

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação em Educação Física

Thales Fernando de Sousa Dias

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
MUNICÍPIO DE CARMO DO CAJURU: entre o currículo prescrito e o moldado
pelos professores**

Belo Horizonte
2025

Thales Fernando de Sousa Dias

**A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO
MUNICÍPIO DE CARMO DO CAJURU: entre o currículo prescrito e o moldado
pelos professores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof Dr. José Ângelo Garíglio

Belo Horizonte
2025

D541o Dias, Thales Fernando de Sousa
2025 A organização curricular do ensino da educação física no município de Carmo do
Cajuru [recurso eletrônico] : entre o currículo prescrito e o moldado pelos professores /
Thales Fernando de Sousa Dias – 2025.
1 recurso online (156 f. : il.) : pdf.

Orientador: José Ângelo Garíglia

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de
Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Inclui bibliografia.

1. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 2. Currículos – Teses. 3.
Planejamento educacional – Teses. 4. Ensino – Carmo do Cajuru (MG) – Currículos
– Teses. I. Garíglia, José Angelo. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de
Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 613.71

FOLHA DE APROVAÇÃO OU ATA DA DEFESA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO
THALES FERNANDO DE SOUSA DIAS

Realizou-se, no dia 01 de agosto de 2025, às 14:30 horas, Auditório Maria Lúcia Paixão, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 48ª (quadragésima oitava) defesa de dissertação, intitulada *A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CARMO DO CAJURU: ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O MOLDADO PELOS PROFESSORES*, apresentada por THALES FERNANDO DE SOUSA DIAS, número de registro 2023666222, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). José Angelo Gariglio - Orientador (UFMG), Prof(a). Cassia Danielle Monteiro Dias Lima (UFMG), Prof(a). Tarcisio Mauro Vago (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

☒ Aprovada

☐ Reprovada

A versão final da dissertação, devidamente corrigida, deverá ser entregue até 60 dias após sua defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 01 de agosto de 2025.

Prof(a). José Angelo Gariglio (Doutor)

Prof(a). Cassia Danielle Monteiro Dias Lima (Doutora)

Prof(a). Tarcisio Mauro Vago (Doutor)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me concedeu a vida, iluminou meu caminho com pessoas tão especiais e me permitiu vivenciar uma experiência incrível de crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Aos professores da UFMG, integrantes do ProEF. Em especial, ao meu orientador, Professor Doutor José Ângelo Gariglio, pela orientação dedicada e pelos ensinamentos valiosos que contribuíram significativamente para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus colegas da turma IV do ProEF, pelo companheirismo, pelas trocas de ideias e pela amizade construída ao longo dessa jornada.

À minha família, pelo apoio incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência e por acreditarem em mim: minha mãe, Helena; meu padrasto, José; tia Laize; minha madrinha, Lázara; meus amigos, Mairene e Idarci. Em especial, ao meu amigo André Marinho, pois seu exemplo e sua amizade continuam a me guiar, mesmo em sua ausência.

Meu agradecimento também aos colegas professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Carmo do Cajuru, que lutam constantemente pela Educação Física escolar, contribuindo para uma educação de qualidade, e que no decorrer deste trabalho trouxeram elementos fundamentais para meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço ainda às Secretárias Municipais de Educação de Carmo do Cajuru durante a construção desta dissertação, professora Maria Virginia Morais Garcia e professora Vanilda Pereira Lopes, que auxiliaram e engrandeceram esta pesquisa.

E à Escola Estadual do Belo Vale, à Escola Estadual Lauro Epifânio e à Escola Municipal Francisco Malaquias Cláudio, por me impulsionarem em busca de meu sonho.

A todos, minha gratidão!



"O currículo é um objeto em construção e sua importância depende do próprio processo de construção" (Sacristán, 2000, p. 102).

RESUMO

Esta dissertação investigou as complexas relações entre os currículos prescrito, vivido e narrado por professores de Educação Física (EF) na Rede Municipal de Ensino de Carmo do Cajuru, em Minas Gerais. O objetivo geral consistiu em analisar os processos de construção curricular em EF no ensino fundamental da referida rede, observando como se manifestam nas normas curriculares, na ação de gestores escolares e no trabalho docente. Especificamente, o estudo buscou identificar o tratamento dado ao componente curricular nos documentos normativos municipais, bem como analisar a relação dos professores com as normativas vigentes e suas interpretações dessas diretrizes. Ademais, procurou-se compreender a trajetória de formação dos docentes no trato com a teoria e a prática curricular, além de investigar as políticas de formação continuada locais. A pesquisa também se dedicou a verificar a existência de coesão no trabalho entre os pares, a relação da produção curricular com os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e a identificar ações, espaços e tempos de debate coletivo, mapeando os desafios enfrentados na mediação das normas para o contexto prático.

O estudo fundamentou-se na teoria curricular de autores como Sacristán (2000, 2003, 2008, 2013), Lopes (2004), Ball (1997, 2009, 2019) e Moreira (2010, 2016), dialogando com a literatura da EF escolar, incluindo Neira (2018), Souza Júnior (2001, 2007), González e Ferstenseifer (2009) e González et al. (2013). De abordagem qualitativo-descritiva, a investigação utilizou como instrumentos de construção de dados a análise documental do Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) e entrevistas semiestruturadas com 11 professores de EF e duas gestoras da Secretaria Municipal de Educação.

Os resultados revelaram um significativo descompasso entre o trabalho docente, as normativas do Plano Decenal e o conteúdo dos PPPs, documentos considerados de baixa relevância tanto pelos professores quanto pelas gestoras. Identificou-se uma relação predominantemente verticalizada com as normativas curriculares, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) tomados como as únicas diretrizes para o trabalho escolar. Concomitantemente, constatou-se a precariedade das experiências de formação continuada na Rede Municipal, frequentemente desconectadas das demandas da área. Os relatos evidenciam a preocupação com o isolamento profissional e a ausência de espaços de debate, cenário agravado pelo sistema de apostilamento de ensino, incorporado à política curricular sem a participação da comunidade escolar. Como desdobramento da pesquisa, propõe-se um recurso educacional no formato de website, denominado “Educação Física Escolar em Rede”, com o objetivo de promover o debate sobre a prática curricular e fomentar comunidades de aprendizagem. A proposta visa à discussão dos desafios da área e à construção coletiva de diretrizes mínimas, buscando fortalecer a presença da EF e dar visibilidade ao conhecimento tratado por esse componente curricular em Carmo do Cajuru.

