas, não fosse o uso do diário de campo.

4.2.5 Análise de documentos

Documentos diversos, constituídos por materiais construídos ao longo dos processos formativos, como a Coleção Saberes em diálogo analisada no capítulo 3.4.1 *Saberes em diálogo – o documento/processo inicial em análise*; o documento final elaborado pela Rede, o RCC; o plano de trabalho dos professores, os regimentos escolares, o PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas, entre outras documentações fornecidas pela escola, como bilhetes de eventos e/ou orientações aos estudantes, serviram como material de análise. Quanto ao uso desse tipo de análise, Cellard (2008) traz que as capacidades da memória são limitadas e ninguém conseguiria memorizar tudo e que somente pela lembrança fatos importantes podem ser alterados, ou esquecidos, e a análise documental, por possibilitar a realização de alguns tipos de reconstruções através do documento escrito, se constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

A partir da análise, interpretações e reflexões acerca das informações coletadas, buscando ter uma melhor compreensão dos fenômenos estudados, e ao encontro dos objetivos desta pesquisa, bem como da questão orientadora que é: **como professores de Educação Física do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas/RS compreendem o processo de construção e implementação do referencial curricular da referida rede, bem como as repercussões no seu trabalho docente?** Emergiram as três seguintes categorias de análise: *5.1 RCC: da construção inicial ao documento final; 5.2 RCC: repercussões no trabalho docente de professores de Educação Física do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Canoas; 5.3 RCC/BNCC: um olhar para além dos documentos.* Essas categorias foram construídas a partir da leitura das entrevistas e dos demais instrumentos de coleta, e com base nos objetivos da pesquisa e para além deles, frente a outras questões que deram origem à terceira categoria de análise.

5.1 RCC: DA CONSTRUÇÃO INICIAL AO DOCUMENTO FINAL

Dando início a análise das informações, esse subcapítulo se organiza ao encontro do primeiro objetivo específico desta pesquisa, que é: conhecer e analisar a percepção de docentes de Educação Física acerca do processo de construção do Referencial Curricular de Canoas (RCC) no contexto do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

Ao longo do ano de 2018, após a homologação da BNCC, em dezembro de 2017, a SMEC organizou encontros formativos para que os professores de cada área do conhecimento se reunissem para elaborarem e construírem juntos o RCC. O documento final construído foi divulgado em dezembro de 2019, e passou, então, a ser orientador de todas as escolas de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Canoas. A participação nesses encontros, bem como o envolvimento com as demandas ali trazidas, impactou e atravessou a vida de professores e professoras que percorreram esse caminho e hoje ainda, no seu fazer docente, continuam sendo implicados pelo que lá foi pensado, escrito, publicado. Para a professora Ana, esses encontros tiveram destaques:

Eu acho que foi os encontros mais geradores de conhecimento que a gente já teve nos quase sete anos que eu estou na prefeitura. Porque as formações que a gente tem é piada, não? ... A gente se reuniu para conversar sobre, aí eu acho que foi um dos encontros mais proveitosos, porque, apesar de ter uma base prévia, a gente montou várias coisas.
(Ana, entrevista)

Ao se referir sobre a positividade e potência desses encontros, a professora enfatiza a importância dessa proximidade com os pares, da construção coletiva. Em um estudo etnográfico sobre a formação docente inicial e continuada, Forster e Leite (2014), utilizando diferentes instrumentos de análises (grupos de discussão, registros de experiências, análises documentais, observações e entrevistas), destacam os achados, que vão ao encontro de formações que dão protagonismo aos docentes, e aos saberes produzidos por eles.

Os profissionais se formam em seu espaço de trabalho e o modificam; o diálogo e a reflexão apresentam-se como primordiais na conquista de espaços de aprendizagem; espaços de reflexão e problematização compartilhados facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos e podem resultar em aprendizagem para a profissão; o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios desse para as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o, favorece o desenvolvimento de aprendizagens profissionais; as mudanças de representações e de discursos dos professores podem ser acompanhados por mudanças nas práticas docentes. (FORSTER, LEITE, 2014, p.866)

As proposições de encontros formativos para os docentes, como as diferentes propostas de formação continuada/permanente, encontram-se presentes em diversos discursos políticos e são falas constantes quanto a sua importância e relevância para almejados avanços educacionais. Ao mesmo tempo, um olhar para essas formações que estão sendo construídas, e o quanto elas conseguem dialogar com a realidade docente vivida nos diferentes ambientes educacionais, carece de oportunizar o destaque, a visibilidade e a atenção aos professores, de forma que eles sejam ouvidos com relação as demandas que trazem, que vivem no cotidiano escolar.

Parar, pensar, dialogar entre os pares é uma possibilidade para que se tenham compartilhamento de experiências, problemáticas que ora são comuns, ora são diferentes, mas que podem permitir uma troca dialógica, seja entre docentes que estão atuando no chão das escolas, seja entre docentes que estão exercendo o papel de formadores, com um

olhar voltado para as experiências de vida, de trabalho dos professores. “A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos”. (FREIRE, 1996, p.24). Seja nas relações educacionais, professor/aluno, educador/educando, ou nas relações humanas em geral, na perspectiva Freiriana sobre o diálogo, a dialogicidade, quando presente, possibilita uma troca reflexiva, propositiva e problematizadora da realidade. Nesse sentido, a aproximação com a realidade vivida poderá contribuir para a construção coletiva de ações que reverberarão possivelmente em novas práticas educativas, que uma vez construídas coletivamente, poderão trazer novos, diferentes olhares e encaminhamentos a problemáticas diversas, recorrentes, mas com vistas à superação. Ainda sobre o significado e a relevância desses encontros, dessas formações e construção coletiva o professor Arthur nos traz que:

Eu achei muito válida porque eu entrei em 2016, foi bom para conhecer mais pessoal e eu não tinha noção de que era tão padronizado o ensino em Canoas. Eu achei legal que a gente pôde construir juntos, a gente pôde dar ideias, algumas ideias, foram acatadas, outras não, a gente elaborou os textos juntos lá. (Arthur, entrevista)

Para os professores foi importante acessar e participar desse espaço de formação, ao mesmo tempo que por vezes encontraram dificuldades em se fazerem presentes nos encontros. Quando o olhar para a formação docente oportuniza a abertura de espaços para a construção coletiva entre os pares, tende a se tornar um campo fértil para novas possibilidades que podem vir a dialogar, repercutir em práticas educativas orgânicas e mais contextualizadas ao campo de atuação docente.

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2011, p.55)

As orientações, os regramentos e ordenamentos, que por vezes são impostos aos docentes, às organizações escolares como um todo, quando não compreendidas e aceitas pelos profissionais envolvidos, dificilmente ressoará em práticas pedagógicas, educativas da forma esperada. Entre as possibilidades, temos a oferta e garantia de espaços que permitam os encontros, o diálogo e a troca de experiências entre os profissionais, entre os

docentes. Dentro das políticas públicas, bem como na gestão local, seja na escola, na rede, no município, e/ou Estado e Federação, ambos, em parte, têm autonomia e poder de governança para escolherem por quais vias de construção curricular pedagógica irão seguir.

Embora o convite para participar dos encontros formativos para a construção do RCC fosse ofertado para todos os docentes da RMEC, não eram de fato todos que tinham essa possibilidade. A participação desses professores acabou por demandar um trabalho e/ou reorganização extra, seja por parte da escola, seja por parte dos professores. Nesse sentido, a professora Ana destaca:

Uma pena que às vezes a gente não tinha liberação para ir, né, porque era na semana [...] eles erraram em fazer durante a semana. [...] E aí transferindo para o sábado, eu acho que foi mais proveitoso, as pessoas conseguiam ir porque na semana a escola não libera porque não tem substituto. (Ana, entrevista)

Essa colocação por parte da professora repercute uma demanda incessante e constante nas escolas, que tem a ver com a falta de professores no seu quadro funcional, seja para organização básica e andamento das rotinas de trabalho, como para cobrir eventuais faltas, em razão de cursos, formações, atestados médicos e/ou por motivos diversos. De Rezende Pinto (2014), ao analisar dados do INEP, relacionando os números de formandos em licenciatura, com relação a demanda necessária de docentes para os diferentes componentes curriculares, conclui que, com exceção da disciplina de Física, para todos as outras existem números mais do que suficientes de professores habilitados para lecionarem nas escolas. Para o autor, essa falta de professores se trata, essencialmente, de um problema de falta de atratividade da carreira docente. No que diz respeito à desvalorização, precarização da carreira docente, Algebaile et al. (2021) na obra intitulada: Trabalho docente sob fogo cruzado, volume 2, escrita e publicada entre 2020 e 2021, período que coincide com o da pandemia do coronavírus, colocam em evidência as precariedades sofridas pelos professores, em especial das escolas públicas brasileiras.

Tal adversidade é estrutural ao trabalho docente na escola pública no Brasil: somam-se baixos salários; planos de carreira que não valorizam o professor; carga horária elevada, muitas vezes composta por várias matrículas; escolas sem infraestrutura para o ensino e, menos ainda, para a permanência no próprio ambiente para estudar, preparar aulas,

participar de reuniões e outras atividades; e escasso material didático. A precariedade no trabalho é uma face da precariedade generalizada da vida no capitalismo, acirrada pela lógica neoliberal, e, agora, neofascista. (ALGEBAILÉ et al., 2021, p.23)

Um apontamento trazido pela professora Ana foi que, na sua realidade escolar, a participação nesses encontros formativos para elaboração do RCC foi incentivada, e caso o(a) professor(a) participasse em algum sábado, que não é dia regular de trabalho, haveria uma troca/compensação de dia por outro sábado letivo que o professor trabalharia na escola.

Lá na escola a gente conseguiu, por exemplo, um sábado letivo a gente não ia porque já tinha ido na formação do RCC, tinha um “x” de sábados letivos. Ai, por exemplo, um sábado letivo da família, sei lá, qualquer tema de sábado, tu não precisavas ir porque já tinha ido na formação do RCC. (Ana, entrevista)

Essa foi uma combinação feita na Escola Emancipação, mas também é de conhecimento dos professores que aconteceu em outras escolas, porém diferente da experiência do professor Arthur na Escola Esperançar. A possibilidade de articulação dentro das escolas, envolvendo os professores e a equipe diretiva, enquanto gestão interna e administrável, não está garantindo de forma igualitária o direito ao acesso desses professores aos espaços coletivos formativos, nesse caso, em especial, na elaboração do RCC. Essas trocas como forma de compensação por “horários” a mais de trabalho não foi um direito, nem uma combinação acordada para todos os professores, em todas as escolas, fazendo com que o professorado ficasse à mercê da escolha por parte da equipe diretiva conceder, ou não, horas de dispensa como forma de troca por horas de dedicação a formação. Nessa situação, em especial, houve certa autonomia das escolas, com a abertura de oportunidade de escolha, para dialogar e garantir aos professores horas de acesso às formações, sem comprometerem seu horário de descanso, lazer e/ou de outras demandas pessoais.

Sobre a dificuldade de liberação e conciliação de horários, o professor Arthur (entrevista) destaca a postura adotada por parte da supervisora da sua escola: “*Ela cobra bastante, mas ela não dá a contrapartida. Então, se eu quisesse ir em uma formação no sábado, que não é obrigatória, por minha conta e risco. Não tem, não teria nenhum tipo de troca, contrapartida...*” dentre essas duas distintas realidades escolares, da professora Ana e do professor Arthur, ambos inseridos em uma mesma rede de ensino, as possibilidades e disponibilidades de acesso a esses espaços coletivos, formativos, em que

ocorreram os encontros para elaboração/construção do RCC, não foram garantidos de forma igualitária.

... para isso são necessárias condições que os viabilizem como, por exemplo, a organização da gestão institucional na qual seja previsto o tempo e diversos recursos para sua realização. A escola não é a única responsável por esta formação, embora seja uma instituição educativa e/ou de formação de professores. O espaço escolar depende de relações com outras instâncias, como o próprio Estado em seus diferentes níveis, a família e todas as organizações instituídas socioculturalmente para que ela se desenvolva. Muita responsabilidade é colocada à escola, os discursos oficiais do Governo põem a educação em lugar de destaque como fonte “salvadora” das mazelas sociais, porém, quando são necessários “cortes de gastos”, a educação é sempre a primeira a sofrer as consequências. O mesmo acontece com a Formação de Professores, é comum achar que esta é a salvação dos problemas de ensino, entretanto, sua trajetória histórica tem mostrado mazelas ainda a serem superadas. (ALVARADO-PRADA, FREITAS, FREITAS, 2010, p.371)

É reconhecida a importância da formação continuada dos professores, bem como são potentes os encontros que permitem a discussão, as trocas, o diálogo, porém no que diz respeito às políticas públicas, tem de haver o interesse e a contrapartida para de fato viabilizar a participação nesses encontros formativos. As escolas puderam administrar os meios, as possibilidades de participação dos professores nesses espaços formativos, através do diálogo, considerando as peculiaridades de seus contextos e assim tentando encontrar formas para que pudessem contribuir e terem um melhor aproveitamento dos eventos realizados.

Os espaços formativos, a idealização dos encontros, bem como a organização deles se deu por parte da gestão da SMEC, sendo que a realização e efetivação das formações partiu do planejamento prévio dos professores convidados para atuarem como articuladores. No caso da formação do professorado de Educação Física, foram convidadas inicialmente duas professoras, ambas atuantes 40h em duas distintas escolas da rede, sendo que em um segundo momento uma das professoras precisou/optou por não estar mais à frente dessas formações, devido a demandas extras de estudo. A partir de então, outro professor foi convidado e aceitou estar à frente das formações, junto com a outra professora. (Diário de campo, 03/06/2022) Esses professores se dispuseram de forma voluntária para organizarem, medirem esses encontros, embora acabassem por acarretar uma demanda extra de trabalho. Em relação a esses professores articuladores o RCC traz que eles:

Assumiram a tarefa de apresentar a BNCC aos seus pares, fazendo a mediação da discussão e a sistematização das contribuições de cada componente curricular a partir das especificidades locais. A movimentação da rede municipal em torno da discussão e apropriação da BNCC resultou na construção coletiva do Referencial Curricular de Canoas, documento que irá nortear a revisão das Propostas Políticas Pedagógicas de cada escola, dos Planos de Ensino e Trabalho dos professores, influenciando na prática de ensino nas escolas municipais. (CANOAS, 2019, p.11)

Sobre os articuladores, Arthur (entrevista) traz que eles: *“estavam abertos a ouvir o que o pessoal falava, digitavam tudo, trabalhavam o texto junto. Eu acho que desta forma ficou parecendo que o RCC era da gente mesmo, não era uma coisa que estava sendo imposta por outro, a gente construiu aquilo que estava sendo escrito ali.”* O fato de poder se identificar com o documento, enxergar a sua realidade escolar ali, de perceber que estavam sendo ouvidos, tomando parte ativa, de alguma forma, é visto de forma positiva, significativa e relevante para os professores. A professora Ana (entrevista) entende que: *“A gente pegou a nossa necessidade da cidade, remontamos da BNCC, mas a gente transformou para a nossa realidade. Então eu acho que o maior ganho desse RCC foi o professor, os professores terem a oportunidade de mexer no que achavam necessário.”* Nesse sentido, Ana traz luz à importância dessa elaboração ter acontecido junto com os professores que estão no chão das escolas, *“Em termos de construção de documento, eu acho que foi muito bom. Eram professores formados, eram professores que conheciam sobre o que estavam falando, isso é, eu acho que é o diferencial, com certeza.”* (Ana, entrevista). O fato de professores com experiências de vida e realidades diversas inseridos dentro de uma mesma rede de ensino poderem experimentar um processo de construção compartilhada é visto como importante pela possibilidade de protagonismo. O professor Arthur traz em seu relato a surpresa positiva que teve ao perceber que nos dois encontros dos quais participou a adesão dos professores de Educação Física foi alta, salas e espaços cheios, mesmo que, segundo seu relato, não houvesse a obrigatoriedade da presença.

Eu achei que a disponibilidade e o acesso dos professores foram muito bons, porque tinha bastante gente, inclusive no segundo encontro, era um que não era obrigatório. Se bem me lembro, na primeira foi obrigatório e no segundo, não era? Então, mesmo assim o pessoal foi para fazer, foi na escola [...]. Teve um que foi num sábado, foi quente, não deu para acabar de uma só vez, a gente se reuniu de novo e o segundo também foi bastante gente, não tanto quanto no primeiro, mas foi bastante. (Arthur, entrevista)

Pensar, problematizar, discutir, se reunir, estar nos encontros oportuniza a construção de um espaço rico e potente, que, ao se tratar de educação, pode ser espaço fértil de diálogo, de rede de apoio e sustentação de ideias e ideais. Machado (2013), ao investigar sobre as práticas de formação continuada desenvolvidas em escolas da rede municipal de Canoas/RS, explica que as principais problemáticas enfrentadas têm relação com a falta de tempo/carga horária destinada a essas formações, a falta de professores, e a relação de assuntos e necessidades que não são contempladas. Infelizmente, a garantia e a oportunidade de espaços como esses não são, muitas vezes, priorizadas e oportunizadas aos professores, que por vezes têm que buscar em locais diversos essa rede de apoio, de auxílio para a sua caminhada docente, que nunca é uma caminhada solo, mas, por vezes, resulta em solidão.

As propostas formativas precisam dar conta de questões advindas de diferentes demandas; para isso, escola e mantenedora precisam atuar numa relação afinada e parceira, em que possam, cada uma com suas especificidades de oferta, contemplar as necessidades dos professores e as demandas que se apresentam ao trabalho na escola. Nessa perspectiva, a leitura dos problemas, a escuta ativa e sensível em busca de indícios, bem como o movimento de planejamento e intervenção, apresentam-se como indispensáveis, uma vez que a formação continuada, entendida de forma ampla, precisa ser pensada tanto a partir das sugestões dos professores quanto a partir de um levantamento que considere as problemáticas e questões essenciais não verbalizadas. (MACHADO, 2013, p.73)

Ao deixar de contar com essa rede, com esses espaços de interação, acolhimento, o docente sente-se muitas vezes sozinho, deixado de lado, imerso em uma realidade difícil e com poucas expectativas. Esse quadro acaba por se construir e consolidar a partir de objetivos, projetos, estruturas governamentais e sociais que desvalorizam a educação de todos, para todos. Em governos com propostas e discursos neoliberais, que se estruturam e se organizam para atenderem a demandas de mercado, dificilmente direcionam seu olhar para essas demandas sociais, educacionais, que contemplam e valorizam a construção de uma educação, em especial pública, de qualidade. Nessa perspectiva, o domínio de premissas mercadológicas direciona as ações em todos os setores, e o campo educacional é atravessado pelas políticas de desvalorização, desinvestimento do poder público, sendo invadido pelas diferentes organizações e instituições privadas que adentram as escolas. Os diferentes grupos empresariais se estruturam e se inserem nas escolas de diferentes formas, desde os materiais pedagógicos produzidos e comercializados, os livros e manuais diversos criados, bem como com formações e intervenções diretas dentro do

sistema organizacional escolar. “O sistema escolar é obrigado a passar do reino dos valores culturais à lógica do valor econômico.” (LAVAL, 2019, p. 268) A partir de slogans divulgando o desenvolvimento de uma educação “eficaz” e “eficiente”, esses e outros discursos convidativos, e por vezes ilusórios quanto a uma melhora da qualidade geral da educação, invadem as escolas, a sociedade e acabam por ter uma maior aceitação.

Em outras palavras, são discursos práticos admitidos socialmente e que migram para o campo escolar. Então, a educação passa a organizar-se por uma racionalidade neoliberal e as escolas definem seus quadros e currículos a partir de uma cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global. (TREVISOL; DE ALMEIDA, 2019, p.203)

A escola enquanto instituição, espaço de ensino, de intervenção pedagógica, social, é atravessada pelos diferentes setores e organizações da sociedade. Diante disso, os sujeitos que fazem a escola acontecer, bem como as formações sociais/humanas para qual a educação se direciona, têm se moldado frente às diferentes perspectivas que se apresentam. Pereira e Camargo (2016) ao analisarem as parcerias público-privadas, as políticas neoliberais, no que diz respeito à formação de professores, apontam para uma interferência cada vez maior dessas políticas voltadas tanto à orientação dos modelos de escola, quanto às diretrizes educacionais, assegurando a manutenção dessa estrutura de poder. Em muitos casos, a escola tem se tornado espaço de luta, de resistência aos ataques sofridos pela educação, se propondo a fazer frente, refletir e contrapor imposições que não dialogam com perspectivas educacionais democráticas, progressistas e emancipatórias.

Os professores têm sido considerados nos discursos oficiais como os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Entretanto, destacamos que tais considerações não vêm acompanhadas de uma reflexão sobre as condições de trabalho, de melhorias salariais e de valorização da profissão. (PEREIRA; CAMARGO, 2016, p. 310)

Diante desse contexto, o professorado enfrenta dificuldades e problemáticas para dar seguimento em busca de uma formação docente continuada, cada mais vez mais contextualizadas às suas realidades. Para que essas formações possam acolher as pluralidades e singularidades dos sujeitos, diversos professores, pesquisadores, seguem caminhando ao encontro de respostas e possibilidades que repercutam em uma

transformação, reorganização, atualização, aproximação dos processos formativos do professorado frente às diferentes demandas que emergem.

A formação acontece em interações, onde agem as biografias pessoais, os sistemas de valores, a ideologia. A formação acontece numa sobreposição de interrogações críticas inseridas em contextos de trabalho. Dê-se, por isso, especial atenção às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de comunicação, valorizando o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão... Talvez consigam concluir que formação não rima com solidão... (PACHECO, 2009, p.108)

O ato de educar não se dissocia do ato de lutar, ter amor e afeto, mas ao mesmo tempo ter incômodo, questionamento, criticidade ao que é, e ao que está posto. Essas inquietações podem vir a ressoar em ações para mudanças. Uma ideologia, um ideal de educação implicam numa busca de sentido, e cada professor, cada professora tem/terá o seu. A escola é lugar de gente, e é essa gente que faz a educação, no dia a dia, acontecer, nas relações, nas trocas, vivências e experiências cotidianas. Uma poesia²⁶ sobre a escola, nos traz que:

Escola é ... o lugar onde se faz amigos, [...] lugar de gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz. É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo. (autoria desconhecida)

Os sujeitos, educandos, alunos, alunas, todos os que pertencem e que pelos espaços educacionais passam, dentro de cada realidade escolar, de cada contexto, por esses lugares e por essas pessoas serão implicados, impactados, atravessados, transformados. Nesse sentido, o que se faz na/da escola irá repercutir diretamente em vidas, dos escolares e da sociedade como um todo. A sociedade que se quer, se deseja é construída diariamente por pessoas, pelas pessoas, sendo a escola uma das garantias de existência de todos os sujeitos, que, legalmente, por ela em determinado período da vida irão passar. Enquanto professores e professoras, implicados pelo fazer docente, ao mesmo

²⁶ Poesia dedicada ao educador Paulo Freire, disponível no site do Instituto Paulo Freire. De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema. (www.paulofreire.org)

tempo estamos nos responsabilizando pelo que se faz em termos de educação, de escola. Essa organização educacional não acontece pontualmente por determinadas mãos, mas é sim uma construção coletiva e atravessada por diferentes pessoas, com diferentes concepções de sociedade.

Na tentativa de termos uma certa organização e direcionamento das questões curriculares, os documentos orientadores, como é o caso dos referenciais curriculares municipais, discutidos na presente pesquisa, surgem como mais um instrumento de possível implicação dos processos educacionais. Nesse sentido, ao dialogar com os professores colaboradores desta pesquisa, entendo que eles percebem os processos de organização do RCC, a partir dos encontros formativos entre os pares, como uma construção potente, qualificada e importante. Foi valoroso e significativo para os professores se sentirem ouvidos nas suas necessidades, uma vez que, eles estão diariamente e diretamente trabalhando com os alunos e as alunas.

Os docentes, entrevistados neste estudo, compreendem que ao estarem em conjunto conseguiram dialogar e trazer questões para o documento (RCC), que os atravessam nas suas demandas/realidades escolares. Embora haja o reconhecimento e valorização dessa construção coletiva, os professores evidenciam e destacam que também houve dificuldades por vezes em se fazerem presentes e participarem desses encontros, dificuldades essas como a não liberação da escola no horário de trabalho do professor e uma sobrecarga de demanda, quando tinham a opção de participarem fora do seu horário regular de trabalho, são alguns atravessamentos trazido pelos docentes.

Ao mesmo tempo que consideramos potente a participação dos professores na organização curricular, evidenciamos a importância de se pensar em estratégias possíveis para que o corpo docente, de forma ampla e real, siga sendo encorajado e convidado a participar dessas demandas de construção coletiva, diferente de estarem à mercê do que um seletivo e restrito grupo cria, constrói, organiza e apenas delega à execução.

5.2 RCC: REPERCUSSÕES NO TRABALHO DOCENTE DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO FUNDAMENTAL, DA REDE MUNICIPAL DE CANOAS.

Esse subcapítulo se debruça em trazer análises a partir do segundo objetivo específico dessa pesquisa que é: identificar e compreender as repercussões das novas orientações curriculares no trabalho docente de professores de Educação Física do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Canoas.

O trabalho docente se organiza considerando as demandas apresentadas, desde o público o qual atende, bem como toda a estrutura organizacional que o compreende. Ao elaborar, organizar e estruturar o planejamento didático, o professor, além de traçar objetivos e metodologias para atingir o que foi proposto, tem que escolher, selecionar e priorizar objetos de conhecimento, conteúdos os quais serão utilizados como material para estudo. “O planejamento de ensino, portanto, é uma construção orientadora da ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe.” (BOSSLE, 2002, p.31) Ao se elaborar e construir o planejamento, os professores utilizam diferentes documentos, diretrizes educacionais, considerando desde o PPP da escola, até referenciais que regulamentam, regem a rede/escola, e servem como um direcionamento regulamentador do que e/ou como será desenvolvido o trabalho docente naquele determinado espaço escolar.

O planejamento escolar, didático, de ensino não irá se construir, criar, exclusivamente pelo querer, pelo desejar do professor, ele partirá, inicialmente, de um espaço abrangente, amplo, que considera os documentos e as orientações específicas construídas, discutidas e pensadas dentro de um coletivo, até aproximar-se às especificidades de cada componente curricular, de cada docente e realidade escolar. Essa perspectiva de construção coletiva, dialogada, discutida, se apresenta como adversa ao contexto neoliberal, uma vez que, nesse lugar a organização não se atém a uma leitura da realidade posta, mas sim se objetiva por questões meramente organizacionais, mercadológicas e padronizadas, não se atendo às particularidades. Existe uma generalização de ações e imposições a serem reproduzidas. Na busca pela resistência ao modelo empresarial que se infiltra e assume centralidade, hoje, no contexto educacional, é preciso resgatar o sentido da educação como bem social e direito e todos:

Não podemos deixar que conquistas históricas, objeto de muitas lutas e disputas, como o princípio da gestão democrática, a laicidade, a educação como direito e condição para a cidadania, deem lugar ao autoritarismo, ao militarismo, ao fanatismo religioso, colocando a educação a serviço do capital, como mero instrumento de treinamento, uma mercadoria como as demais, que será comprada e vendida, à qual muitos ficarão sem acesso. [...] na medida em que se converte a educação em mercadoria, esta deixa de ser um bem social e direito de todos e passa a figurar como bem individual a ser acessado pela condição econômica, por mérito e por esforço pessoal. (PALÚ; PETRY, 2020, p.18)

Imagem 1 – Foto da professora de Educação Física em uma escola da RMEC, com os cartazes da Impulsiona.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A imagem acima, foi fotografada em uma escola da RMEC, com a professora de EF, ao lado de cartazes com propagandas da Impulsiona²⁷, sendo essa foto solicitada por parte da equipe coordenadora/gestora do DEF (Departamento de Ensino Fundamental) da SMEC, que após uma reunião com os supervisores escolares, orientou que os mesmos chegassem em suas escolas, fixassem os cartazes da rede Impulsiona em local visível por toda a comunidade escolar, e registrassem/ enviassem uma foto do(a) docente de EF junto, ao lado dos mesmos. (Diário de Campo, 10/11/2022) Existem diferentes questões

²⁷ O Impulsiona é o programa de educação esportiva do Instituto Península que utiliza o esporte como ferramenta no desenvolvimento integral dos alunos. Por meio de uma plataforma online, oferece gratuitamente materiais didáticos e cursos que capacita educadores a disseminarem os valores e a prática de esporte nas escolas, o programa é endossado e tem parceria com o MEC. (IMPULSIONA, online)

mercadológicas que permeiam os espaços escolares, e, muitas vezes, acabam os invadindo sem aviso prévio, sem nenhuma problematização acerca da eventual ligação e sentido de estar ali, nem se quer pensando se o “produto” oferecido/ofertado supre alguma demanda desse lugar, dessa escola. Sendo que essa escola, em especial, fixou cartazes coloridos, bem grafados, com impressão de “qualidade”, em um prédio com paredes literalmente caindo e mal pintadas. Os cartazes traziam informações da modalidade basquete, com sugestão de cursos sobre, ao mesmo tempo em que a escola não possui um espaço adequado para a prática da referida modalidade, detalhes que pontualmente permitem um olhar para além do que está sendo propagandeado como potente, inovador e potencializador das aulas de EF. A modalidade basquete também é encontrada na BNCC, no RCC, e é elemento presente na aula e no planejamento dos professores como conteúdo a ser desenvolvido com os esportes de invasão²⁸, necessitando muitas vezes a adaptação dos espaços e materiais para desenvolver as atividades relacionadas a esse esporte.

Uma série de produtos e serviços, que por vezes, passam a atravessar os currículos, as formações, entre outros setores da educação, favorecem financeiramente segmentos desejados pelos governos que realizam, dão suporte e sustentam esses mercados. A exemplo disso, a rede Península/Impulsiona além de realizar propaganda, mídia em massa nesses espaços, criou/desenvolveu uma plataforma digital que disponibiliza uma série de cursos e formações online, gratuitas, e que é divulgada massivamente dentro da rede de ensino, incentivando os docentes a realizarem, tendo como benefício receber a certificação por horas de formação. Destaque para a plataforma do site Impulsiona, que conta como apoiadores as empresas B3²⁹ (bolsa de valores do Brasil) e Creative Commons³⁰ (CC).