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

ABSTRACT

This dissertation investigated the complex relationships between the prescribed, lived, and narrated curricula by Physical Education (PE) teachers in the Municipal School System of Carmo do Cajuru, Minas Gerais. The general objective was to analyze the processes of PE curriculum construction in elementary education within this network, observing how they manifest in curricular standards, school management actions, and teaching practices. Specifically, the study sought to identify how this curricular component is treated in municipal normative documents, as well as to analyze the teachers' relationship with current regulations and their interpretations of these guidelines. Furthermore, it aimed to understand the teachers' training trajectory regarding curricular theory and practice, and to investigate local continuing education policies. The research also focused on verifying the existence of cohesion in peer work, the relationship between curricular production and the schools' Political-Pedagogical Projects (PPPs), and identifying actions, spaces, and times for collective debate, mapping the challenges faced in mediating norms into practice.

The study was grounded in curriculum theory by authors such as Sacristán (2000, 2003, 2008, 2013), Lopes (2004), Ball (1997, 2009, 2019), and Moreira (2010, 2016), in dialogue with school PE literature, including Neira (2018), Souza Júnior (2001, 2007), González and Ferstenseifer (2009), and González et al. (2013). Adopting a qualitative-descriptive approach, the investigation used document analysis of the Municipal Ten-Year Education Plan (PMDE) and semi-structured interviews with 11 PE teachers and two managers from the Municipal Education Department as data construction instruments.

Results revealed a significant disconnect between teaching work, the Ten-Year Plan regulations, and the content of the PPPs, documents considered of low relevance by both teachers and managers. A predominantly top-down relationship with curricular regulations was identified, with the National Common Curricular Base (BNCC) and the Minas Gerais Reference Curriculum (CRMG) being taken as the sole guidelines for school work. Concurrently, the precariousness of continuing education experiences in the Municipal Network was noted, often disconnected from the area's demands. Reports highlight concerns about professional isolation and the absence of debate spaces, a scenario aggravated by the standardized teaching system (apostilamento), incorporated into the curricular policy without the school community's participation. As an outcome of the research, an educational resource in the website format, named "School Physical Education in the Network" (Educação Física Escolar em Rede), is proposed. Its main goal is to promote debate on curricular practice and foster learning communities. The proposal aims to discuss the area's challenges and collectively build minimum guidelines, seeking to strengthen the presence of PE and give visibility to the knowledge addressed by this curricular component in Carmo do Cajuru.

Keywords: school physical education; curriculum; continuing education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.....	31
Figura 2 – O poder regulador do currículo, junto com outras invenções.....	33
Figura 3 – Página inicial do site “Educação Física Escolar em Rede”	128
Figura 4 – QR-Code de acesso ao recurso educacional	128

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Número de dissertações por polo defendidas no ProEF.....	42
Quadro 2 – Dissertações em Rede: Destaques do ProEF.....	44
Quadro 3 – Local de atuação dos professores de EF na Rede Municipal.....	50
Quadro 4 – Perfil dos professores, sujeitos da pesquisa	53
Quadro 5 – Local de atuação dos professores de EF na Rede Municipal	54
Quadro 6 – Perfil das gestoras da RME de Carmo do Cajuru.....	55
Quadro 7 – Formação Continuada em EF.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABBA	Análise Comportamental Aplicada
ABC	Associação Brasileira de Currículo
AI	Anos Iniciais
ANPED:	Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação
BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
CBC:	Currículo Básico Comum
CBC-MG	Currículo Básico Comum de Minas Gerais
CMAEE:	Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado
CMEI:	Centro Municipal de Educação Infantil
CONSED:	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRMG:	Currículo Referência de Minas Gerais
DCNEI:	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EEFFTO/UFMG	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais
EF:	Educação Física
EI:	Educação Infantil
EJA:	Educação de Jovens e Adultos
FCP:	Formação Continuada de Professores
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB:	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira



LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEEI:	Alfabetização e Letramento na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
MNBC	Movimento Nacional pela Base Curricular
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PMDE	Plano Municipal Decenal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF Nacional	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede
RME	Rede Municipal de Ensino
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
OBJETIVOS	25
Objetivo geral	25
Objetivos específicos	25
BREVIÁRIO DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO.....	26
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
1.1 As políticas curriculares no Brasil	29
1.2 As políticas curriculares em EF	35
1.3 Levantamento bibliográfico nas produções intelectuais do ProEF	40
2 METODOLOGIA.....	48
2.1 A abordagem qualitativa	48
2.2 Contexto da investigação	48
2.3 Os sujeitos participantes da pesquisa	51
2.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão	56
2.3.2 Aspectos Éticos da Pesquisa	56
2.4 Instrumentos de Construção de Dados	57
2.5 Sobre a análise documental	58
2.6 Sobre as entrevistas	59
2.7 Procedimentos para análise e interpretação dos dados	60

3 A POLÍTICA CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE CARMO DO CAJURU: UMA ANÁLISE SOBRE O PLANO MUNICIPAL DECENAL DE EDUCAÇÃO	63
3.1 Plano Municipal Decenal de Educação de Carmo de Cajuru: entre o prescrito e realizado	64
3.2. A Educação Física no PDME	70
4 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE CARMO DO CAJURU	80
4.1 A problemática do currículo na formação dos professores: entre ausências e superficialidades	80
4.2 A relação dos professores com as políticas educacionais/curriculares expressas em documentos normativos	89
4.3 O trabalho com currículo na Rede e a (de)formação em serviço.....	103
4.4 As prescrições do currículo escrito e os constrangimentos à capacidade a agir	112
5 RECURSO EDUCACIONAL.....	126
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E RECOMENDAÇÕES	129
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICE A: Carta de Anuncia Institucional	141
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	143
APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista para Secretária de Educação	146
APÊNDICE D: Roteiro de Entrevista para Coordenadora Pedagógica Municipal	153
APÊNDICE E: Roteiro de Entrevista para Professores de Educação Física....	158

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) e tem como objeto central de investigação os meandros da prática curricular vivida por professores de Educação Física (EF) no contexto da Rede Municipal de Ensino (RME) de Carmo do Cajuru, em Minas Gerais. Mais especificamente, buscou-se compreender as relações de (des)continuidade entre o currículo prescrito (normativas curriculares), o currículo vivido e o currículo narrado pelos professores de EF que atuam nessa rede de ensino. Como desdobramento desta investigação, apresenta-se um recurso educacional que visa contribuir para o avanço de processos de sistematização curricular mais democráticos e colaborativos entre professores da área, de forma a promover práticas de pactuação entre os docentes de EF em ações de produção curricular nas escolas e na Rede de Ensino.