²⁸ Esporte de Invasão ou territorial: conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.). (BRASIL, 2017, p.216)

²⁹ A B3 é uma das principais empresas de infraestrutura de mercado financeiro no mundo, com atuação em ambiente de bolsa e de balcão. Sociedade de capital aberto – cujas ações (B3SA3) são negociadas no Novo Mercado –, a Companhia integra os índices Ibovespa, IBRX-50, IBRX e Itag, entre outros. Reúne ainda tradição de inovação em produtos e tecnologia e é uma das maiores em valor de mercado, com posição global de destaque no setor de bolsas. (B3, 2022, online)

³⁰ O Creative Commons (CC) é uma organização mundial sem fins lucrativos que visa promover o compartilhamento do conhecimento e da criatividade como forma de transformação social. (COMMONS, 2022, online)

Em relação a utilização do RCC para elaboração e planejamento das aulas, bem como sobre o acesso ao documento, a professora Ana (entrevista) relata que: “*eu confesso que eu só abro RCC para montar o meu plano de ensino. Mas é feita uma vez por ano, né? Eu faço uma vez por ano porque eu o faço anual, eu não faço ele trimestral, tem gente que faz por trimestre, né?*” O que a professora organiza no início do ano letivo fica estruturado, documentado de acordo com o RCC, mas o que de fato acontece no decorrer do ano letivo é passível de mudança, independente, por vezes, do que se encontra escrito no documento, no planejamento do período. A exemplo de uma situação relatada pela professora:

Mas eu faço ele em uma vez só, acesso o documento ali para organizar e daí depois, no decorrer do ano, não necessariamente eu faço esse acesso. Aí eu não mexo mais, a não ser que alguma coisa se atravesse, assim por exemplo agora, dia 26 de junho, a gente vai ter uma aula de Ultimate Frisbee lá na escola, e ele não está no plano de ensino, o que eu entreguei lá no início do ano, até porque eu combinei isso semana passada. [...] mas eventualmente a gente pode alterar, mas como eu faço anual, eu não costumo alterar no meio do caminho. (Ana, entrevista)

Esse relato trazido pela professora Ana, sobre as diferentes atividades que podem atravessar uma organização prévia realizada, e acaba por exigir mudanças no planejamento, reflete a realidade vivenciada e a vivacidade do espaço escolar, que não é simétrico, fechado, organizado e sistematizado de maneira restrita e fechada, pelo contrário. A escola é ambiente vivo, pulsante e que requer constantes mudanças, adaptações, reorganização, com vistas a atender as diferentes demandas que se apresentam. Cabe conceituar que, nesta pesquisa, compreendo, assim como os entrevistados trazem em suas falas, o planejamento/plano de ensino como um documento mais abrangente, que no caso dos professores da RMEC pode ser feito anualmente e/ou trimestralmente, já o plano de aula, leva em consideração aos objetivos do plano de ensino, e é relacionado à organização dentro de cada dia, cada aula realizada com determinada turma, grupo de alunos, ao longo do ano letivo, podendo esse ser detalhado de maneira escrita ou não, sem se ter uma exigência burocrática com a entrega de forma mais descritiva, detalhada. Nessa perspectiva, de acordo com Bossle, (2002, p.33) temos uma ideia organizacional do processo de planejamento na escola:

O planejamento de ensino propriamente dito, se expressa na organização intencional do professor para atender as necessidades do cotidiano escolar, pode ser subdividido em plano de disciplina, ou de

curso, que é o plano que se faz para um ano ou semestre; o plano de unidade, que é o planejamento de um item ou tópico de um programa (unidade de trabalho); e o plano de aula, que nada mais é do que um detalhamento do plano de ensino para a prática da sala de aula. (BOSSLE, 2002, p.33)

Existe uma demanda escolar, para fins de organização do currículo que orienta, exige que o planejamento dos professores contemple os objetos de conhecimentos, conteúdos propostos no respectivo RCC. No que diz respeito à essa exigência, o professor Arthur (entrevista) traz que: *“eu uso ele sim, para poder organizar meus planos de trabalho. Para poder enviar os documentos para a direção tudo. Então daí eu me baseio neles para justificar o que que está sendo dado durante as aulas.”* Outra questão que o professor destaca é que a organização das aulas, a partir do RCC, serve como uma possibilidade, uma certa justificativa para os alunos sobre os conteúdos que serão trabalhados no trimestre, ao longo das aulas, dentro dessa compreensão o professor reflete que:

E até para negociar com os alunos, assim eles querem só futebol, futebol, futebol. Eu não posso, não, galera, aqui, ó, tá vendo? Isso aqui é a sequência que vocês têm que ter, tá? Eu tenho que completar esses objetivos, neste trimestre, as modalidades são essas e aí eles acabam entendendo que é uma coisa maior, que não vem só de mim, só da minha boa vontade de querer dar outros esportes diferentes para eles, eles acabam aceitando melhor. (Arthur, entrevista)

Dialogando com essa fala do professor Arthur, quanto ao desejo e vontade dos alunos com relação à prática esportiva única e exclusiva do futebol/futsal nas aulas de Educação Física, Araújo, Rocha, Bossle (2018) em um estudo etnográfico, realizado com três professores de Educação Física, em uma escola pública gaúcha, identificaram que o futebol/futsal era o conteúdo hegemonicamente contemplado nas aulas de Educação Física. “Trata-se de uma seleção onde os estudantes, de forma arbitrária definem uma modalidade, a partir de seu gosto, e que é legitimada pelos professores, escola e comunidade.” (ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2018, p. 824) A modalidade esportiva futebol/futsal, por si só, não é boa ou ruim no que diz respeito estar inserida dentro do planejamento, dentro das aulas de Educação Física escolar, o que se questiona é a exclusividade que a modalidade por vezes é desenvolvida, em detrimento de outras tantas possibilidades que a cultura corporal de movimento, nas aulas de Educação Física, pode vir a contemplar. “Questões óbvias, ligadas à massificação do futebol, interferência da mídia, aspectos histórico/culturais, influenciam diretamente e explicam os motivos para

os alunos elencarem o futebol como primeira opção de escolha.” (MARTINS, FENSTERSEIFER, 2009, p.01) Atualmente, a Educação Física escolar segue associada ao esporte, embora os diferentes documentos, referenciais tragam outras práticas corporais para aprendizagem, no âmbito escolar.

Assim como os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) abarcavam uma série de conteúdos relacionados à cultura corporal de movimento como os jogos e brincadeiras, as lutas, os esportes, as ginásticas, as danças e lutas, a BNCC e o RCC trazem entre esses, outras práticas corporais, como é o caso das práticas corporais de aventura. Quanto a esses acréscimos, inclusões e divisões dentro do RCC e da própria base, o professor Arthur questiona e problematiza essa organização.

Eu vou fazer uma crítica que até na no dia eu falei [...] Eu vim da musculação, minha formação toda é na musculação[...] Aí na musculação a gente está acostumado com a periodização, o treino começa assim: passa para esse por causa disso, tudo assim, tem um sentido, tem uma sequência, tem uma lógica. Eu nunca vi uma sequência, uma lógica no RCC. [...] Então, sabe, eu sei que eu posso, posso periodizar, botar futsal, começar com condução, passe, evoluindo as habilidades dentro da modalidade. Mas por que aquela modalidade é naquele trimestre? Primeiro que as outras? Sabe, eu só queria entender a lógica daquela montagem. Isso é uma coisa que nunca teve. E que pelo menos eu não consegui, assim achar essa lógica... (Arthur, entrevista)

Para o professor Arthur essa definição e organização do ano letivo, conteúdo/objeto de conhecimento não tem uma justificativa, ao seu entendimento, para ser de tal forma, como exposto no documento. Ele questiona se em tal ano tem que ser trabalhado aquela modalidade, e por que não outra.

Ao trazermos os conteúdos para dentro dos “muros” da escola, esses mesmos devem ser submetidos a um processo de sistematização e problematização. O selecionar, o alocar, o organizar e o distribuir dos temas de ensino são, indiscutivelmente, passíveis de uma transformação didática que, nesse sentido, exige problematizações. Todos os conteúdos que justificam as disciplinas escolares existem inicialmente fora da instituição escolar (cultura) e, quando adentram, recebem um incremento didático e metodológico (cultura escolar). (CORREIA, 2016, p. 833)

Essa falta de visualização que remeta a uma lógica de disposição dos conteúdos confunde e deixa o professor com desconfiança do porquê de estar posto como estão os objetos de conhecimento a serem trabalhados. Uma vez ali descritos esses objetos, direcionados a um ou a outro ano escolar, eles podem ser percebidos como diferentes

possibilidades de ensino dentro de cada realidade, ou, até então, não serem passíveis de desenvolvimento naquele ano/período de escolarização. Embora a documentação em si sirva de direcionamento e orientação, a sua completa execução, realização é percebida como inviável dentro dos diferentes ambientes escolares.

...os textos são muito iguais, repete muitas habilidades, mesmas coisas que poderia ser resumido, parece muita encheção de linguiça para falar uma coisa simples. E podia ser mais detalhada, essa questão da sequência, do porquê por exemplo, vai olhar o documento dos 6º e 7º anos são as mesmas habilidades... porque, se o 6º ano é um e o 7º ano, é outro. Tu não vê, não enxerga uma lógica assim, eu vejo que as modalidades estão jogadas ali. (Arthur, entrevista)

Em relação à especificidade, cronologia e organização dos currículos da Educação Física na educação básica, no ensino fundamental, documentalmente pode estar havendo essa divisão de conteúdos por ano escolar, mas dificilmente essa imposição poderá ser seguida nas diferentes realidades escolares. Ao tentar se padronizar o ensino, os conteúdos, desconsideram-se, muitas vezes, as especificidades e possibilidades que cada escola, cada grupo de professores possui para o desenvolvimento e aplicabilidade das propostas de ensino. Se faz importante pensar, abrir espaços, refletir e propor estratégias que tenham um olhar não generalista, mas de certa forma mais específico, mais próximo das realidades locais e dos problemas que enfrentam. Criar propostas e possibilidades de melhorar, superar as dificuldades e barreiras que se apresentam, antes de se colocar objetivos, metas, sem garantir nem dispor de recursos básicos para atingi-las.

Assim, submete-se o trato pedagógico à dimensão quantitativa do processo, bem como, aos conhecimentos definidos pela base, marcados pela generalização e padronização nas áreas de conhecimento. Entretanto, o discurso voltado para a evolução das habilidades e competências, desconsidera a realidade concreta da educação pública onde professores atualmente se encontram extremamente precarizados (psicologicamente, fisicamente, financeiramente), além dos ambientes escolares, que se deparam carentes de estrutura e condições para o trabalho pedagógico. (GOMES; SOUZA, 2021, p.863).

Nesse sentido, essa cronologia levará em conta as demandas locais, os processos de ensino e aprendizagem se darão de diferentes formas nos diferentes espaços. Dificilmente determinados objetos de conhecimento, conteúdos serão passíveis e possíveis para se trabalhar em todas as unidades escolares, seja pela estrutura, recursos físicos e/ou materiais, seja pela realidade e contexto que a escola se encontra inserida, entre outras questões que acabarão por implicar diretamente nessa organização.

Uma percepção entendida como positiva pelo professor Arthur é em relação à organização e classificação de acordo com a lógica interna da categoria dos esportes. De acordo com a BNCC (2017), os esportes encontram-se divididos em: de marca, de precisão, técnico-combinatório, de rede/quadra ou de parede de rebote, de campo e taco, de invasão e de combate.

Falar da classificação dos esportes, eu acho excelente do jeito que foi feito ali, os de invasão, de rede, eu acho que eles têm uma lógica, então aí dá pra juntar, fazer uma aula baseada na classificação da modalidade, que daí tu engloba mais modalidades na mesma classificação. Sim, mas aí é só os esportes, e falta todo o resto, toda uma organização, mais sequencial, mais organizada. A organização dos esportes eu achei legal, as outras não têm muito, as outras, estão ali jogadas e tal, tu dá aula e seja o que Deus quiser. (Arthur, entrevista)

Nesse documento, que é o RCC (2018), assim como na BNCC (2017), os demais objetos de conhecimento, além dos esportes, têm uma série de divisões como por exemplo: Danças (do contexto comunitário e regional; de matriz indígena e africana; do Brasil e do mundo; de salão, urbanas); Lutas (do contexto comunitário e regional; de matriz indígena e africana; do Brasil e do mundo); Jogos e brincadeiras (da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional; de matriz indígena e africana; do Brasil e do mundo; eletrônicos); Ginásticas (geral; de conscientização corporal; de condicionamento físico; Práticas corporais de aventura (na natureza; urbanas). Ao serem descritas nos documentos, os professores compreendem que apesar de estarem lá, todo esse quantitativo de objetos de conhecimento não consegue ser de fato contemplado dentro do currículo, nem percebem um sentido para tal.

Diferente da BNCC, acho que a BNCC é um documento muito amplo e eu acho que foi uma sacada muito boa fazer o RCC de Canoas, porque a BNCC, ela é muito ampla e tem coisas ali que são absurdas, que não sei nem o que falar, o que não sei nem o que faz numa BNCC coisas que tem lá, algumas aprendizagens que têm lá. Eu não sei nem quem é que teve a ideia, né? Mas enfim, está lá? Eu nem olho a BNCC, eu vou direto no nosso Referencial porque é o que para mim, para mim, é o que dialoga com a minha realidade, é o RCC. (Ana, entrevista)

Embora a professora Ana enfatize as contribuições que o RCC traz para seu planejamento, uma vez comparado à BNCC, os objetos de conhecimento, bem como as recomendações, orientações seguem a BNCC, uma vez que, não foram retiradas habilidades, competências nem objetos de conhecimento, apenas acrescentadas o que o grupo

de professores entendeu como importante, significativo em diálogo com a realidade da RMEC. No que diz respeito à utilização do RCC no planejamento e organização por parte dos colegas, professores de Educação Física, Ana e Arthur tem experiências diferentes.

Eu sei que ela [colega da escola] usa, porque a gente costuma trocar ideias para fazer o planejamento, apesar de ela ser dos pequenos, do currículo (de 1º a 5º ano), e eu atualmente, estou na área (de 6º a 9º ano), a gente conversa bastante, eu acho que ela faz uso sim, que essa documentação atravessa o planejamento, com certeza sim. O dos outros 2 colegas, eu acredito que não, até porque eles são muito novos no ambiente, ali eles entraram no mês passado, foram nomeados mês passado sim, então eu acho que com certeza eles nem fazem uso do documento, eu acho que eles não sabem que o documento existe. (Ana, entrevista)

Na realidade da professora Ana, ela, bem como sua colega fazem uso do documento, já outros colegas que ingressaram recentemente na RMEC, não o fazem, possivelmente por desconhecimento. Essa questão de desconhecer, não se apropriar, e porventura não utilizar, passa por uma problemática trazida pelo professor Arthur que entende que na sua escola não se tem um olhar mais próximo por parte da supervisão escolar no que diz respeito ao que se está trabalhando nas aulas propriamente ditas. “*Se eu quiser escrever uma receita de bolo no planejamento, eles não vão saber. Não tem a menor ideia do que a gente faz aqui na Educação Física, a gente manda, a gente faz tudo certinho, mas assim, ideia eles não têm.*” (Professor Arthur, entrevista) O professor relata que recentemente entrou um colega novo em sua escola, e que ele prontamente teve uma troca de conversas, planejamento, e apresentou o RCC, sendo assim, acredita que ele irá utilizar o referencial para a organização das aulas e do plano de ensino. Ao refletir sobre o conhecimento acerca da utilização do RCC por outros colegas da RMEC, “*eu vejo aqui em Canoas, até acompanhado pelas redes sociais, encontros, conversas, eu vejo que a maioria dos professores eles focam na zona de conforto. Exemplo: - eu fui atleta de basquete... tu vê que as aulas do cara são quase todas baseadas no basquete.* (Professor Arthur, entrevista) Ao olhar para o seu contexto, a sua realidade o professor Arthur entende que o RCC tem uma interferência direta na sua organização de aulas, uma vez que o desafia a trabalhar com objetos de conhecimento que não tem tanto domínio, mas acredita ser importante e de valia o aprendizado, tanto para ele quanto para os alunos e alunas.

É empurra para fora da zona de conforto um pouco, né? Porque tu tens outras coisas a cumprir... a princípio fica só na consciência do

professor mesmo de passar ou não, por exemplo, assim eu, eu não sei dançar, não entendo nada de dança, então como é que eu posso trabalhar a dança? Posso trabalhar com um trabalho teórico, uma pesquisa, alguma coisa, para pelo menos eles conhecerem, já que eu não sei fazer na prática, sabe? É uma forma fraca, mas pelo menos eles vão ter alguma vivência, chega pelo menos a passar por eles a título de experimentar. (Arthur, entrevista)

Sobre a zona de conforto, essa pode vir a ser relacionada a uma certa desmotivação para o desenvolvimento das aulas, e é adotada, por vezes, por parte do professorado de Educação Física escolar. O estudo de Batista, Cardoso e Nicoletti (2019) alerta que a deterioração das condições de trabalho sofrida pela escola pública pode ser um agravante para a desmotivação dos professores, e que somente poderá haver avanços na educação com a melhoria da qualidade das estruturas, dos recursos materiais, das condições de trabalho de modo geral, bem como proposições de formação continuada para os professores. Embora essas problemáticas sejam estudadas, divulgadas, expostas, colocadas para conhecimento perante a sociedade e aos governos, essas demandas não recebem o acolhimento, nem um olhar com vistas à resolução das problemáticas. Ao estarem estabelecidas premissas governamentais neoliberais, focadas no desenvolvimento mercadológico da sociedade, importando-se com a redução de gastos, desinvestimento de recursos públicos nos diferentes setores, a entrega, a valorização e a interferência dos setores privados na gestão e organização da educação, essas são tratativas que aceleram a degradação e precarização do trabalho docente, e das escolas públicas, em especial.

Mudanças têm ocorrido no mundo do trabalho em decorrência da ideologia neoliberal que vem mostrando sua força através de reformas educacionais, que primam pela privatização, pela eficiência, pelo controle e gerência da atividade docente. [...] A sobrecarga de trabalho, o controle e o monitoramento com relação às tarefas desenvolvidas pelos professores (exercido pela parceria entre instituições públicas e privadas), as péssimas condições de trabalho, a precarização, os salários defasados e indignos, o descumprimento (não materialização) de políticas públicas voltadas para a formação e condições de trabalho e saúde são elementos que têm conduzido os professores a um sentimento de frustração e desvalorização. (MOURA et al., 2019, p.13)

Embora existam professores que podem desconsiderar, por vezes desvincular-se de uma nova organização de aula, pois já possuem uma estrutura entendida como única e realizável, “O que se percebe é que no interior dos espaços educacionais também emergem práticas pedagógicas inovadoras, as quais parecem não obedecer a lógicas

lineares, motivadas por razões que muitas vezes nos escapam.” (SILVA, BRACHT, 2012, p.81) A generalização quanto às diferentes práticas pedagógicas/educacionais realizadas nos distintos espaços escolares, não é possível, mas em diferentes estudos se identifica singularidades presentes. No caso da RMEC, existem semelhanças, aproximações a diferentes questões, sejam professores que optam por permanecer onde entendem ter uma “zona de conforto”, seja desafiando-se a tentar novas práticas, mas independente do que realizam, as problemáticas que atravessam essas ações, que atravessam a escola, o trabalho docente, como a desvalorização do professorado, a falta de recursos e estrutura de trabalho, a rede de apoio, o acesso e oferta de formação continuada, são questões que acabam se encontrando e aproximando em ambos contextos investigados.

Além da série de problemáticas enfrentadas pela sociedade em geral, no ano de 2020 com a pandemia da Covid-19, nas escolas houve uma acentuação das demandas. A retomada 100% presencial das aulas em 2022 exigiu que a comunidade escolar como um todo se reestruturasse para atender as demandas que se apresentaram, ainda em tempos de circulação e transmissão do coronavírus. Embora tenham sido dadas, em 2020, as orientações para o uso do RCC pelos professores da RMEC, nesse mesmo ano, visto a excepcionalidade trazida pela pandemia, a rede elaborou os Marcos de Aprendizagem³¹. Nesse documento foram elencados, embasados pelo RCC, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que deveriam orientar o planejamento dos professores, e para serem desenvolvidos nos diferentes anos do ensino fundamental, tendo em vista as dificuldades e demandas emergentes na conjuntura exposta, como expõe o documento:

Temos o entendimento de que, por mais empenho que as famílias e corpo docente façam para primar pela qualidade de ensino nesse formato, ainda assim nem todas as habilidades previstas para o ano terão condições de ser desenvolvidas. Mediante o exposto e olhando para ações em âmbito nacional em relação à escolarização em tempos de pandemia, a proposta foi estruturar quais os principais marcos de aprendizagem a serem priorizados nos anos 2020-2021-2022. (CANOAS, 2020, p.01)

³¹ Documento elaborado, no ano de 2020, por um coletivo que envolveu professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, equipes pedagógicas das EMEFs e assessores pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação de Canoas. Este grupo foi subdividido em pequenos GTs (Grupos de Trabalho), para que fosse possível organizar de forma mais efetiva o trabalho, com o objetivo de contribuir com a reorganização dos planos de estudos das escolas, oportunizando que cada grupo docente de cada escola possa adequar a seus contextos. (CANOAS, 2020)

Na descrição dos objetos de conhecimento, os Marcos de Aprendizagem trazem os mesmos já propostos pelo RCC: jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas, danças, esportes e práticas corporais de aventura. O que os diferencia é a dimensão das habilidades, que em algumas foram incluídos termos como “experimentar, da maneira que for possível”, “quando possível”. Essas orientações, uma vez inseridas no documento normativo da rede, possibilitaram um olhar mais amplo diante da excepcionalidade vivenciada por alunos, professores, escola e a sociedade como um todo. Embora não tenham sido ações suficientes para garantir o amplo e qualificado acesso dos alunos e professores a recursos e ferramentas de ensino, durante o período.

Nesse sentido, os marcos essenciais de aprendizagem sugeridos têm um número baixo de alterações em relação ao RCC, pois recomendação maior versa em agregar diferentes metodologias como as tecnologias digitais, dentre outras possibilidades. Foram inseridas nas habilidades do RCC, algumas expressões que indicam as possibilidades de realizá-las de outras formas ou quando possível. (CANOAS, 2020, p.70)

Em relação a essa maior abertura, flexibilidade por parte da rede, no que diz respeito às exigências curriculares, sobre a organização de conteúdos e métodos de ensino, a professora Ana destaca, no que diz respeito ao RCC, que não foi factível colocá-lo em prática na íntegra, ou pelo menos não foi possível utilizá-lo da forma potente que poderá vir a ser usado. *“Não conseguimos usá-lo por completo ainda. Assim, eu acho que futuramente ele vai nos ajudar muito nas questões de planejamento, de elaboração de aula, mas no momento ele não é tão útil.”* (Professora Ana, entrevista) A professora, em sua entrevista, relata essa flexibilidade da Rede e certa consciência em não se ater a exigir, mesmo que burocraticamente, uma série de conteúdos, que para o momento são inviáveis de serem objetos de conhecimento, que se dialogue com a excepcionalidade vivida.

Ele não é tão fácil assim de aplicar no momento que a gente está vivendo, porque tem coisas ali que ele pede para ser ensinado que neste momento não corresponde à realidade dos nossos alunos, então a gente está usando aquele Marcos de aprendizagem. Só que me parece assim, que eles voltaram depois das aulas remotas, eles voltaram com outra mentalidade, com outras querências, com outras prioridades, que não correspondem o que está lá no documento. Então a gente tem que estar toda hora, se modificando, se refazendo, porque nesse momento ele não é um documento tão útil quanto ele pode ser. (Ana, entrevista)

Na fala da professora Ana, sobre o RCC/ Marcos de aprendizagem, e de que para esse momento ele não é tão passível de utilização/realização, ao se levar em conta as “*querências*” dos alunos, vai ao encontro de uma realidade que existe na escola, na vida dos diferentes sujeitos. Uma proposta curricular pode/deve também ser aberta ao diálogo, ter um olhar para o querer dos sujeitos implicados no processo de ensino. Por mais que existam imposições e regulações externas e/ou hierárquicas dentro da organização escolar, esse fato não pode se sobressair à importância, relevância do “*querer*” das pessoas envolvidas nos processos pedagógicos de ensino, de educação. “É urgente repensar e organizar o espaço escolar a partir de uma perspectiva pedagógica, política e coletiva, para que as ações possam ter sentido e significado para os alunos e professores.” (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p.106) Outro apontamento trazido nos Marcos de Aprendizagem, bem como na entrevista com a professora Ana, diz respeito à abertura dada pela rede, durante esse período de pandemia (2020-2022), em que se sugere um olhar próximo, dentro da realidade de cada contexto, de cada escola.

Cabe salientar que os marcos de aprendizagem elencados nesse documento seriam adequados para o período pós-pandemia, que pode incluir tanto o ensino remoto, como o presencial e híbrido. [...] É notório que, mesmo que as EMEIs e EMEFs pertençam à mesma rede, cada contexto tem suas particularidades. Além disso, os efeitos pós-pandemia têm inúmeras variáveis em cada família, em cada estabelecimento de ensino. (CANOAS, 2020, p.02)

Essa informação trazida pelo documento, é reforçada na entrevista da professora, que fala sobre um vídeo formativo que assistiu no ano de 2022, vídeo esse disponibilizado no site da *Escola de Formação Permanente*³² da rede, no espaço *Cafés na Janela*³³. Nos vídeos ofertados pelo site da Escola de Formação Permanente da rede, são abordadas diferentes temáticas, sendo esse site de amplo acesso à comunidade em geral, bem como informado e divulgado para os professores da RMEC. Os vídeos ali disponíveis são gravados e organizados pelos professores e responsáveis da Escola de Formação, e os/as docentes que assistirem recebem uma certificação pelas horas de formação continuada.

³²A Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro, vinculada à Diretoria de Apoio Pedagógico, da Secretaria Municipal da Educação, da Prefeitura Municipal de Canoas/RS, é o espaço que reúne os projetos formativos da rede municipal e promove atividades e encontros de formação continuada para professores e professoras da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, dos Anos Finais do Ensino Fundamental e das Equipes Diretivas. (FORMAÇÃO, online)

³³ Vídeos com discussões que movimentam a educação atual, com temas também sugeridos pelos docentes da rede municipal de Canoas, via formulários. Tempo de 30min a 1h + materiais complementares = 4h de certificação (cada módulo) ou 20h, dependendo do curso. (FORMAÇÃO, online)

Em um desses vídeos formativos, que foram disponibilizados na plataforma, o professor formador trouxe reflexões sobre o período vivenciado nas diferentes escolas, também marcou sua fala enfatizando que cada escola irá trabalhar de acordo com a sua realidade, suas necessidades e, nesse momento, não precisariam se ater aos documentos (RCC/BNCC/Marcos de Aprendizagem), mas sim focarem nas aprendizagens que julgarem possíveis e importantes. Em relação a esse vídeo, e as informações trazidas por ele, a professora Ana relata que:

Foi bom assistir o vídeo, o professor deixou muito claro que esse ano a gente tem que seguir o que a gente acha que é importante para os alunos aprenderem mesmo que não esteja [...], seja onde for o documento orientador. [...] a gente pode fazer um desvio no caminho, entende? eu acho isso muito bom, porque tem coisas que estão lá no documento que nesse pós-pandemia, não é tão importante de eles aprenderem. E tu, tendo um respaldo assim de alguém da prefeitura, da SME dizendo que tu podes fazer essas coisas, é bom. (Ana, entrevista)

Embora existam essas orientações por parte da rede, seja documentalmente através dos Marcos de Aprendizagem, seja através dos vídeos formativos sobre as implicações dessas diferentes documentações e direcionamentos dados, de acordo com os professores entrevistados, elas não chegam nem repercutem em todos os colegas professores de Educação Física. Ao refletirem sobre como e/ou se o RCC é utilizado é de conhecimento dos demais colegas de escola e/ou rede, ambos os professores entrevistados têm visões por vezes próximas. Para a professora Ana, uma colega da sua escola utiliza o documento para planejar as aulas, assim como ela, mas outros dois colegas que entraram recentemente, há dois meses na RMEC, eles possivelmente não conhecem nem sabem sobre essa documentação, portanto ainda não utilizam.

Já na realidade do professor Arthur, ele comenta fazer uso do RCC, e que entrou um colega novo, há cerca de um mês, na sua escola, e eles tiveram poucos momentos de conversas e trocas. Arthur também relata que o colega novo só ficou sabendo do RCC após uma primeira formação, ofertada pela rede mensalmente, na qual ele participou. “*Eu acho que ele vai começar a se adequar a ele, mas acho que a princípio ele não faz o uso por desconhecimento. Porque ele é bem interessado, acho que ele vai começar a utilizar.*” (Professor Arthur, entrevista) Esse desconhecimento inicial por parte dos professores que ingressam na rede é apontado por ambos os professores como uma problemática quanto à falta de comunicação entre a supervisão e os docentes, bem como

o fato de eles, enquanto área, não terem a possibilidades/tempo para conversas e trocas. *“Infelizmente, não sei se em todas as escolas, mas na minha escola o problema de comunicação é permanente.” (Professora Ana, entrevista)* Se faz importante e significativo oportunizar espaços de trocas e diálogo entre os pares.

Compreendemos os espaços de trocas, de narrativas, os espaços tecidos nos cotidianos escolares em toda sua complexidade de alcance e atuação como espaços genuinamente formativos, onde se torna possível a reflexão sobre a prática docente, sobre o compromisso ético e social da escola com seus sujeitos, com a formação desses sujeitos. (DOS SANTOS et.al., 2021, p.14)

Ainda em relação ao uso dos documentos (RCC; Marcos de Aprendizagem), os professores entrevistados entendem, de forma geral, que esse documento é uma conquista importante para os professores de Educação Física da RMEC, mas que, infelizmente, entre 2020, ano marcado para a implementação, até 2022, ele não foi passível de realização de forma mais próxima e aprofundada. Os professores têm que lidar no dia a dia com outras questões e demandas que se apresentam, não ficando em prioridade uma adequação aos documentos. Embora os documentos existam, existe também uma demanda para que ele possa ser apresentado para os demais professores, os quais possivelmente não participaram da construção, nem tiveram espaço/tempo de conversarem sobre, e terem trocas de como essa utilização pode, e está se dando nas diferentes escolas. Outra questão evidenciada é a importância de haver a garantia de um espaço para conversas e trocas entre os professores de uma mesma escola, uma vez ou outra, já que estão inseridos dentro de uma mesma realidade educacional, e podem vir a favorecer reflexões e interações potentes e passíveis de novas ações, contextualizadas e realizáveis nos seus espaços escolares.

Embora exista uma demanda por padronização, organização do currículo, com ou sem uma maior abertura para as particularidades de cada escola, de cada contexto, uma exigência que segue sem diálogo e acontecendo de forma continuada, diz respeito às avaliações externas, em larga escala, testes padronizados e aplicados em toda rede. No decorrer do ano de 2021, com o retorno presencial, e ao longo de 2022, seguem sendo realizadas diferentes provas, avaliações por parte da RMEC, exigidas por diferentes instâncias governamentais, sejam elas federais, estaduais e/ou municipal. Todas essas

avaliações (ANA³⁴, SAEB³⁵, SAERS³⁶, Pacto Canoas pela Alfabetização³⁷, Canoas Avalia³⁸) dão prioridade e/ou exclusividade para avaliar os conhecimentos dos(as) alunos(as) no que se refere aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática. O SAEB, que é uma avaliação em nível federal realizado desde 1990, desde sua última matriz curricular de avaliação, que foi elaborada e utilizada entre 2001-2019, avaliava somente Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação, em especial, se propôs a partir de 2019 inserir gradualmente, iniciando pelo 9º do ensino fundamental, testes na área das ciências humanas e das ciências da natureza, alinhados à BNCC. (BRASIL, 2017)

Essa exigência quanto à realização das avaliações externas é mais uma das problemáticas enfrentadas pelo professorado, no que diz respeito a demanda de tentar seguir um currículo predeterminado. Nesse sentido, essas determinações acabarão sendo cobradas, exigidas, tendo impacto nos índices de avaliação da qualidade de ensino, no que diz respeito à cada unidade escolar, e em muitos casos, interferindo no repasse de verbas para as redes, para os municípios e para as escolas. Em relação ao componente curricular da Educação Física, é imposta a mesma lógica de organização com base nos documentos orientadores, mas dentro dos processos avaliativos padronizados ela é deixada de lado, à parte, junto a outros componentes como: Língua Estrangeira, Artes, Religião, Geografia, História, Ciências. Os professores, uma vez inseridos e em diálogo

³⁴ A Avaliação de Alfabetização (ANA), um dos instrumentos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), avalia os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas. (BRASIL, 2017, online)

³⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. (BRASIL, 2017, online)

³⁶ É o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), criado por decreto da Governadora do Estado do RS em 2007 para obter informações sobre a qualidade do ensino nas escolas gaúchas. O teste é baseado nas competências e habilidades da matriz curricular de Língua Portuguesa e Matemática, pela primeira vez no ano de 2022, inclui as redes municipais de ensino. (RIO GRANDE DO SUL, 2022, online)

³⁷ O Pacto Canoas pela Alfabetização tem o objetivo de assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Também tem o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização, com ações articuladas de formação continuada, utilização de materiais didáticos e pedagógicos, avaliação, gestão e mobilização social. O Pacto é uma proposta do Instituto Raiar, uma instituição sem fins lucrativos que tem como objetivo atuar em parceria com o poder público, promovendo o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. (CANOAS, 2021, online)

³⁸ O Canoas Avalia é dividido em três momentos: avaliação diagnóstica, avaliação de acompanhamento e avaliação final, e faz parte do Sistema de Avaliação Municipal de Canoas – SAEM, instituído através do Decreto nº 832 de agosto de 2009. Os instrumentos avaliativos são elaborados pela equipe pedagógica da Unidade de Avaliação da secretaria. São elencadas habilidades previstas para cada ano (do 3º ao 9º) em Língua Portuguesa e Matemática, para a composição das questões objetivas subdivididas em níveis de acordo com o ano de cada aluno. (CANOAS, 2022, online)

com as suas realidades, planejam, estruturam e organizam os processos avaliativos dos seus alunos, tentando aproximar ao contexto e à realidade vivida no decorrer da caminhada de aprendizagens. Avaliar é um processo importante e fundamental dentro da perspectiva de educação escolar, nessa perspectiva não há tentativa de deslegitimar essas ações, o que é questionável é o quê, como, por que e para que essas avaliações externas estão sendo de fato utilizadas e de que forma estão a implicar nas escolas, nas salas de aula, na docência como um todo. Saul (2015) no que diz respeito à avaliação e melhora da qualidade da educação, nos traz que:

O poder público tem trabalhado com a suposição e expectativa de que o aumento dos índices de avaliação do rendimento escolar dos alunos, informados por mensurações do tipo IDEB, SAEB, SARESP, ANA e o PISA, expressam a melhoria da qualidade da educação. Cabe questionar que qualidade é essa, [...] É preciso questionar, sim, o valor desses “conhecimentos” para crianças e adolescentes concretos, que vivem em contextos diversos, submetidos a injustiças sociais, discriminação, exclusão e violência. Que sentido faz e tem feito a escola para esses educandos? (SAUL, 2015, p.1304)

Sendo assim, essas avaliações externas, planejadas e organizadas de forma ampla, acabam por descontextualizar, por vezes, das singularidades presentes nas escolas, mais uma vez contribuindo para a exclusão, o ranqueamento, que são expressos e aferidos sem o reconhecimento legítimo das desigualdades no que se refere a recursos, investimentos, rede de apoio, estrutura existentes, que ora são, ora não são disponibilizadas e sem as quais não se promove equidade ao se mensurar os resultados.