O tema da pesquisa parte da premissa defendida por Sacristán (2000), que entende o currículo como elemento fundamental, organizador e vital para a escola, cumprindo uma função central na sua existência e nos seus propósitos. Ele é, de fato, um "organizador" e "regulador" que influencia e estrutura tudo o que acontece no ambiente educacional. Tal definição compreende o currículo como o "coração da escola". É nesse pulsar dinâmico que se encontra nosso objeto de estudo, já que nesse "coração" estão contidos a relação com os lugares de trabalho e entre os sujeitos, as angústias dos professores, os êxitos educacionais, os entraves institucionais, as possibilidades e restrições decorrentes do peso das políticas curriculares, as limitações de ordem material, as possibilidades de autoria e as omissões de toda ordem.

Nesse terreno de experiências e práticas plurais, tensões, disputas por concepções educacionais díspares e relações de autonomia e heteronomia entre o currículo prescrito e o realizado, buscamos destacar as relações entre o movimento de construção curricular empreendido pelos professores de EF da Rede Municipal de Ensino de Carmo do Cajuru (RME) e o direcionamento das políticas curriculares promovidas pela Secretaria de Educação deste município. Como lembra Moreira (2010), alicerçado nos estudos de Stephen Ball (1997), as políticas curriculares devem ser entendidas como texto e discurso, de forma complementar.

Nesse sentido, os textos referem-se aos documentos escritos e formais do currículo. Trata-se do conteúdo literal, das regras, das diretrizes e dos objetivos conforme são oficialmente estabelecidos. São exemplos os livros didáticos, as leis que regem a

educação e as ementas das disciplinas. Já o discurso, em complemento ao texto, vai além das palavras escritas e considera as dinâmicas de poder, os pressupostos subjacentes e os contextos sociais, políticos e culturais que moldam o que entra no currículo e como ele é interpretado. Versa, desse modo, acerca da discussão curricular, sua implementação e sua compreensão, muitas vezes revelando ideologias ou valores ocultos dos sujeitos que ocupam as instâncias administrativas da educação.

Por isso, para ir ao encontro do nosso objeto de estudo, é imprescindível considerar o currículo como elemento central desta investigação. O currículo é central nas reformas educacionais, influenciando legislação, financiamento, gestão, formação de professores e avaliação (Lopes, 2004). Tal centralidade deve (ou deveria) despertar em nós, professores (em particular, os de EF), uma atenção e, mais do que isso, um posicionamento crítico quanto aos textos normativos. Afinal, na medida em que se desconhece e não se questiona, alguém cumpre o papel político em nosso lugar.

Nesse sentido, pensar o currículo faz parte do trabalho intelectual do professor. Sobre o papel intelectual do docente, Giroux (1997) traz a seguinte definição:

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e implementação do currículo. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como 'operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas'. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (Giroux, 1997, p.161).

Provocado por tais premissas teóricas, entendi que seria necessário para minha formação política e pedagógica investir em uma investigação que interrogasse a minha experiência com o currículo no contexto educacional do referido município. Mais do que isso, observei que seria importante buscar compreender tal problemática de uma forma que suplantasse uma pesquisa de ordem autobiográfica, para além da experiência particular. Melhor dizendo, intencionava compreender tal fenômeno na conjuntura política e pedagógica da rede de ensino.

Assim, busco, com este estudo, construir respostas às seguintes questões: como professores da RME de Carmo do Cajuru relacionam-se com as políticas curriculares? Como pensam o desenvolvimento dos currículos em EF na relação com as escolas em que atuam? Como percebem a relação entre políticas curriculares vigentes e a prática curricular nas escolas? Como os professores analisam seu papel na produção

do currículo em EF e na rede de ensino? Os professores veem-se como atores de peso no processo de produção curricular ou como meros implementadores de currículos advindos do “alto”? Como gestores situados institucionalmente na Secretaria de Educação do município pensam as políticas curriculares e o papel dos professores no desenvolvimento de tais políticas?

Carrego essas interrogações comigo desde o momento em que comecei a fazer parte do quadro de professores concursados da Rede Municipal de Carmo do Cajuru. No ano em que concluí a minha formação inicial em Licenciatura em Educação Física, em 2015, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), na cidade de Divinópolis, e quando ainda estava no último semestre do curso, apareceu a oportunidade de prestar concurso para professor de Educação Física em Carmo do Cajuru, cidade onde moro. Fui aprovado em primeiro lugar e, em 2016, fui nomeado. Com essa nomeação, recaiu sobre mim a responsabilidade de “ser professor”, com tudo o que envolve assumir a condição e o trabalho docente.

Assim, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Carmo do Cajuru como professor de Educação Física nos anos iniciais (1º ao 5º ano). Naquele momento, acreditava que minha função era executar fielmente o Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais, amparado pela orientação concisa da supervisão: “monte suas aulas de acordo com o CBC”. Eu planejava e registrava burocraticamente no diário. Sob o meu olhar e o da minha supervisora, tudo parecia correto. Se utilizo aqui o verbo executar, é com a consciência crítica de quem, à época, ainda não havia despertado para a docência como ato político e reflexivo. Eu buscava aplicar o currículo com a precisão de um manual, ignorando as nuances e as incertezas do chão da escola.

No final de agosto do ano seguinte, 2017, tive meu primeiro contato com a Rede Estadual, assumindo uma substituição no contraturno em outra escola de Carmo do Cajuru. Permaneci ali até o fim do ano letivo e, para minha surpresa, a dinâmica de trabalho espelhava a da rede municipal. Minha rotina de executar o currículo foi transplantada sem atritos para o novo ambiente, uma vez que a orientação central permanecia a mesma: seguir o CBC. Não houve, naquele espaço, qualquer ruptura ou incentivo que me levasse a questionar a visão tecnicista que eu vinha construindo; pelo contrário, a uniformidade entre as redes apenas validava a minha ingenuidade pedagógica.