Ao dialogar com os docentes colaboradores deste estudo, bem como durante o acompanhamento das aulas, nas observações realizadas no chão das escolas, entendo que os professores percebem como uma realidade positiva o fato de se ter um Referencial Curricular para a rede municipal, e por ele ter sido construído em conjunto. O documento em si, apesar de estar diretamente organizado com base na BNCC, que tem a abrangência nacional, permite que tragam para suas escolas, para o seu planejamento, questões ali abordadas, garantindo a atenção às especificidades relacionadas às suas realidades escolares.

Os professores também compreendem que diante da situação pandêmica que temos vivenciado, desde 2020, e que segue atravessando a vida em sociedade, alguns desdobramentos do RCC na prática pedagógica ainda enfrentam resistências e barreiras para serem superadas. De maneira geral, os professores têm feito uso do RCC e se organizado com base nele, no que diz respeito às questões de planejamento e currículo,

seja em termos de conteúdos/ objetos de conhecimento, buscando efetivar uma aproximação entre a proposta do documento, e o que de fato conseguem trabalhar/realizar nas suas escolas.

5.3 RCC/BNCC: UM OLHAR PARA ALÉM DOS DOCUMENTOS

Este terceiro, e último subcapítulo de análise, surge a partir da escuta às falas dos professores, das vivências e experiências que me atravessaram durante a realização dessa pesquisa, no contato com os professores colaboradores e imersa no contexto escolar, para além das pautas previamente estabelecidas. Nesse sentido, embora não se relacione diretamente a nenhum objetivo específico traçado anteriormente, atravessa ambos, na medida em que emerge do chão da escola e dos sujeitos implicados dentro desse espaço.

A escola é um espaço vivo, vivido e de convivência de diferentes sujeitos, com diferentes histórias de vida, diferentes realidades, vontades, desejos, sonhos e oportunidades de existência. A escola pública se caracteriza por ser um espaço aberto e acolhedor para todas as pessoas, independente da classe social, crença religiosa, sem padrões ou regramentos quanto a constituição familiar dos sujeitos, ela é um espaço democrático e de amplo e direito de acesso para todos os cidadãos. Ao me propor investigar esse espaço, essas escolas, numa perspectiva de pesquisa qualitativa, busquei olhar, observar e, a partir das minhas lentes, inferir interpretações do contexto investigado. Em consonância com essas questões, o período compreendido entre a realização das entrevistas, bem como as observações realizada nas duas escolas pesquisadas, permitiu enxergar singularidades que atravessam os objetivos da presente pesquisa, em relação à construção e implementação do RCC e às repercussões no trabalho dos docentes de Educação Física da RMEC. O trabalho do professorado para além do dos documentos curriculares possam implicar, organizar, direcionar, é atravessado por questões e situações que surgem das vivências na escola, que pulsam e vibram dentro desse espaço.

Considerando que nesta pesquisa não será possível aprofundar diversas questões que atravessam as experiências escolares, muito em razão dos limites de tempo de uma pesquisa de mestrado, ainda assim trago para a reflexão três situações problematizadoras que emergiram a partir das entrevistas e/ou observações realizadas. Tais situações estão

relacionadas ao RCC, no que diz respeito à **Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, à **inclusão escolar**, e a questões acerca da participação dos alunos e professores de Educação Física nas **Competições Escolares Canoenses (CECA)**.

5.3.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Dentre as 44 escolas municipais de ensino fundamental da RMEC, 10 escolas ofertam a EJA, com aulas no turno da noite, bem como algumas instituições disponibilizam essa modalidade de ensino nos turnos da manhã e tarde. (CANOAS, 2022) Em ambas as escolas investigadas na presente pesquisa, existem turmas de EJA com aulas nos turnos manhã e tarde. Essa modalidade de ensino atende alunos e alunas a partir dos 15 anos que não tiveram a oportunidade de concluir o ensino fundamental, sendo que em uma das escolas existe o projeto denominado *Escola Cidadã*, que possui essencialmente a mesma organização da EJA. No que se refere a essa organização, o PPP da Escola Emancipação nos traz que:

A Educação Cidadã diurna, preferencialmente para alunos entre 15 e 17 anos e a Educação Cidadã noturna, preferencialmente para os alunos a partir dos 18 anos. Sua metodologia foca na organização de um currículo transdisciplinar, respeitando as histórias de vida como aprendizado e tendo somente um educador para a articulação do saber neste segmento. (PPP, Escola Emancipação, p.22)

A necessidade de dar continuidade aos estudos é uma realidade presente em diferentes contextos sociais, mas, especialmente, em realidades menos abastadas e com maiores problemáticas quanto à garantia e à oportunidade de acesso e permanência na escola, desde os anos iniciais até a conclusão da educação básica. Sendo ofertada a educação obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola (educação infantil); b) ensino fundamental; c) ensino médio. (BRASIL, 1996)

Ao se elaborar o RCC, o documento traz destaque para as lacunas encontradas na BNCC, no que diz respeito à modalidade de ensino da EJA, pois a base aborda de maneira tímida, e insuficiente, essa questão, e por se tratar de uma etapa com particularidades, a equipe organizadora do RCC entendeu que era importante aprofundar e construir orientações quanto a esse trabalho. O texto da BNCC, quanto à elaboração e à adequação

dos currículos da educação básica, em consonância com o documento, e respeitando as realidades locais, sem maior aprofundamento às especificidades da modalidade, de forma geral, nos traz que:

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017, p.16)

Diante dessa lacuna deixada pela BNCC ao abordar a Educação de Jovens e Adultos na construção do RCC, os professores sentiram-se implicados na necessidade de se pensar e construir um documento que dialogasse com as necessidades encontradas nessa modalidade de ensino. Frente a isso, além da organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, regular de 09 anos, que traziam as habilidades e competências propostas pela BNCC, acrescidas das que foram construídas pelo professorado de Canoas, nos diferentes componentes curriculares, o RCC traz um capítulo inteiro construído pelos professores da rede, com a organização de competências, conhecimentos e habilidades propostos para a EJA. Tal organização ocorre por áreas de conhecimento, consubstanciando a ideia de que “as Áreas do Conhecimento nesta organização são chamadas a dialogar a partir de Eixos Temáticos estabelecidos em conjunto no início do semestre letivo.” (CANOAS, 2018, p.252)

A Unidade de Educação de Jovens e Adultos coordenou a discussão da BNCC com as Equipes Diretivas e professores. O trabalho iniciou com a análise do documento oficial e, posteriormente, a relação deste documento com a Educação de Jovens e Adultos, já que as especificidades desta modalidade de ensino não foram contempladas na BNCC. (CANOAS, 2019, p.11)

No que se refere ao RCC, mais especificamente aos Marcos de Aprendizagem (construídos para orientar a organização do currículo durante o período da pandemia na RMEC), ao abordarem a EJA tiveram uma construção, de certa forma, mais centrada no grupo de professores da rede de Canoas, uma vez que não tinham um documento estruturado como a BNCC para ser seguido, e essa questão, na percepção da professora Ana, foi um fator de destaque. Foi trazido em sua entrevista ao comparar a organização do RCC, na parte do Ensino Fundamental, e depois ao especificar a EJA. Ela aponta os recortes que fizeram, e que por vezes, no seu entendimento, deixaram superficiais as

aprendizagens propostas. A professora também entende que nos cinco encontros para a elaboração e construção do RCC, no que se refere ao componente curricular da Educação Física, a etapa da EJA não foi contemplada. *“Em especial, a parte da Educação Física... eu não lembro de ter sido feito para a EJA, só se foi feito em alguma das formações que eu não fui, aí pode ser...”* (Ana, entrevista) Diferentemente do RCC para o ensino fundamental de 1º a 9º, que foi construído nos encontros formativos, ao longo de 2018, o que permitiu mais encontros, trocas e diálogos.

Nas minhas turmas da EJA, eu senti muito, muito corte.... Como é que eu vou explicar?... A matéria em si era muito superficial, e essa parte aí eu não sei quem fez, porque a gente não foi consultado [...] então eu sei que foi professor de educação física que fez os Marcos, mas eu não sei em que planeta ele vivia, porque eles botaram umas coisas assim absurdas na EJA. A EJA não aprendeu quase nada de educação física, era muito superficial. Tudo bem que era pandemia, mas era uma coisa assim extremamente superficial para a EJA. Para as outras turmas um pouco, mas a que eu mais senti a mudança foi para o pessoal da EJA. (Ana, entrevista)

Para a docente a forma como organizaram o componente curricular da EF, no que se refere a EJA, deixou diversas lacunas, e que esse processo de construção, embora tenha sido realizado exclusivamente pelos professores da rede de Canoas, das diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares, o documento não especifica sobre a participação, e/ou quantos professores de Educação Física estavam nessa construção. Nesse sentido, a professora muito se indaga/indagou sobre os conteúdos que o documento traz, ao seu ver de maneira muito superficial e resumida, quando comparado quantitativamente e qualitativamente ao que traz o RCC para o componente curricular da Educação Física do Ensino Fundamental regular. Ao refletir e relacionar sobre o uso do RCC com o ensino fundamental e com a EJA, a docente nos traz que:

Eu procuro usar porque eu acho que facilita a minha vida sabe, só não usei o ano passado, por exemplo, como eu já disse antes, com o pessoal da EJA, porque eu achei muito fraco, muito superficial. Eles não aprenderam quase nada e aí eu fiz mudanças por minha conta, mas tipo assim, era a ginástica laboral. Ninguém trabalhava na EJA, não era um assunto de interesse deles, não adianta eu querer trabalhar uma ginástica laboral que eles nem prestam atenção no que eu estou falando. [...] é porque o meu grupo da EJA era de alunos que tinham distorção, idade/série, daí foi montado uma turma da EJA para que eles conseguissem ir para frente. Não era um grupo de trabalhadores, então, por exemplo, o assunto ginástica laboral, para eles não interessava em nada. Até tentei, tentei, mas não, não sabe ... Era conversa paralela, ninguém prestava atenção. Eu digo, por que é que eu vou dar ginástica laboral para um grupo que não quer saber de

ginástica laboral? Então eu parti para outros tipos de ginástica, por exemplo, que eles se interessavam em musculação, eles se interessavam [...] (Ana, entrevista)

Essas diferentes abordagens e atravessamentos, no que diz respeito à EJA, relacionando aos documentos RCC/BNCC, apontam para a necessidade de buscar se ter um olhar mais próximo diante das particularidades e especificidades da modalidade, bem como do público atendido. Existem lacunas importantes deixadas pelo RCC, ao passo que houve uma tentativa de organização por parte da RMEC, embora essa organização, ao entendimento da professora Ana, não tenha contemplado diversas necessidades desse público. Urge a importância de haver a adaptação, a discussão e reorganização das orientações postas pelo documento. Uma possibilidade: poderia vir a se propor mais encontros e com mais pessoas diretamente implicadas no trabalho com esse grupo de alunos e alunas, mas, para isso, se faz necessário um pensar, querer e agir por parte das gestões de ensino, o que por vezes não entram no quadro de prioridades, e/ou ficam em segundo plano.

5.3.2 Inclusão escolar

Entre as observações realizadas, houve um dia, uma determinada situação em especial, ocorrida na Escola Esperançar, onde pude observar um momento que pontualmente despertou inquietações e reflexões acerca dos processos de **inclusão** dentro das escolas. Irei narrar essa situação, a partir dos registros do diário de campo: “- *Por volta das 08h45 entrou no ginásio o menino João³⁹, acompanhado da TEB⁴⁰ (Técnica em Educação Básica), professora auxiliar da Sala de Recursos. O menino possui grau elevado de autismo e necessita de acompanhamento integral durante sua permanência na escola, ele entra na quadra, e os colegas têm cuidado com ele, e por vezes interagem, mas parece não existir nenhuma proposta dirigida especialmente para esse aluno. Em conversa com o professor, ele diz que João vem eventualmente para a escola e que fica poucas horas em grupo e com a turma, grande parte do seu atendimento se dá na Sala*

³⁹ O nome original do aluno foi alterado para preservar o sigilo do participante.

⁴⁰ Técnico em Educação Básica (TEB) – Ensino Fundamental: Exercer atividades de apoio à docência, serviços e atividades no ensino fundamental com alunos da educação inclusiva e/ou especial: serviços e atividades de cuidado e atendimento às necessidades básicas, higiene e amparo para efetiva recepção e participação dos alunos nas atividades pedagógicas e de recreação, em apoio às atividades docentes; ações e serviços de apoio geral em atividades internas e externas da escola que necessitem auxílio no zelo, cuidado e controle do público discente; executar outras atividades correlatas. (CANOAS, 2022, p.813)

de Recursos, com as professoras especialistas em AEE (Atendimento Educacional Especializado). O menino demonstrou alegria em estar naquele espaço, abraçou alguns colegas e se colocou no grupo durante os jogos, querendo brincar junto.” (Diário de campo, 02/09/2022)

Dentre as diversas prescrições e orientações trazidas tanto pela BNCC, quanto pelo RCC, nenhum dos documentos consegue de fato construir, pensar, dialogar com propostas que permitam enxergar esses diferentes sujeitos e vidas que integram e constroem o espaço vivo escola. Ao buscar informações nos documentos legais, aqui investigados, como é o caso do RCC e da BNCC, ambos trazem de maneira um tanto quanto vaga, deixando em aberto informações e sugestões quanto a possibilidades de organização no que diz respeito aos aspectos inclusivos nas escolas, nos currículos. No que se refere à implementação da BNCC nos currículos, o documento da base nos traz que:

Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)⁴¹. (BRASIL, 2017, p.16)

Já o RCC, ao abordar a mesma questão, relacionada ao tema da inclusão da pessoa com deficiência, orienta:

Com relação aos alunos com deficiência(s), altas habilidades/superdotação, é preciso reafirmar o entendimento acerca da necessária adaptação curricular, a partir da elaboração de Planos de Metas individualizados, que considerem o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. (CANOAS, 2019, p.13)

Durante o período de observação, bem como durante a entrevista que antecedeu tal momento, não foi trazido para diálogo essa situação e implicação na construção e organização das aulas, do planejamento dos professores, embora tenha sido uma demanda percebida ao vivenciar esses espaços, essas situações. Embora neste estudo, questões com relação à **inclusão** nos espaços escolares não seja tema central, essa é mais uma das questões vista como necessária e importante de se pensar e trazer para o diálogo. Machado

⁴¹ Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. (BRASIL, 2015, online)

(2019), ao pensar sobre a inclusão e a diferença nas aulas de Educação Física, aponta para ações importantes de serem realizadas, dentro da perspectiva da construção de aulas, de fato, mais inclusivas como: a) compreender o contexto; b) olhar as singularidades; e c) problematizar o currículo.

Essas singularidades, diferentes necessidades dos educandos são percebidas pelos professores, mas, mesmo esses professores, por vezes ao serem “catequizados, exigidos” para atenderem certos protocolos, regulamentações, e exigências institucionais, acabam por terem de abrir mão desse olhar mais humanizado, mais para o sujeito, para, então, acabarem por se ater a questões, por vezes, puramente burocráticas e protocolares. Quanto à burocratização da educação, as exigências e padronizações externas à escola, no que diz respeito à valorização da diferença nesse espaço, para que a escola possa vir a ser, de fato, aberta a todos os alunos e, portanto, inclusivas, Mantoan (2015, p.09) nos traz que:

Não esperemos que as respostas venham de fora — dos sistemas educacionais, das organizações internacionais, dos bancos financiadores de projetos. Elas tolherão nossa liberdade de conduzir o barco, desrespeitando nossa identidade nacional em todas as suas especificidades [...] que não venham para nos transmitir suas experiências bem-sucedidas, e universalizantes, mas que possam trabalhar conosco para concretizar nossos desejos locais, atendendo às características, à vida e ao contexto de cada escola.

Se a BNCC (2017), bem como o RCC (2019), se propõem a orientar as práticas pedagógicas na Educação Básica, falta o viés para se problematizar e pensar em estratégias, possibilidades para que a escola direcionasse o olhar na tentativa de se aproximar das pessoas com deficiência, das suas histórias de vida, com o objetivo e com a possibilidade de se construir alternativas para esses sujeitos serem de fato incluídos, sentirem-se pertencentes ao ambiente escolar, e não apenas estarem habitando, ocupando fisicamente esses espaços. Nesse sentido, dialogando com situações vivenciadas/observadas durante o acompanhamento das aulas no campo de pesquisa:

Um dos exemplos para problematizar a diferença, destacam-se os alunos considerados com deficiência, que, em muitas escolas estão no mesmo espaço de outros, mas sem realizar as atividades. Durante observações e conversas, percebe-se que, por vezes, esses alunos ficam como espectadores das aulas ou realizando atividades em outros espaços, [...] ficam excluídos dos processos de ensino-aprendizagem que contemplem o movimento, embora estejam incluídos no espaço da escola. (MACHADO, 2019, p.43)

Nessa mesma escola, a Escola Esperançar, houve outras situações que direcionam a reflexão acerca da necessidade de se propor pensar em práticas escolares inclusivas, não exclusivamente para alunos/as com deficiência, que possuem laudos médicos e/ou especificidades que visualmente os caracterizem. Na mesma turma do 5º ano, que pude acompanhar, tinha o caso de uma menina de 11 anos, a *Maria*⁴², que é vítima de diversas violações de direitos, enquanto criança. Desde situações de violência na família, noites que teve que dormir fora de casa por ter sido expulsa pela mãe, momentos de obrigatoriedade de cuidar dos irmãos menores, entre outros acontecimentos. *Maria*, ao estar na escola, demonstrava uma certa resistência em se manter no espaço, em ter um diálogo mais respeitoso com os colegas, de certa forma, agindo e reagindo como conseguia. (Diário de Campo, 02/09/2022)

Os exemplos, as experiências de vida e existências observadas em ambos os contextos escolares, indagam, incomodam, no que diz respeito à importância e significância de se pensar em uma escola com um viés mais inclusivo dos sujeitos que ali habitam, existem e, em especial, nesses e em muitos outros casos resistem para se manter na escola e não serem condicionados pelas dificuldades impostas a abandonarem esses espaços. A escola, os espaços físicos, o corpo docente, os trabalhadores em educação, os discentes, todos que vivem o ambiente escolar, partilham diariamente suas vidas e, por outras tantas também, são atravessados, implicados.

5.3.3 Competições Escolares Canoenses (CECA)

Ao falarmos especificamente das aulas de Educação Física e das relações pedagógicas, educacionais estabelecidas entre alunos/as e o/a professor/a, diversas são as questões que emergem dessas trocas. Durante o acompanhamento das aulas de EF, tanto na Escola Esperançar, como na Escola Emancipação, uma indagação recorrente por parte dos alunos/as, foi quanto aos treinamentos, e a participação no evento CECA⁴³. Essas

⁴² O nome original da aluna foi alterado para preservar o sigilo da participante.

⁴³ As Competições Escolares Canoenses, denominadas CECA, serão realizadas anualmente e organizadas pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer, que definirá o calendário anual e o regulamento geral da Competição, e contará com o apoio da Secretaria Municipal da Educação. (CANOAS, 2010, online)

competições escolares acontecem anualmente, e são muito aguardadas e ansiadas por grande parte dos alunos. O artigo 3º da Lei 5538 de 2010 traz como objetivos do CECA:

- I - Estimular a prática esportiva escolar e a cidadania;
- II - oportunizar a atividade competitiva em âmbito escolar;
- III - propiciar a revelação de talentos humanos com potencial esportivo;
- IV - propiciar situações para educação através do esporte;
- V - promover a integração entre os alunos das diversas escolas do Município. (CANOAS, 2010, online)

Na Escola Esperançar, o professor Arthur decidiu utilizar seus períodos de hora-atividade, que poderia ser dedicado para a organização, planejamento das aulas, entre outras demandas docentes, para poder realizar os treinos de futsal para os alunos que estavam interessados em participar do CECA. O professor realiza os treinos em outros momentos também, como no intervalo de almoço, quando teria hora-atividade depois. Essas horas dedicadas são de livre e espontânea vontade do professor, que percebe o interesse e o engajamento dos alunos nessa participação, seja nos treinos, seja no evento em si. Em contrapartida a isso, há uma sobrecarga e intensidade das demandas de trabalho, uma vez que o que poderia ser feito nesses momentos em relação a questões burocráticas e de planejamento de aulas demanda, por vezes, uma organização em outros horários, também fora da escola. Essa questão dos treinamentos esportivos fora do horário regular de aula apareceu também na entrevista com o professor Arthur. O docente relatou que na sua escola não houve nenhum tipo de troca de carga horária dedicada à formação, às reuniões de elaboração do RCC e que não foi concedido nenhum tipo de liberação em algum sábado letivo, como aconteceu na Escola Emancipação e em outras escolas da rede, o professor sinaliza que:

*Eu tinha um projeto aqui de futsal, que era depois do horário da aula, e de vez em quando alguns sábados conseguia algumas escolas para vir jogar. E nunca tive horas descontadas, era sempre a mais **por minha conta**. [...] **tudo voluntário**, até os uniformes também, eu consegui foi por doação de amigos, as chuteiras, por meio de doação de empresas, **foi tudo na base do amor**. E aqui, esta questão do projeto social, nessa comunidade é muito necessário, para eles terem alguma coisa para não ficar nas ruas, aqui é complicado o negócio. (Arthur, entrevista, grifo da autora)*

Essa questão do "dar a mais por conta própria", fazer ações "na base do amor", são situações que vão para além do planejamento, de questões documentais. A realidade local muitas vezes requer um fazer mais, exige um diálogo com a comunidade, e a EF,

bem como os diferentes componentes curriculares, atravessam diversos contextos, que um currículo fechado, padronizado, pode não dar conta. Nos momentos em que pude acompanhar a turma de alunos nos treinamentos, foram observadas as precariedades enfrentadas pelo grupo, desde os espaços utilizados para os treinos, bem como os materiais e vestimentas disponíveis. “A maioria jogou e treinou de pé no chão, muitos por não ter tênis adequado e por estarem de chinelo. Era um dia bem quente e a quadra pegava sol diretamente, o que fazia com que a sensação térmica fosse ainda mais elevada.” (Diário de campo, 26/08/2022, entre 10:30h e 11:50h) O ginásio da escola encontrava-se interditado desde o retorno presencial, que aconteceu em julho de 2021, entre as problemáticas estava o furto dos fios de luz, e, mais precisamente naquela semana de observação, houve alguns estragos estruturais em decorrência do temporal que acometeu diversos estabelecimentos e casas da região. O professor e os alunos desde 2021 só conseguiram utilizar o ginásio por cerca de três dias. Desde então, o professor se desloca com os alunos até uma das praças públicas próximas à escola, a praça que normalmente o professor vai, nesse dia, em especial, eles e os alunos não se deslocaram até lá, pois na noite anterior houve um assassinato no local, o que serviu como alerta, e o professor foi informado não ser recomendado ir naquele lugar.

Na Escola Emancipação, o anseio, questionamento por parte dos alunos com relação ao CECA, período de jogos e treinamentos, também era uma realidade existente. Durante as observações, muitas foram as indagações dos alunos para a professora Ana quanto ao envolvimento com os treinos para essas competições escolares. “Houve comentários dos alunos com relação aos treinamentos para o CECA, pois outras escolas já haviam começado... Segundo a professora Ana, esses horários de treino ela iria encaixar em seus horários de hora atividade/janela/planejamento na escola.” (Diário de campo, 26/08/2022) A valorização, envolvimento, motivação, engajamento, expectativa dos alunos em relação a participação no CECA é uma questão que envolve uma demanda extra dos professores, pois eles não possuem carga horária disponíveis para treinamento das equipes, bem como questões de logística e organizacionais ficam por conta desses professores. Desde demandas que dizem respeito a autorizações para os alunos, listas de participação que são preenchidas e levadas nos dias de jogos, organização com lanches, materiais esportivos (uniformes, bolas), isso tudo muitas vezes sem contar com o suporte da escola e/ou gestão organizacional, ficando a cargo único e exclusivo do/a professor/a de Educação Física.

Embora o evento do CECA, que promove as competições escolares entre as diferentes redes de ensino (municipal, estadual e privada) no município de Canoas, traga em sua legislação que contará com o apoio da Secretaria Municipal da Educação (CANOAS, 2010, online), não especifica nenhum tipo de organização que viabilize aos professores de EF e aos alunos as condições e recursos para que sejam de fato incluídos nesses eventos. Nesse sentido, ao investigar a relação dos jogos/competições escolares com as aulas dos professores de Educação Física, Neuenfeldt e Klein (2020, p.167) apontam em um dos seus achados que: “Os professores entrevistados não dispõem de carga horária para realizar treinamento, portanto organizam suas equipes em momentos distintos como hora atividade, recreio ou na própria aula.” Tal situação recai novamente em um “*fazer mais*” dos professores, que muitas vezes se sentem implicados e valorizam o interesse e a motivação dos alunos de poderem vivenciar o esporte fora dos muros das escolas, tendo a oportunidade de conhecer e usufruir de novos e adequados espaços para a prática desportiva, como também vivenciar momentos de socialização com colegas de outras comunidades escolares. O estudo de Reverdito et al. (2008), sobre competições escolares, defende a educabilidade do sujeito, sistematizadas por princípios pedagógicos e metodológicos e de como se trabalhar essa competição a fim de obter resultados positivos e significativos para todos os envolvidos no processo. “Na condição de mediador, o professor deve ensinar mais que competir, facilitando um ambiente em que o aluno possa deparar com situações que irão guiá-lo para uma aprendizagem de comportamentos e atitudes.” (REVERDITO et al., 2008, p.41)

Por mais que haja todo esse engajamento que envolve alunos, professores de EF, o RCC não aborda nas suas orientações questões ligadas a competições escolares. A SMEC, embora incentive a participação nesses eventos, não atua diretamente em questões que promovam a ampla participação, nem interfere em propor um pensar de questões mais pedagógicas, que possam vir a se alinhar ao evento, bem como não garante carga horária dos professores para treinamentos esportivos específicos, nem material e espaço adequado para tal.

Ao realizar as observações, as entrevistas, olhar e analisar os diferentes documentos curriculares (BNCC, RCC, PPP, planos de ensino, regimento escolar), entendo que, muitas vezes, o que os documentos planejam, idealizam, trazem, não encontram um diálogo possível e viável de ser seguido. Isso não quer dizer que os documentos todos são impossíveis de serem utilizados, postos em prática, o que compreendo é que esses documentos carecem de aproximação e abertura de um olhar

para as diferentes realidades e demandas educacionais presentes no nosso país, em cada contexto, em cada escola. A tentativa de democratizar, pluralizar, potencializar e desenvolver a escola, em especial a escola pública, perpassa por poder olhar para ela em suas individualidades, enxergar os seus problemas e ‘*armá-la amorosamente*’ para enfrentar os desafios de transformá-la em um espaço que permita os *inéditos-viáveis* acontecerem.

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de quem, contra quem, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1992, p.93)

O objetivo inicial deste estudo baseia-se nas repercussões do RCC no trabalho dos docentes de Educação Física da RMEC, buscando analisar e compreender desde como se deu o processo de construção, até como tem se encaminhado os atravessamentos desse documento no trabalho dos professores. Ao me aproximar desses espaços foram surgindo diferentes demandas das escolas, dos discentes e docentes que nesses espaços vivem, convivem. A partir daí, surgem novos questionamentos e inquietações, uma vez que se tem uma orientação (utilização do RCC) implicando no planejamento dos professores (desde a construção do planejamento até as aulas dadas, efetivamente), tudo isso que segue é atravessado por outras diversas demandas que acontecem diariamente nas escolas, e, por vezes, não conseguem estabelecer um diálogo próximo com essa documentação, que permita problematizá-la e inseri-la no contexto. E ao expor alguns desses contextos, como a EJA, questões ligadas à inclusão na escola, à participação em eventos/competições, que tão pouco ou nem estão sendo pensados e trazidos por esses documentos, isso permite a abertura de um viés para olharmos para isso, nos interrogarmos sobre o que estamos fazendo, por que estamos fazendo, a favor de quem, contra quem? ... (FREIRE, 1992) Nesse sentido, considerando que o RCC, enquanto documento, se constitui num texto provisoriamente acabado, enquanto processo pedagógico é algo dinâmico que necessita ser permanentemente revisto, relido e refletido no conjunto de seus organizadores com a coparticipação de toda a comunidade educacional que nele se inscreve.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imagem 2 – Foto da parede pintada na entrada de uma escola da RMEC.



Fonte: arquivo pessoal da autora.

A foto que inicio esse capítulo traz uma frase de Paulo Freire (2021, p.47) sobre o ato de ensinar, na concepção do autor: "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" Nessa perspectiva, entendendo a escola, os professores e os alunos como sujeitos diretamente implicados nessa produção e construção de conhecimento, busquei aprofundar nessa pesquisa a análise do percurso formativo, no que se refere às orientações curriculares propostas pelo RCC, bem como que se deu essa construção, de que forma aconteceram, e como os professores perceberam essa caminhada. A partir de uma perspectiva de inspiração crítica, direcionei o olhar para quais são e/ou foram as questões que têm atravessado à docência, dos professores de EF da RMEC, com relação a essas documentações.

Esse estudo se apresenta, se constrói e materializa, a partir de uma série de inquietações e anseios, que eu, enquanto professora da rede pública de ensino, me sinto

implicada. Durante a caminhada escolar, somos atravessados pelos diferentes professores e professoras, estabelecemos diferentes relações com nossos pares. No que se refere às relações docentes/discentes, dentro do espaço da escola, ela é permeada por questões que transcendem os vínculos burocráticos e sistemáticos, que se consolidam, muitas vezes, a partir de normativas e regulamentações. A instituição escolar, enquanto espaço de ensino sistematizado, legislado, se organiza de tal forma e o é organizado pelos docentes, pela rede escolar, de acordo com a realidade que se apresenta.

Entendo que o conhecimento produzido e trazido para dentro da escola, das salas de aula, deva ser questionado, problematizado, não no sentido de ir contra, ou de negá-lo, de forma alguma, mas sim, tentar compreender dentro de qual contexto histórico-social ele foi pensado, estruturado e hoje vem sendo implementado. A partir do problema de pesquisa apresentado nesse estudo: **Como professores de Educação Física do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Canoas/RS, compreendem o processo de construção e implementação do referencial curricular da referida rede, bem como as repercussões no seu trabalho docente?** Me propus tentar olhar com maior profundidade para essas questões, chegando a essa etapa de conclusão de pesquisa, com algumas considerações.

Em relação à primeira categoria, *RCC: da construção inicial ao documento final*:

- a) Os professores de Educação Física percebem de forma positiva e importante os processos formativos que resultaram na construção do Referencial Curricular de Canoas (RCC), a partir dos encontros formativos entre os pares. Para os docentes houve uma construção potente, qualificada e importante, sendo visto como valoroso e significativo se sentirem ouvidos nas suas necessidades.
- b) Os docentes evidenciam e destacam que, por vezes, houve dificuldades para se fazerem presentes e participarem dos encontros de elaboração do RCC, como no caso da não liberação para a participação.

Na segunda categoria de análise, *RCC: repercussões no trabalho docente de professores de Educação Física do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Canoas*:

- c) Os professores entendem que existem orientações curriculares que são sugeridas pelos documentos normativos que, muitas vezes, não dialogam com

as diferentes realidades escolares. A organização curricular pode se embasar em documentos orientadores, mas necessita de diferentes subsídios para a sua aplicabilidade.

- d) Os professores têm feito uso do RCC e se organizado com base nele, no que diz respeito às questões de planejamento e currículo, seja em termos de conteúdos/ objetos de conhecimento, buscando efetivar uma aproximação entre a proposta do documento e o que de fato conseguem trabalhar/realizar nas suas escolas.
- e) Os docentes entendem que o RCC foi bem construído, é um instrumento potente, mas com a interrupção do ensino presencial em março de 2020, em razão da pandemia de Covid-19, houve dificuldade na sua implementação. Com o retorno ao ensino presencial, em sua totalidade ocorrendo apenas no ano de 2022, os primeiros passos dessa utilização estão sendo dados, mas ainda sem se ter uma avaliação mais consolidada das possíveis ressonâncias desse processo.