Nos anos de 2018, 2019 e 2020, trabalhei em outra rede de ensino, concomitantemente ao meu trabalho efetivo no município: a Rede Municipal de Itaúna,

cidade vizinha a Carmo do Cajuru. Tal experiência profissional modificou meu olhar no que se refere à relação dos professores com a rede de ensino. Nós, professores de EF, éramos acompanhados por uma coordenadora que realizava visitas às escolas, orientava os docentes quanto ao manejo das turmas, auxiliava na produção dos planejamentos de ensino e nos convocava para a organização de eventos – como os Jogos Escolares de Itaúna e as ruas de lazer – organizados pela Secretaria de Educação com a colaboração dos professores. A Secretaria de Educação de Itaúna discutia conosco sobre demandas de materiais didáticos para a EF, assim como indicações de livros didáticos. Mais do que isso, debatia com os docentes o currículo da EF para o município, pondo em discussão propostas para o desenvolvimento dos conteúdos da área nos anos iniciais do ensino fundamental. O acompanhamento dessa coordenadora acabou promovendo algo que não se encontra na RME de Carmo do Cajuru: a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa com os demais 16 professores de EF da rede.

Tal contraste no trabalho com o currículo nas duas redes (municipal e estadual) levou-me à seguinte reflexão: a Rede Municipal de Carmo do Cajuru tem possibilitado a experiência de pensar o currículo em “Rede” e para a Rede? Dos anos de 2016 a 2018, comecei a interrogar o porquê de nós, professores dessa rede de ensino, não termos nos encontrado para momentos de formação e organização do trabalho coletivo com o objetivo de pensar o currículo da EF para a Rede de Ensino de Carmo do Cajuru. Mesmo tendo a maioria de seus docentes concursados, essa formação e essa reflexão coletiva sobre as ações de ensino não ocorriam. Não havia demandas ordenadas pela SEMEC¹ para a construção de projetos curriculares em EF ao nível da rede, nem mesmo uma política de formação continuada que pudesse abrir espaços para uma construção curricular coletiva. Esse vazio perpetrado pela política educacional da SEMEC era reforçado pela omissão dos professores de EF, que pouco reivindicavam a criação de tempos e espaços de trabalho coletivo voltados a pensar possíveis premissas, princípios e critérios mínimos de organização curricular em EF na rede de ensino de Carmo do Cajuru.

A inexistência de orientações curriculares para a EF na RME de Carmo do Cajuru tornou-se objeto de preocupação e interrogação contínua. Esse questionamento ganhou contornos mais contundentes a partir do momento em que

¹ SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Carmo do Cajuru

pude contrastar duas realidades distintas: uma em que o CBC-MG era a única referência para pensar a organização curricular em EF e outra em que o conjunto de professores era chamado a discutir coletivamente a construção de currículo, pactuado por ações de indução advindas da Secretaria de Educação e pela participação mais efetiva dos docentes.

A forma de adoção do CBC-MG pela SEMEC de Carmo do Cajuru inibira o debate sobre currículo em EF, seja na Educação Infantil (EI), seja no Ensino Fundamental Anos Iniciais (AI). Diferentemente da ação da coordenadora pedagógica da Rede de Itaúna, a prática das supervisoras escolares da SEMEC acabava por direcionar, constranger e limitar as ações curriculares mais autorais da escola e de seus professores. O direcionamento dessas supervisoras acabava centrando as ações, com vistas a alcançar resultados mensuráveis, no cumprimento objetivo das matrizes de avaliação escolar postos pelos exames de avaliação implementados pelas políticas educacionais nos últimos 30 anos no Brasil (IDEB², Provinha Brasil³, Simave⁴). Dialeticamente, no que trata da EF escolar, praticamente não havia preocupação de acompanhamento do trabalho dos professores. Esse contexto criava um vazio de discussão coletiva sobre os conteúdos prescritivos das normativas curriculares, bem como de mediação e interpretação dessas normas para produção de planejamentos de ensino, construção de procedimentos de avaliação e progressão dos conteúdos no ensino fundamental.

Ainda no ano 2018, foi oferecido aos docentes da Rede Municipal de Carmo do Cajuru um curso de formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

² **IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC). É um indicador bienal que sintetiza, em uma escala de 0 a 10, a qualidade do ensino nas escolas públicas, combinando dois fatores: o **fluxo escolar** (taxa de aprovação, reprovação e abandono) e as **médias de desempenho** dos estudantes nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O IDEB serve como ferramenta para monitorar as metas de qualidade da educação básica no país.

³ **Provinha Brasil:** Avaliação da alfabetização e do letramento inicial, desenvolvida pelo INEP, vinculada ao Ministério da Educação. Sua finalidade é eminentemente pedagógica e diagnóstica: ela oferece subsídios a docentes e gestores escolares para identificar as habilidades de leitura e escrita que os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental já desenvolveram e aquelas que ainda precisam ser aprimoradas, permitindo a adequação das práticas de ensino e o acompanhamento da evolução da aprendizagem.

⁴ **Simave:** Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. É o principal sistema de avaliação externa do estado de Minas Gerais, que engloba programas como o **PROEB** (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) e o **PROALFA** (Programa de Avaliação da Alfabetização). Seu objetivo é subsidiar a formulação de políticas públicas e a melhoria contínua da educação.

logo depois que esse documento foi aprovado no Congresso Nacional, no ano de 2017. Nesse encontro, reuniu-se grande parte dos agentes educacionais do município: professores de todos os componentes curriculares, pedagogos, supervisores, diretores e servidores de cargos administrativos da Secretaria Municipal de Carmo do Cajuru (SEMEC). Lembro-me que foi a primeira vez que tive a oportunidade de discutir com meus pares da EF e com professores de outras disciplinas escolares ações coletivas de desenvolvimento de práticas curriculares para o município, tendo como referência aquele contexto educacional, com suas demandas e desafios. Nesse encontro, tivemos a oportunidade de pensar coletivamente a seleção de conteúdos de ensino para a EF (um currículo para a área) e iniciar uma discussão sobre algumas finalidades educativas a serem priorizadas pela EF no ensino fundamental (mesmo que referenciadas nas normativas previstas pela BNCC).

De certa forma, fui convencido (ingenuamente) de que a BNCC deveria se tornar a nossa principal referência para pensar o currículo da EF, seja na escola, seja na rede. Deixei-me seduzir pelos encantos universalistas e essencialistas do texto da BNCC, que apontava que tal normativa curricular iria garantir aos estudantes um conjunto de aprendizagens essenciais – conhecimentos e habilidades – comuns em todo o território nacional, estando presente em todas as redes de ensino e em todas as modalidades da educação básica (Brasil, 2018). À época, achava que seria importante termos uma normativa curricular nacional que pudesse ser uma referência para os professores de EF da rede de ensino em que atuava, e que tal ordenamento poderia trazer ganhos ao processo de legitimação da EF. Fluxo contínuo, acreditava que a BNCC poderia, também, contribuir para a promoção do trabalho coletivo entre docentes de EF e a construção de certa organicidade nas ações curriculares.