Na terceira e última categoria de análise, *RCC/BNCC: um olhar para além dos documentos*, são trazidas para o debate as lacunas identificadas nos documentos orientadores, no que se refere a questões como a inclusão escolar, a EJA e as competições escolares:

- f) Levando-se em consideração esses aspectos, foi possível identificar a existência de questões diversas que atravessam o cotidiano escolar, as práticas educativas nesse espaço, bem como existem a demanda e a necessidade em se pensar o ensino, o currículo, o trabalho docente com um olhar para as singularidades existentes nas escolas.

Dentre os achados desse estudo, destaco que os professores percebem o processo de construção do RCC, como um espaço rico e potente, o qual permitiu a troca entre os pares, fazendo com que se sentissem inseridos no processo e participantes da construção do documento final. Apesar do RCC ser um documento bem elaborado, ele não é passível de aplicação/suporte em diferentes contextos de ensino. Foi evidenciado ao longo das análises que existem demandas educacionais que não estão contempladas no RCC, nem na BNCC, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da inclusão escolar e das competições escolares.

Essa pesquisa se organizou e foi construída durante o período de dois anos, entre 2020 e 2022, período esse que coincide com o período pandêmico, onde o mundo e a sociedade como um todo vivenciaram mudanças profundas. A educação, as escolas, os docentes, não puderam parar, e tiveram que, de maneira abrupta e enfrentando diversas dificuldades, tentar de diferentes formas dar seguimento à garantia de acesso e oferta ao ensino das escolas. Dentro desse contexto, a escola seguiu sendo espaço vivo, potente e passível de mudanças, transformações. A escola enquanto força e potência requer apoio, suporte e investimento para dar andamento a sua existência como espaço de possibilidades. Enquanto pesquisadoras e pesquisadores se debruçam a olhar e refletir sobre as questões que atravessam o trabalho docente e o universo escolar, podemos estar contribuindo para a melhora e qualificação desses espaços. Com base nos achados dessa pesquisa, reforça-se a importância e a necessidade da existência e da consolidação de encontros formativos que permitam o diálogo e a troca entre os pares, de que os documentos orientadores possam olhar para as escolas e para as demandas docentes para além de puramente ditar regras e parâmetros, mas que consigam intervir para estabelecer e garantir os recursos e as ferramentas de acesso aos saberes de forma cada vez mais igualitária.

Para a construção e análise de outras possíveis ressonâncias acerca dos referenciais curriculares no trabalho dos docentes de EF sugere-se o seguimento e a realização de outros novos estudos, dentro dessa perspectiva e desses objetivos. Visto a retomada da presencialidade, as mudanças políticas que estão por acontecer, pós-eleições presidenciais/governamentais em 2022, o movimento educacional existe e não está estagnado, passa em sua temporalidade por constantes mudanças. O ato de estudar, de pesquisar e de refletir sobre essas transformações pode contribuir para a melhora e a qualificação da educação, sendo assim, também, um *ato revolucionário*. “Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário.” (Paulo Freire)

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline; TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Prefácio. In: MAGALHÃES, Jonas et al, organizadores. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Gramma, 2021.

ALVARADO-PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. **Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464/2368>. Acesso em 03 de novembro de 2022.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo** / Michael W. Apple; tradução Vinicius Figueira. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de; ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano. **Sobre a monocultura esportiva no ensino da educação física na escola**. Pensar a Prática, v. 21, n. 4, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/50175/pdf>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

B3. Uma das principais empresas de infraestrutura de mercado financeiro no mundo. Disponível em: https://www.b3.com.br/pt_br/b3/institucional/quem-somos/. Acesso em 23 de dezembro de 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BALBINOT, Caio. Questões práticas na BNCC e no RCC. In: LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da, organizadores. **Referencial Curricular e pesquisa colaborativa: cartografias de um processo educativo vivido na e com a rede**. 2015, RS. Ed. Unilasalle, 2021, p.44.

BATISTA, Francisco Lauriano; CARDOSO, Vinícius Denardin; NICOLETTI, Lucas Portilho. **O professor de educação física escolar e a influência da motivação em sua prática pedagógica**. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/50229/1/2019_art_flbatistavdcardoso.pdf. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

BIESTA, Gert. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. Educação, Porto Alegre: PUCRS, v. 42, n. 1, p. 21-29, jan./abril 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749/16843>. Acesso em: 26 de março de 2023.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino na educação física-uma contribuição ao coletivo docente**. Movimento, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115318040004.pdf>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, v. 19, p. 69-88, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=html&lang=pt>. Acesso em 01 de março de 2022.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE)**. Brasília, 2014. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em 16 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 16 de outubro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação de Alfabetização**. Brasília, 2017. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188#:~:text=A%20ANA%2C%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20censit%C3%A1ria%20e,em%20I%C3%ADngua%20portuguesa%20e%20matem%C3%A1tica>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pd. Acesso em 16 de outubro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 05 de setembro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.738/2008, de 2008**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>. Acesso em 15 de outubro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 26 de novembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em 11 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal Único de Acesso ao Ensino Superior**. Brasília, 2004. Disponível em: <https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em 16 de outubro de 2021.

BRASIL, Senado Federal. **Senado confirma mudanças da Câmara e aprova PEC da Transição**. Brasília: 21/12/2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/12/21/senado-confirma-mudancas-da-camara-e-aprova-pec-da-Transicao>. Acesso em 26 de dezembro de 2022.

CANOAS, Prefeitura Municipal. **Canoas Avalia**. Canoas, 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/provas-diagnosticas-comecam-a-ser-aplicadas-para-identificar-os-prejuizos-na-trajetoria-escolar-pos-pandemia/>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

CANOAS, Prefeitura Municipal. **Diário Oficial de Canoas**. ANO 2022 - Edição 2813 - Data 24/06/2022 - Página 813 / 833. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2022/06/Proc.-Seletivo-TEB.pdf>. Acesso em 26 de novembro de 2022.

CANOAS, Prefeitura Municipal. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2019. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/referencialcurriculardecanoas/>. Acesso em 05 de setembro de 2020.

CANOAS, Prefeitura Municipal. **Marcos de Aprendizagem**. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Documento-MARCOS-DE-APRENDIZAGEM-1.pdf>. Acesso em 05 de abril de 2021.

CANOAS, Prefeitura Municipal. **Pacto Canoas pela Alfabetização**. Canoas, 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/avaliacao-do-pacto-canoas-pela-alfabetizacao-sera-de-9-a-19-de-agosto/>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

CANOAS, Prefeitura Municipal. **Canoas abre inscrições para Educação de Jovens e Adultos**. Canoas, 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/canoas-abre-inscricoes-para-educacao-de-jovens-e-adultos-na-proxima-segunda-feira-18/>. Acesso em 24 de novembro de 2022.

CANOAS, Prefeitura Municipal. **Lei nº 5538 de 27 de setembro de 2010**. Oficializa a instituição das Competições Escolares Canoenses no âmbito do município de Canoas e dá outras providências. Diário Oficial de Canoas, Data de Inserção no Sistema Leis Municipais: 28/09/2010. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2010/554/5538/lei-ordinaria-n-5538-2010-oficializa-a-instituicao-das-competicoes-escolares-canoenses-no-ambito-do-municipio-de-canoas-e-da-outras-providencias>. Acesso em 26 de novembro de 2022.

CELLARD, André et al. **A análise documental**. POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, v. 295, p. 2010-2013, 2008.

COMMONS, Creative. **O que é Creative Commons (CC)?** Disponível em: <https://br.creativecommons.net/faq/>. Acesso em 23 de dezembro de 2022.

COMPIANI, Maurício. **Comparações entre a BNCC atual e a versão da consulta ampla, item ciências da natureza.** Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cef/article/view/15027/10086>. Acesso em 03 de julho de 2021.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Convivência e Ética: audácia e esperança!.** Cortez Editora, 2015.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 30, p. 831-836, 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/YHzwwFpnp6B9Kq58qxpLdHC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. **Os Reformadores Empresariais e as Políticas Educacionais: Análise Do Movimento Todos Pela Base Nacional Comum.** RPGE–Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11889/7914> Acesso em 20 de junho de 2021.

DA SILVA, Marlova Gross; DA SILVA, Gilberto Ferreira. **Mal-estar docente: das contribuições da literatura à compreensão de um problema de pesquisa.** Revista Triângulo, v. 15, n. 1, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5519>. Acesso em 15 de outubro de 2022.

DAOLIO, Jocimar. Consequências do conceito de cultura para a educação física escolar. **Desafios da educação física: cultura e corpo em movimento.** Dourados: UFGD, p. 57-73, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1101/1/desafios_da_educacao_fisica_cultura_e_corpo_em_movimento.pdf#page=57. Acesso em 01 de março de 2022.

DE REZENDE PINTO, José Marcelino. **O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras?.** Jornal de Políticas Educacionais, v. 8, n. 15, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/39189>. Acesso em 27 de outubro de 2022.

DOS REIS SILVA, Régis Henrique; MACHADO, Robson; DA SILVA, Ribamar Nogueira. **Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Revista HISTEDBR Online, v. 19, p. e019058-e019058, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755>. Acesso em 28 de outubro de 2021.

DOS SANTOS, Carlos Eduardo Lima; PEREIRA FILHO, Ednaldo da Silva. **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Revista Signos, v. 42, n. 1, 2021. Disponível em:

<http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/2827>. Acesso em 05 de setembro de 2021.

DOS SANTOS, Nicolau, Geisi; TRINDADE, Regina Aparecida Correia; DE OLIVEIRA, Daniel Pereira; ARAUJO, Mairce da Silva. (2021). **A atualidade de Paulo Freire em tempos de pandemia:** tecendo diálogos sobre os desafios da educação e do fazer docente. *Práxis Educativa (Brasil)*, 16, 1-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89468047027/89468047027.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo.** *RBPAE* - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/vol35n22019.95407/53884>. Acesso em 03 de julho de 2021.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Marlon André da. **Ensaçando o "novo" em educação física escolar:** a perspectiva de seus atores. *Revista brasileira de ciências do esporte*, v. 33, p. 119-134, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wFBmNBzZMv5KsfdVQzDzJbb/?format=html&lang=pt>. Acesso em 11 de março de 2022.

FINCO, Daniel. O desenvolvimento dos Jogos Eletrônicos. In: LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da, organizadores. **A BNCC e a educação básica:** narrativas de implementação do referencial curricular de Canoas. Canoas, RS. Ed. Unilasalle, 2021, p.219-225.

FONTANA, Gabriela Mendes; FACCHINELLO, Roberto. A trajetória dos(as) professores(as) de Educação Física na construção e implementação do Referencial Curricular de Canoas. In: LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da, organizadores. **Referencial Curricular e pesquisa colaborativa:** cartografias de um processo educativo vivido na e com a rede. Canoas, RS. Ed. Unilasalle, 2021, p.105.

FORMAÇÃO, **Escola Permanente de Formação Docente Professor Darcy Ribeiro.** Disponível em: <https://sites.google.com/canoasedu.rs.gov.br/escoladeformacao/in%C3%ADcio>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; LEITE, Tatiane Costa. **Formação continuada de professores:** da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 43, p. 865-887, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2005/1909>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Paz e Terra, 1967.

- FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 65ª ed São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Editora Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Professor sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. Editora Olho d'água, 1997.
- FCC, Fundação Carlos Chagas. **Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública**. 2019. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/politicas-e-praticas-da-educacao-basica-e-formacao-de-professores/editalef2>. Acesso em: 21 de agosto de 2021.
- FCC, Fundação Carlos Chagas. **Edital de Pesquisa: Anos Finais do Ensino Fundamental – Adolescências, Qualidade e Equidade na Escola Pública**. 2018. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2018/10/EDITAL_ANOS_FINALS_VERSAO_FINAL.pdf Acesso em: 21 de agosto de 2021.
- FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. **Educação física escolar, legitimidade e escolarização**. Humanidades & Inovação, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2356>. Acesso em: 26 de março de 2022.
- GALLON, Mônica da Silva; SILVA, Jonathan Zotti da. O professor pesquisador e a iniciação científica na escola: o percurso entre a pesquisa na sala de aula e as comunidades de prática. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel, organizadores. **Saberes em Diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa**. Canoas, RS. Ed. Unilasalle, 2020, p.114.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 1946. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.
- GOMES, Gabriel Vielmo; SOUZA, Maristela da Silva. **Formação de professores em Educação Física pós-BNCC**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, v. 13, n. 2, p. 858-873, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38854/25256>. Acesso em: 11 de novembro de 2022.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Artmed Editora, 2010.

IMPULSIONA. **Conheça os bastidores do Impulsiona**. Disponível em: <https://impulsiona.org.br/sobre/>. Acesso em 23 de dezembro de 2022.

IBGE. **Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/canoas.html>. Acesso em 06 de setembro de 2020.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Autêntica, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Boitempo Editorial, 2019.

LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da, organizadores. **Referencial Curricular e pesquisa colaborativa**: cartografias de um processo educativo vivido na e com a rede. Canoas, RS. Ed. Unilasalle, 2021. 261 p.: il. : 23 cm.

LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da, organizadores. **A BNCC e a educação básica**: narrativas de implementação do referencial curricular de Canoas. Canoas, RS. Ed. Unilasalle, 2021. 302 p.: il.: 23 cm.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 1986. 28. ed. - - São Paulo, SP: Editora Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo, SP: Heccus Editora, 2015. 304p.

LIMA, Carolina; MAIA, Marilene. **Diagnóstico Socioterritorial de Canoas é construído com a participação da população por meio do Mapa Falado**. IHU – Observasinos. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/observasinos/component/k2/diagnostico-socioterritorial-de-canoas-e-construido-com-a-participacao-da-populacao-por-meio-do-mapa-falado>. Acesso em 20 de junho de 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: Org.: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; dourado, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE**, v. 2024, p. 23-27, 2014. [Livro Eletrônico]. – Recife. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf#page=24>. Acesso em 16 de outubro de 2021.

MACHADO, Juliana Aquino. **Escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS**. E-book, p. 69, 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/books/article/download/4865/2185#page=69>. Acesso em 04 de novembro de 2022.

MACHADO, Roseli Belmonte. Pensar inclusão e diferença na educação física dos anos iniciais. In: FONSECA, Denise Grosso da; MACHADO, Roseli Belmonte. **A educação física nos anos iniciais**. Porto Alegre, RS. Ed. Sulina, 2019, 191 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MARANI, Lidiane; NETO, Luiz Sanches; FREIRE, Elisabete dos Santos. **O currículo da educação física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores.** Movimento, v. 23, n. 1, p. 249-264, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115350608018.pdf>. Acesso em 26 de setembro de 2021.

MARTINS, Fabrício Doring; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação Física Escolar como componente curricular: intenções e impasses.** EFDeportes. com, Revista Digital, 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd128/educacao-fisica-escolar-como-componente-curricular.htm>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

MARTINS, Raphael Moreira; SILVA, Maria Eleni Henrique; SILVA, Antonio Jansen Fernandes. BNCC: O QUE DIZEM OS PROFESSORES. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e VII Congresso Internacional de Ciências do Esporte.** 2017. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/viewFile/9025/4948>. Acesso em 25 de setembro de 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social, Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico-metodológico-qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA, Vicente Neto, TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p.97-106.

MONTEIRO, Caroline. Saberes em Diálogo: tecendo uma rede de professores-pesquisadores. In: SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel, organizadores. **Saberes em Diálogo: fronteiras entre formação, docência e pesquisa.** Canoas, RS. Ed. Unilasalle, 2020, p.67.

MOURA, Juliana da Silva; RIBEIRO, Júlia Cecília de Oliveira Alves; CASTRO NETA, Abília Ana de; NUCES, Claudio Pinto. **A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal.** Revista Profissão Docente, v. 19, n. 40, p. 01-17, 2019. Disponível em: <https://revistasdigitais.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1242>. Acesso em 13 de novembro de 2022.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA, Vicente Neto, TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas.** Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p.59-96.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA, Vicente Neto, TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. 4.ed. - Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2017. p.59-96.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/?lang=pt>. Acesso em 05 de setembro de 2021.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. **A primeira e segunda versões do BNCC: construção, intenções e condicionantes**. EccoS Revista Científica [Internet]. 2016; (41): 31-44. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055003>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

NEUENFELDT, Derli Juliano; KLEIN, Jaqueline Luiza. **Jogos escolares e Educação Física Escolar: investigando esta (des) articulação**. Revista Thema, 2020, 17(1): 151-171. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1207>. Acesso em: 17 de dezembro de 2022.

NOGUEIRA, Jocélia Barbosa; ALBARADO, Edilson da Costa; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira. **Metodologia na perspectiva freiriana: uma educação emancipatória para uma ação libertária no bojo dos movimentos sociais**. Revista Educação, Pesquisa e Inclusão, v. 1, p. 279-293, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/revpi/article/view/e202019#:~:text=As%20reflex%C3%B5es%20sobre%20a%20teoria,liberta%C3%A7%C3%A3o%20e%20humaniza%C3%A7%C3%A3o%20da%20sociedade>. Acesso em 01 de março de 2022.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo. 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/429-1.pdf>. Acesso em 02 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SÜSSEKIND, Maria Luiza. **Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais**. Revista Portuguesa de Educação, 31(Número Especial),55-74. DOI: 10.21814/rpe.14806. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14806/12563> Acesso em 04 de abril de 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa sobre COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em 20 de setembro de 2021.

OXFORD, Languages. **Oxford Languages and Google**. Online. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em 02 de outubro de 2021.

PACHECO, José Augusto. **Formação não rima com solidão**. Revista Educação e Cidadania, p. 99-109, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/34663773/Revista_Educacao_e_Cidadania.pdf#page=99. Acesso em: 04 de novembro de 2022.

PALÚ, Janete; PETRY, Oto João. **Neoliberalismo, globalização e neoconservadorismo: cenários e ofensivas contra a Educação Básica pública brasileira**. Práxis Educativa (Brasil), v. 15, p. e2015317, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860049/89462860049.pdf>. Acesso em: 13 de novembro de 2022.

PEREIRA, Mary Jose Almeida; DE CAMARGO, Arlete Maria Monte. **O NEOLIBERALISMO E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO ENTRE AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS**. Revista Inter Ação, v. 45, n. 2, p. 300-316, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61147>. Acesso em: 12 de novembro de 2022.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel, ARELARO, Lisete Regina Gomes. **BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação?** RBPAAE - v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 20. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094/52791> Acesso em 20 de junho de 2021.

PT, Partido dos Trabalhadores. **Coletiva de imprensa - GT de Desenvolvimento Social e Combate à Fome**. Live ao vivo no Youtube, 01/12/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V-ocCi7WYEk>. Acesso em 26 de dezembro de 2022.

PT, Partido dos Trabalhadores. **GT de Educação**. Live ao vivo no Youtube, 06/12/2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vUkgNeM1-JQ>. Acesso em 26 de dezembro de 2022.

RAMBO, Ricardo Albino. **Emancipação na perspectiva de Paulo Freire**. Revista IBC. Recuperado de <http://docplayer.com.br/30983183-Emancipacao-na-perspectiva-de-paulo-freire.html>, 2018. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/rambo.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2022.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José; SILVA, Sidney Aparecido Dias da; GOMES, Tales Marcel Ribeiro; PESUTO, Claudinei de Lima; BACCARELLI, Walter. **Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola**. Pensar a prática, 11/1:p 37-45, jan./jul. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/1207>. Acesso em 23 de dezembro de 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do RS**. Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em:

<https://acessounico.mec.gov.br/prouni/duvidas#o-prouni>. Acesso em 23 de fevereiro de 2022.

SACRISTÁN, José Gimeno. **SABERES E INCERTEZAS SOBRE O CURRÍCULO**. São Paulo, SP. Penso Editora LTDA., 2013.

SAE, Digital. **Base comum x parte diversificada: Por que você deve saber a diferença**. 2018. Disponível em: <https://sae.digital/base-comum-parte-diversificada-diferenca/>. Acesso em 25 de setembro de 2021.

SANTOS, Any Gracyelle Brum dos; ENGERS, Patrícia Becker; SANTOS, Thais de Lima dos; BELLINAZO, Rafaela Gonçalves ; ILHA, Phillip Vilanova. (2021). **Diagnóstico das Aulas de Educação Física no Estado do Rio Grande Do Sul Durante a Pandemia da Covid-19**. EaD Em Foco, 11(2). Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1300/653>. Acesso em 11 de março de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal. Edições Almedina, S.A., abril de 2020.

SAS, Plataforma de Educação. **Você conhece o novo vocabulário da BNCC?**. 2019. Disponível em: <https://bncc.saseducacao.com.br/artigos/voce-conhece-o-novo-vocabulario-da-bncc/>. Acesso em 31 de agosto de 2021.

SAUL, Ana Maria. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória**. Educação e Pesquisa, v. 41, p. 1299-1311, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3nMScNcg4HFXrrMTTtsGtc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. **O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática**. Cadernos de Pesquisa, v. 24, n. 1, p. 1-14, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/17579>. Acesso em 01 de março de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Movimento. 2016; 3(4):54-84. Disponível em: <https://professoresherois.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Base-Nacional-Saviani.pdf>. Acesso em 04 de abril de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p.01-25, e020063, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em 05 de abril de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Movimento. 2016; 3(4):54-84. Disponível em:

<https://professoresherois.com.br/wp-content/uploads/2019/05/Base-Nacional-Saviani.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2021.

SILVA, Antônia Alves Pereira. **Perspectiva crítica da educação e regulação curricular: possibilidades constitutivas da autonomia docente.** Revista Periferia, v. 8, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/27410/19950>. Acesso em 04 de julho de 2021.

SILVA; Débora Raquel da; ANTUNES, Michele Beltran. Pandemia: causas, consequências, mudanças e transformações In: LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da, organizadores. **A BNCC e a educação básica: narrativas de implementação do referencial curricular de Canoas.** Canoas, RS. Ed. Unilasalle, 2021, p.190.

SILVA, Denise dos Santos Vasconcelos; SOUSA, Francisco Cavalcante de. **Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia:** desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. Revista Jurídica Luso-Brasileira, RJLB, Ano 6 (2020), nº 4. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0961_0979.pdf. Acesso em 05 de abril de 2021.

SILVA, Gilberto Ferreira da; MACHADO, Juliana Aquino; LEDUR, Rejane Reckziegel, organizadores. **Saberes em Diálogo:** fronteiras entre formação, docência e pesquisa. Canoas, RS. Ed. Unilasalle, 2020. 143 p.: il. : 23 cm.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. **Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar.** Kinesis, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718/3394>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SJFT, Secretaria da Justiça, Família e Trabalho, Paraná. **O que é Cidadania?** Disponível em: <https://www.justica.pr.gov.br/Pagina/O-que-e-Cidadania>. Acesso em 01 de outubro de 2021.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, João Marck Alves; DA ROSA, Cristian Leandro Lopes. **O COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA OS PROFESSORES DO INTERIOR DO ESTADO DE GOIÁS.** Revista Saúde Viva Multidisciplinar da AJES, v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <http://www.revista.ajes.edu.br/revistas-noroeste/index.php/revisajes/article/view/31/39> Acesso em 05 de setembro de 2021.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente, a pedagogia e o ensino:** interações humanas, tecnologias e dilemas. Cadernos de educação, v. 16, p. 7-14, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores— fundamentos e epistemologia**. Seminário de pesquisa sobre o saber docente, v. 1, 1996.

TREVISOL, Marcio Giusti; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial**. Revista Educação e Emancipação, p. 200-222, 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/12409>. Acesso em 12 de novembro de 2022.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. **A educação física escolar e o projeto político pedagógico**: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 26, p. 97-109, 2012.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/ZCVzsfGdBRMrZ6zPY9bX3v/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 15 de novembro de 2022.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO Marília Sá. **A pandemia de COVID-19 no Brasil**: crônica de uma crise sanitária anunciada. Cad. Saúde Pública 2020; 36(5):e00068820. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v36n5/1678-4464-csp-36-05-e00068820.pdf>. Acesso em 03 de setembro de 2020.

WILLADINO, Joana Costa. Dança??? Ou o que quer que pulse!. In: LEDUR, Rejane Reckziegel; MACHADO, Juliana Aquino; SILVA, Gilberto Ferreira da, organizadores. **A BNCC e a educação básica**: narrativas de implementação do referencial curricular de Canoas. Canoas, RS. Ed. Unilasalle, 2021, p.281-291.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p.47-70, janeiro/abril de 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2861/1475>. Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

APÊNDICE 2

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Elaboro aqui questões que considero que possa ajudar a compreender como foi o processo de construção e como está sendo o processo de implementação do RCC nas aulas dos docentes de Educação Física da RMEC:

- 1) Como mencionaste no questionário que enviei inicialmente, participaste do processo de elaboração do documento RCC. A partir de que outras formas você acessou o mesmo?
- 2) Como percebeste os encontros formativos para a elaboração do RCC?
- 3) Como percebeste a viabilidade oferecida pela Rede para acesso e participação nas formações?
- 4) Desde o ano de 2020, após a implementação da BNCC/RCC, percebes alguma implicação dessas orientações nas tuas aulas de Educação Física e demais atribuições do teu fazer docente e de teus colegas?
- 5) Como as novas orientações curriculares têm sido trabalhadas na tua escola?
- 6) Referente ao RCC, tens algum comentário, ou reflexão a mais para fazer, aspectos que consideras importante, sejam positivos, negativos e/ou a sua compreensão acerca do documento?

APÊNDICE 3**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO

Canoas, ___ de _____ de 2022.

Você está sendo convidado(a) a participar de um estudo que tem como objetivo: Analisar como professores de Educação Física do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas/RS compreendem o processo de construção e implementação do referencial curricular da referida rede, bem como as repercussões no seu trabalho docente. Nesse sentido, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir a qualquer momento, se assim desejar. O projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.

São objetivos deste Estudo:

- a) Conhecer e analisar a percepção de docentes de Educação Física, acerca do processo de construção do Referencial Curricular de Canoas, no contexto do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino.
- b) Identificar e compreender as repercussões das novas orientações curriculares no trabalho docente de professores de Educação Física do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Canoas.

Procedimentos:

Participar de entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas em local e horário estabelecido em comum acordo, com duração máxima de uma (01) hora. Estas entrevistas serão gravadas, transcritas e devolvidas para sua confirmação ou correção das informações coletadas, antes de serem analisadas e utilizadas como informação para a pesquisa.

Riscos e Benefícios do Estudo:

Sua adesão como colaborador(a) neste estudo, oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza. Serão tomados todos os cuidados para evitar qualquer dano moral às instituições e aos colaboradores. Mesmo após aceitar participar desse estudo, você poderá desistir de continuar participando a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa prévia, apenas comunicando sua decisão ao pesquisador.

Em relação aos riscos e benefícios, considerando a Resolução 466/2012, Capítulo 5º do CEP/UFRGS, “toda a pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e

gradações variadas”, informa-se que a participação em entrevistas como as previstas aqui, poderá implicar em algum tipo de desconforto ou constrangimento, que deverá ser imediatamente sinalizado e solicitada a interrupção, bem como comunicado à pesquisadora. Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFRGS, Comitê Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP e Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24/02/2021, que orienta acerca dos procedimentos em qualquer etapa em ambiente virtual.

No que concerne ao papel e à produtividade desta pesquisa para o campo da Educação Física e da Educação, espera-se que este trabalho venha a colaborar com os debates sobre a construção e implementação dos Referencias Curriculares Municipais, no âmbito da Educação Básica.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas pelo pesquisador, preservarão a identificação, tanto da instituição, quanto dos colaboradores da pesquisa. Caso os colaboradores da pesquisa entendam que alguma informação coletada não deva ser utilizada no estudo, eles poderão a qualquer momento comunicar sua decisão ao pesquisador.

Voluntariedade:

A recusa do(a) participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Contatos:

Escola de Educação Física – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rua Felizardo, 750– Jardim Botânico– Cep:90690– 200– Porto Alegre– RS.

LAPEX– Sala:210– Fone:(51)33085834

Orientadora: Prof^a Dr^a. Denise Grosso da Fonseca

E-mail: dgf.ez@terra.com.br

Fone: (51) 99323-1963

Mestranda: Débora Raquel da Silva

E-mail: debora.raquel@acad.pucrs.br

Fone: (51) 99696-1203

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UFRGS): Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E-mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h.

Declaração de consentimento:

Eu _____, professor(a) da escola _____, tendo lido as informações oferecidas acima e tendo sido esclarecido(a) das questões referentes à pesquisa, concordo em participar livremente do estudo.

Canoas, ___/___/2022.

Assinatura do(a) colaborador na pesquisa

APÊNDICE 4**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO**

Prezados (as) senhores (as),

Apresentamos a professora Débora Raquel da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, na linha de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica, que solicita autorização para realizar a coleta de informações do projeto de pesquisa intitulado “CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS/RS: AS REPERCUSSÕES NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DE SEU PROFESSORADO.”

Nesta perspectiva solicitamos que a mesma possa realizar entrevistas com professores e professoras de Educação Física do Ensino Fundamental, bem como ter acesso ao Projeto Político Pedagógico e aos planos de ensino de Educação Física dessa instituição educacional.

Certos de contarmos com a sua atenção, agradecemos.

Porto Alegre, de _____ de 2022.

Coordenador(a) do curso

APÊNDICE 5

CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO
HUMANO

Eu, Prof.^a. Dra.^a Denise Grosso da Fonseca, coordenadora do projeto de pesquisa “CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS/RS: AS REPERCUSSÕES NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DE SEU PROFESSORADO”, apresento a professora Débora Raquel da Silva, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, na linha de pesquisa em Formação de Professores e Prática Pedagógica, da ESEFID/UFRGS, que solicita autorização para realizar a coleta de informações para o referido projeto de pesquisa nessa instituição. A coleta será realizada mediante a apresentação de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para o participante do estudo.

Tal investigação tem como objetivo analisar como professores de Educação Física do Ensino Fundamental da rede municipal de Canoas/RS compreendem o processo de construção e implementação do referencial curricular da referida rede, bem como as repercussões no seu trabalho docente. A coleta de dados será realizada através de entrevistas semiestruturadas com professores de Educação Física do Ensino Fundamental, presencialmente e/ou com o uso da plataforma Google Meet e as transcrições serão utilizadas apenas após a autorização dos participantes. Será garantido o sigilo dos dados pessoais dos mesmos e resguardadas quaisquer informações que possam vir a identificá-los neste trabalho. Os participantes serão informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Assim, tanto os participantes quanto os responsáveis pela instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Vale ressaltar que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins da pesquisa e serão mantidos em sigilo tanto a identidade dos participantes como a identificação das escolas.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa obedecem aos critérios de ética na pesquisa estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da UFRGS, Comitê Nacional de Ética em Pesquisa-CONEPE e Ofício Circular nº

2/2021/CONEP/SECNS/MS, de 24/02/2021, que orienta acerca dos procedimentos em qualquer etapa em ambiente virtual.

Em relação aos riscos e benefícios, considerando a Resolução 466/2012, Capítulo 5º do CEP/UFRGS, “toda a pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variadas”, informa-se que a participação em entrevistas como as previstas aqui, poderá implicar em algum tipo de desconforto ou constrangimento, que deverá ser imediatamente sinalizado e solicitada a interrupção, bem como comunicado à pesquisadora. No que concerne ao papel e à produtividade desta pesquisa para o campo da Educação Física e da Educação, espera-se que este trabalho venha a colaborar com os debates sobre a construção e implementação dos Referencias Curriculares Municipais, no âmbito da Educação Básica. Todo o material desta pesquisa ficará sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora do estudo, Prof. Dra.^a Denise Grosso da Fonseca e após cinco anos será destruído.

Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento poderá, ser sanada entrando em contato pelo telefone: CEP/UFRGS (51) 3308-3738 ou (51) 3308-5889 - ESEFID/UFRGS.

Porto Alegre, de 2022.

Prof.^a. Dr.^a Denise Grosso da Fonseca- ESEFID/UFRGS

TERMO DE ANUÊNCIA - CONSENTIMENTO

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado “CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DE CANOAS/RS: AS REPERCUSSÕES NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA SOB O OLHAR DE SEU PROFESSORADO”, sob a coordenação e responsabilidade da pesquisadora Professora Dra.^a Denise Grosso da Fonseca, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de XX /XX/22 a XX/XX/22, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Canoas, de de 2022.

Nome-Cargo/Função
(Carimbo e carimbo da Escola)