Ao contrário do que imaginava, após esse encontro, voltamos ao trabalho atomizado nas escolas, submetidos a cobranças, controles e supervisão de agentes que atuavam nas unidades escolares, assim como a processos burocráticos, vindos do alto (da gestão da Secretaria Municipal de Educação). Em quase todas as situações, havia cobranças para que nós, professores, cumpríssemos as normas curriculares exaradas pela BNCC ou pelo Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais.⁵ A gestão da Secretaria Municipal de Educação de Carmo do Cajuru,

⁵ O CRMG é um documento que estabelece as diretrizes e os objetivos para a educação básica no estado de Minas Gerais.

portanto, apenas fez valer o conteúdo normativo da BNCC: ser 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).

Em decorrência da aprovação da BNCC, os referenciais curriculares do Estado de Minas Gerais (Currículo Básico Comum – CBC) foram modificados para a necessária adequação ao texto da BNCC. Assim, no ano de 2019, o conteúdo normativo e o nome do CBC são modificados. Esse documento passa a ser denominado Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), e pouco modifica o teor normativo da BNCC, tendo-a como referência central para a definição de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas nas redes de Ensino e nas escolas.⁶ Mais do que isso, com objetivo de adequação estreita à BNCC, o texto do CRMG perde densidade argumentativa sobre o papel da EF na escola, sobre a concepção teórico-metodológica em EF, sobre seus conteúdos e sobre avaliação escolar na disciplina. Tem-se, no lugar, um documento que se resume a indiciar planos de curso expressos em quadros com indicações estreitas de conteúdos, habilidades a serem desenvolvidas, objetos de conhecimento a serem tratados e orientações pedagógicas que podem acabar por inibir a ação autoral do professor. A concepção do documento do CRMG expressa a exacerbação da linguagem da aprendizagem no discurso educacional contemporâneo, redutora da possibilidade de debater os papéis e o próprio conteúdo da educação (Zajac; Cássio, 2023). Como bem lembram Cury, Reis e Zanardi (2018), o direito à educação não se aninha apenas no direito de aprender dos estudantes com a devida qualidade.

Esses dois documentos curriculares tornaram-se as referências centrais para o trabalho de organização curricular da EF nas escolas da rede de Carmo do Cajuru. Mesmo reconhecendo a contribuição desses documentos para pensar o tratamento dos conteúdos para as séries iniciais do ensino fundamental e definir os objetivos de ensino e aprendizagem em EF, entendia-se haver a necessidade de construção de um documento curricular normativo do próprio município, que pudesse dialogar com

⁶ O conteúdo fortemente normativo da BNCC está expresso nas suas páginas iniciais. A BNCC torna-se “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 (BNCC, 2017, p. 8).

os projetos de ensino de EF desenvolvidos nas escolas; com as demandas e as necessidades dos professores de EF; com a materialidade das unidades escolares; com o projeto político-pedagógico das escolas; com o contexto territorial em que as escolas estão inseridas; com as demandas educacionais dos estudantes; e com o Plano Municipal de Educação de Carmo do Cajuru. O desejo pela existência de uma normativa curricular em EF que pudesse aglutinar os professores do município em torno de um projeto educacional comum encontrava respaldo na legislação educacional brasileira, em especial, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996)⁷ e no Plano Nacional de Educação⁸. Segundo esses documentos:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Brasil, 2014).

Como desdobramento desses ordenamentos legais, são produzidos e aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁹ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Em ambos os documentos, expressa-se a necessidade de que uma base curricular nacional seja complementada em cada sistema de ensino. Nessa linha, espera-se que os municípios possam construir referenciais curriculares, em diálogo estreito com os projetos político-pedagógicos das escolas, os professores, os estudantes, as comunidades escolares e as culturas dos territórios em que cada unidade escolar está situada. Se tomarmos como referência a realidade do município de Carmo do Cajuru, essa perspectiva de compartilhamento na produção de normativas curriculares entre os entes federativos não saiu do papel. Virou uma letra morta!

⁷ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no Brasil. Ela foi promulgada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁸ O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de planejamento estratégico de médio e longo prazo para a educação no Brasil; e foi promulgado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são documentos que estabelecem diretrizes para a elaboração dos currículos escolares nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, e foram homologados em 1997.

Em todos os anos de trabalho no Município de Carmo do Cajuru, nunca presenciei uma iniciativa, seja por parte de professores, seja pelo grupo gestor das escolas, seja de agentes da Secretaria Municipal de Educação, de promover discussões que tivessem como objetivo central a construção de um documento curricular de referência para o município. O que tem ocorrido, nesse tempo, é que professores têm tomado o Currículo Referência de Minas Gerais como a diretriz central para orientação da produção dos currículos nas escolas. Esse contexto, a meu ver, tem criado dificuldades extras ao desenvolvimento de uma cultura de trabalho coletivo dentro da rede. Mais do que isso, percebo que a inexistência de um documento curricular consensual entre os docentes têm dificultado a construção de um projeto de EF escolar em rede e para a Rede.

A inexistência de uma cultura de trabalho colaborativo entre docentes dentro da Rede tem como um de seus efeitos deletérios a permanência do histórico do déficit de legitimidade pedagógica da EF e da invisibilidade do conhecimento singular desse componente curricular. A título de exemplo, a SEMEC não tem investido em ações de formação continuada para professores de EF, tão pouco na melhoria da materialidade das escolas (quadras, materiais didáticos, dentre outros). Diante desse quadro, fico me perguntando se a mobilização para a construção colaborativa de um documento curricular para a EF no município poderia ajudar a produzir ganhos de legitimidade, seja porque com tal documento poderíamos avançar na visibilidade dos conhecimentos da área, seja porque poderia ajudar na promoção de ações de trabalho coletivo entre docentes desse campo disciplinar, o que contribuiria na construção das lutas por reconhecimento junto às escolas e à SEMEC.

Diferentemente do que observava na Rede de Municipal de Educação de Carmo do Cajuru, na Rede Estadual de Minas Gerais, em que atuei como professor – no período de 2017, 2020 e 2021 –, a existência do CBC acabava por promover ações mais coletivas de trabalho entre os professores e certa unidade nas iniciativas pedagógicas da EF. Como expressão disso, pude participar de experiências de formação com meus pares, reuniões pedagógicas de discussão dos planos de curso da EF nas escolas e eventos pedagógicos com a presença de professores de EF. Tais vivências coletivas expressavam, mesmo que aparentemente, certa unidade de trabalho entre os professores, assim como nos ajudavam a ter uma compreensão do papel pedagógico da EF escolar. Tenho dúvidas se o advento do CRMG ajudaria a produzir esse movimento mais coletivo de discussão entre os docentes, já que carrega

um forte teor prescritivo, o que poderia criar obstáculos extras a ações mais reflexivas e autorais por parte dos professores.

Essas experiências, mesmo que “homeopáticas”, de trabalho e formação coletiva na Rede Estadual de Educação, experimentei, também, nas redes municipais de Itaúna e Nova Serrana, em que atuei como professor contratado (entre os anos de 2018, 2019, 2020 e 2023). Nessas redes, havia o cargo de supervisor de Educação Física, responsável por ações de formação dos docentes da área, acompanhamento dos planejamentos de ensino dos professores e promoção de eventos pedagógicos, tudo isso com o objetivo de tentar garantir ações em rede entre docentes e alcance de metas educacionais previstas pela Secretaria de Educação. Assim como no caso do município de Carmo do Cajuru, não havia um documento curricular normativo para a rede, mas havia políticas de formação em serviço que apostavam em ações coletivas de trabalho – o que nos deixava mais fortes para o trabalho nas escolas e despertava em mim a sensação de que caminhava junto com meus pares em direções que eram, no mínimo, similares.

No Município de Carmo do Cajuru, temos atualmente¹⁰ 13 professores de Educação Física que atendem o ensino fundamental, a educação infantil, as creches e o CMAEE¹¹. Diferentemente das redes de ensino citadas anteriormente, não temos um representante da área, junto à Secretaria Municipal de Educação, que coordene e promova ações de formação e trabalho coletivo entre professores de EF. Esse fato tem dificultado a promoção de diagnósticos sobre o ensino da EF no município, bem como a adoção de práticas de trabalho em rede e a pactuação de acordos e consensos mínimos sobre a organização curricular da EF.

Com meu ingresso, no ano de 2023, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), surge a oportunidade de novas aprendizagens, reflexões e leituras sobre os documentos curriculares normativos, como a BNCC e o Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais. Como alunos das disciplinas Problemáticas da Educação Física e Escola, Educação Física e Planejamento, eu e meus colegas fomos instados a refletir criticamente sobre a

¹⁰ Devido ao ajuste provocado pela adoção da BNCC, o município de Carmo do Cajuru passou a contar com o serviço 13 (treze) professores de EF; no entanto, anteriormente a 2018, éramos 5 (cinco).

¹¹ O Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CMAEE) é uma instituição que atende, no contraturno do ensino regular, alunos com dificuldade de aprendizagem. Os atendimentos são prioritariamente para alunos com Autismo, TDHA, Superdotação e altas habilidades, dentre outras deficiências.

escola, o ensino da EF escolar e o exercício da docência. Ao longo das aulas, revisitamos nossas práticas à luz de uma determinada teoria e do compartilhamento de sentidos gerados pelas relações intersubjetivas entre os colegas de turma. A partir dessa vivência, experimentei uma sensação de reconstrução do meu fazer pedagógico, em especial no que diz respeito ao tema de pesquisa que trazia para dentro do Mestrado. Observei que a dúvida e a incerteza são os primeiros passos para explorar novas possibilidades de reflexão e intervenção na minha realidade trabalho.

Sobre a pertinência ou não da presença de documentos curriculares mais generalizantes, que buscam normatizar as práticas pedagógicas nas escolas de um determinado país, encontramos na literatura posições distintas. Por um lado, entende-se que a educação formal apresenta, cotidianamente, entraves que dificultam o processo de ensinar e aprender. Em função disso, a elaboração de uma base curricular poderá auxiliar os docentes a superar problemáticas (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016). Sacristán (2000) entende que os professores que atuam nas escolas necessitam de elementos balizadores do currículo. Segundo ele, o docente parte de plataformas pré-elaboradas para realizar as complexas missões que lhes são atribuídas, com grupos numerosos de alunos e em condições nem sempre favoráveis. Para o professor, não é fácil passar de princípios ideais para a prática coerente a eles, a não ser à medida que se possa planejar uma estrutura de tarefas adequadas, na qual se conjuguem conteúdos curriculares e princípios pedagógicos.

Numa direção contrária, Neira (2018), ao fazer a crítica à BNCC, assevera que seria muito pretensioso ter uma base curricular que ousa determinar o que deve ser ensinado, o momento “certo” para progressões e o aspecto da cultura a ser abordado, pois, para haver um ajuste, à realidade da cultura local precisa ser levada em consideração. Essa leitura é compartilhada por entidades do campo educacional brasileiro. Em carta produzida conjuntamente pela Associação Nacional de Pesquisa em Pós-graduação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABC), faz-se uma dura crítica à ideia de um currículo nacional (como a BNCC). Segundo essas entidades, a qualidade da Educação Básica só pode ser pensada socialmente e como direito público de todo e qualquer cidadão. Consequentemente, qualquer proposta curricular precisa considerar as adversidades e as diversidades locais – de ordem étnica, cultural, social, política e econômica. Além disso, é necessário levar em conta as particularidades individuais, relativas a interesses e capacidades de aprendizagem, bem como os direitos de respeito aos conhecimentos construídos

antes e fora da escola. Isso vai além dos direitos de aprendizagem de conteúdos prescritos fora do universo social dos alunos e organizados sem levar em conta que estes são, e precisam ser, sujeitos de suas aprendizagens. As desigualdades, as diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas.

Em torno desse debate, tenho me posicionado favorável à primeira perspectiva, ou seja, de que haveria a necessidade de que a EF tenha um referencial curricular para o município de Carmo do Cajuru, no qual sejam reconhecidos e discutidos aspectos do contexto territorial; Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas; materialidade física das escolas; demandas dos professores; características e demandas educacionais dos estudantes; concepções pedagógicas orientadoras do trabalho dos professores, dentre outros aspectos que informam a realidade educacional do município. Entendo que um estudo sobre as relações que os professores estabelecem com o currículo e as práticas curriculares mediadas por eles no contexto da rede de ensino de Carmo de Cajuru, via análise dos discursos expressos nas normativas curriculares e nas narrativas de professores de EF e gestores da Secretaria Municipal, pode contribuir para avançar a reflexão sobre o papel (de)formativo das políticas curriculares vigentes, bem como as formas de atualização, mediação, resistência e submissão dos docentes frente a essas políticas. Pode também ajudar a encontrar caminhos para a construção de ações de formação continuada e trabalho coletivo entre os docentes, que favoreçam o debate sobre a produção de diretrizes curriculares em EF para o município de Carmo do Cajuru. A nosso ver, isso produziria ganhos de legitimidade para a área e favoreceria a instalação de uma cultura de trabalho coletivo na rede, via criação de espaços e tempos de formação em serviço.

OBJETIVOS

Objetivo geral:

Esta dissertação tem como objetivo central de investigação analisar os processos de construção curricular em EF, na Rede Municipal de Carmo do Cajuru, presentes nas normas curriculares, na ação de gestores escolares e no trabalho de professores de EF.

Objetivos específicos:

- Identificar como é tratado o componente curricular Educação Física dentro dos documentos normativos do Município.
- Analisar a relação dos professores de EF com as normativas curriculares vigentes.
- Compreender a trajetória de formação dos professores de EF para trato com a teoria e a prática curricular.
- Identificar e analisar ações, espaços e tempos de debate coletivo sobre currículo na Rede Municipal de Ensino.
- Compreender o estágio e o grau de coesão no trabalho curricular entre professores de EF da Rede Municipal de Carmo de Cajuru.
- Verificar a relação entre a produção curricular dos professores de EF e os PPPs escolares.
- Analisar as políticas de formação continuada de professores para o trato do tema do currículo no contexto da Rede de Ensino de Carmo do Cajuru.

BREVIÁRIO DOS CAPÍTULOS DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação organiza-se em capítulos e seções articulados para responder às questões e objetivos de pesquisa, conforme detalhado a seguir.

O **Capítulo 1**, intitulado “Fundamentação Teórica: As Políticas Curriculares e a Prática Docente em Educação Física”, problematiza o objeto de investigação à luz das teorias curriculares. O texto assume a não neutralidade da escola e do ensino, bem como a influência das políticas públicas na produção curricular. A discussão abrange o papel do currículo como elemento organizador da escola, a centralidade das políticas curriculares no Brasil e a complexidade do sistema curricular, conforme Sacristán (2000). Aborda-se, ainda, o papel intelectual do professor na tradução das normativas curriculares e a tensão entre as prescrições generalistas e demandas locais. Adicionalmente, apresenta um levantamento bibliográfico das produções intelectuais do ProEF, situando a originalidade da pesquisa no campo da Educação Física e currículo.

O **Capítulo 2**, “Percurso Metodológico da Investigação”, apresenta o delineamento da pesquisa, adotando uma abordagem qualitativa para aprofundar a compreensão dos processos de construção curricular a partir das percepções de professores e gestores. O capítulo descreve o contexto da investigação no município de Carmo do Cajuru, caracteriza os sujeitos participantes (professores de Educação Física e gestoras da Secretaria Municipal de Educação) e detalha os instrumentos de construção de dados, que incluem a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Por fim, descrevem-se os procedimentos de análise e interpretação dos dados, fundamentados na Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

O **Capítulo 3**, “A Política Curricular no Município de Carmo do Cajuru: Uma Análise sobre o Plano Municipal Decenal de Educação”, concentra-se na análise documental do Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) de Carmo do Cajuru. O capítulo examina as diretrizes de longo prazo para a educação escolar local, incluindo as políticas curriculares a serem desenvolvidas pela Secretaria de Educação, pelas escolas e pelos professores. A análise aprofunda-se na estrutura do PMDE, em seus princípios democráticos e no tratamento dado à Educação Física, tecendo reflexões críticas sobre sua implementação prática.

O **Capítulo 4**, “Professores de Educação Física e as Políticas Curriculares no Município de Carmo do Cajuru”, aborda os sentidos atribuídos pelos docentes às suas relações com o currículo, à prática pedagógica na escola e às políticas da Rede Municipal. Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos dados gerados por meio de entrevistas com 11 docentes de Educação Física e duas gestoras da Secretaria de Educação (Semec). Exploram-se os desafios, dilemas e possibilidades vivenciados pelos docentes no desenvolvimento das práticas curriculares, abarcando a formação docente, a relação com documentos normativos (BNCC, CRMG, PPPs), a formação continuada e o impacto do sistema de apostilamento.

Recurso Educacional

A seção intitulada “Recurso Educacional” apresenta o produto desenvolvido como desdobramento desta pesquisa: o website “Educação Física Escolar em Rede – Município de Carmo do Cajuru”. Este recurso tem como propósito intervir sobre as lacunas diagnosticadas durante a investigação, tais como o distanciamento dos professores em relação às políticas educacionais e aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), a escassez de espaços para o debate coletivo e as fragilidades na formação em serviço. A plataforma digital estrutura-se como um repositório que reúne informações sobre políticas educacionais, documentos normativos e registros de experiências didáticas. Além disso, oferece funcionalidades interativas, incluindo espaços para o compartilhamento de planejamentos, fóruns de discussão e divulgação de eventos formativos, bem como um link dedicado à construção futura de uma proposta curricular municipal. O objetivo central é fortalecer a identidade da Educação Física na rede, conferir visibilidade à produção pedagógica dos docentes e fomentar uma cultura colaborativa de formação continuada.

Considerações Finais

As “Considerações Finais” sistematizam os principais resultados da investigação, entrelaçando-os às reflexões do pesquisador sobre sua trajetória formativa no âmbito do ProEF. O capítulo evidencia o distanciamento e a apropriação incipiente dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e das políticas educacionais municipais por parte dos docentes. Discute-se, ainda, a relação predominantemente hierárquica e prescritiva estabelecida com as normativas curriculares (BNCC e CRMG), bem como

os impactos do sistema de apostilamento na autonomia docente. O texto sublinha as fragilidades identificadas na formação inicial e continuada no que tange à temática curricular, apontando a necessidade premente de fomentar uma cultura de trabalho colaborativo em rede. Por fim, são apresentadas as contribuições do estudo para o campo da Educação Física e da gestão curricular, reconhecendo suas limitações e indicando perspectivas para futuras pesquisas, visando o desenvolvimento de políticas curriculares e de formação continuada mais democráticas e participativas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem por objetivo central problematizar o objeto de investigação à luz das teorias curriculares. Ao fazê-lo, assume-se a premissa de que a escola e o ensino não constituem instâncias neutras, configurando-se, antes, como arenas de disputa entre distintas concepções de sociedade, de conhecimento e de sujeito. Especificamente, busca-se refletir sobre os processos de construção curricular na Educação Física, a influência das políticas públicas nessa configuração e o engajamento docente nas práticas de elaboração curricular.

1.1 As políticas curriculares no Brasil

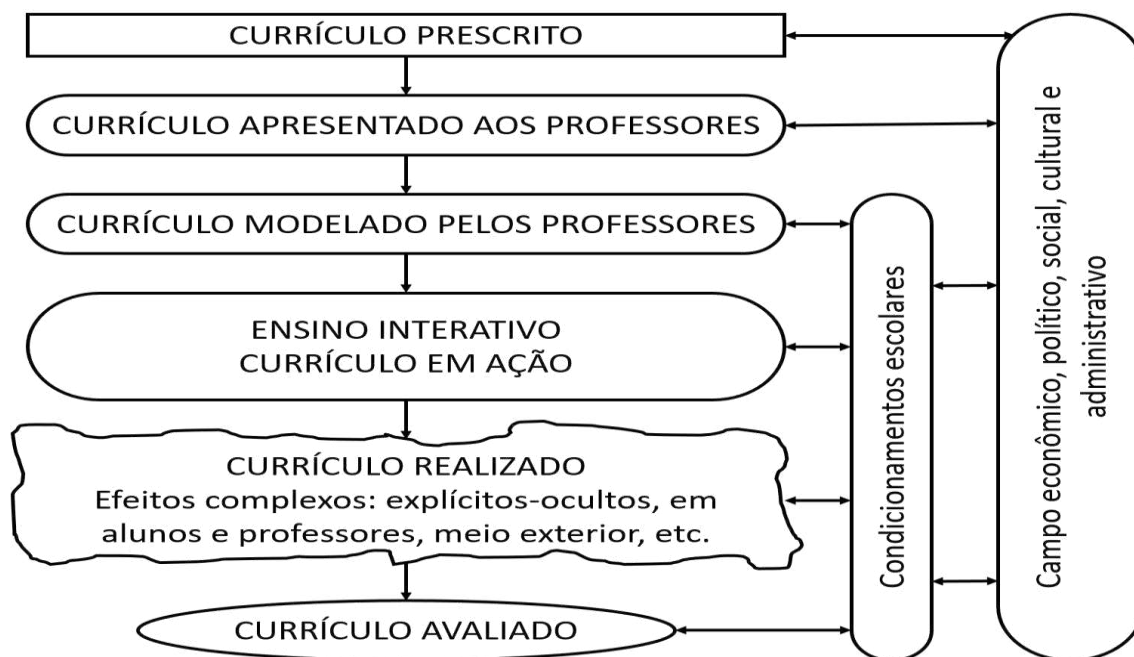
A concepção do currículo seria o “coração da escola” evidencia seu caráter de epicentro das práticas educativas, em torno do qual são tomadas decisões que dão sentido e vida às instituições escolares. Nas últimas três décadas, as teorias curriculares têm se dedicado a refletir sobre as dinâmicas da produção curricular, buscando analisar as relações de poder presentes tanto na elaboração dos referentes curriculares gerais quanto nas práticas efetivas realizadas pelos docentes nas escolas e redes de ensino. Esse processo, descrito como complexo, envolve diferentes atores e instituições em uma relação de interdependência e tensão. Com o intuito de construir modelos teóricos explicativos sobre a construção dos currículos de referência, Sacristán (2000) define o currículo como um sistema curricular. Nessa concepção, o currículo transcende a ideia de um corpo de conhecimentos, configurando-se como uma organização social dispersa e, simultaneamente, encadeada. Esse sistema cria campos de ações diversos, nos quais múltiplos agentes e forças incidem sobre sua configuração. Tendo essas premissas como pano de fundo, nosso estudo destina seu olhar investigativo para as práticas de produção curricular em Educação Física na Rede Municipal de Carmo do Cajuru. Especificamente, busca-se compreender como os docentes interpretam os processos de elaboração dos currículos em cada unidade escolar e na rede de ensino como um todo.

Partindo da premissa de que o currículo é um sistema no qual diferentes atores e instituições atuam convergentemente na definição da prática educativa, Sacristán (2000) propõe um modelo interpretativo. O autor metaforiza o currículo como um lago

formado pelo cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados. São eles:

- **Currículo prescrito:** um tipo de prescrição ou orientação curricular do que deve ser seu conteúdo, atuando como referência na ordenação do sistema curricular, servindo como ponto de partida para a elaboração de materiais e controle do sistema.
- **Currículo apresentado aos professores:** são meios que traduzem aos professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito. O papel mais decisivo, nesse sentido, é desempenhado pelos livros didáticos.
- **Currículo moldado pelos professores:** são os planos que os professores fazem do ensino, o que entendemos como programação. É um momento de especial significado no esforço de tradução das prescrições administrativas e dos livros didáticos.
- **Currículo em ação:** é a prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretiza nas tarefas acadêmicas, as quais sustentam a ação pedagógica; nele podemos notar o significativo real do que são as práticas pedagógicas.
- **Currículo realizado:** como consequência da prática pedagógica, produzem-se efeitos complexos e dos mais diversos tipos nos estudantes: cognitivos, afetivos, morais, etc.
- **Currículo avaliado:** pressões exteriores de tipos diversos sobre os professores – liberação de validações e título, cultura, ideologias e teorias pedagógicas – os levam a ressaltar, na avaliação, aspectos do currículo, talvez coerentes, talvez incongruentes com os propósitos manifestos de quem o prescreveu ou elaborou, ou ainda com os objetivos do professor.

Figura 1 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

A complexidade desse sistema revela que o currículo é muito mais do que uma estrutura técnica ou administrativa. Trata-se de um campo de disputa ideológica, no qual diversos grupos buscam legitimar suas visões de mundo e de educação, assumindo que não existe uma educação neutra, mas sim uma prática profundamente enraizada na política. Assim, o currículo reproduz ou contesta relações de poder vigentes na sociedade. Cada etapa do sistema, da prescrição à avaliação, é permeada por tensionamentos que definem o que é considerado conhecimento válido e quais formas de interação social são permitidas ou restringidas no ambiente escolar.

Segundo Young (2014), o especialista em currículo parte de duas premissas: uma crítica, que avalia os pontos fortes e fracos dos documentos; e outra normativa, que orienta a elaboração e prática. Historicamente, os objetivos críticos e normativos seguiram trajetórias distintas, porém inseparáveis, visto que a transformação curricular perpassa tanto a prescrição quanto o diálogo analítico.

Nesta dissertação, o eixo central de análise reside nas relações de tensão e interdependência entre as prescrições curriculares, o currículo escrito e o currículo moldado pelos professores nas práticas escolares. Assume-se que as normativas curriculares, devido ao seu caráter universalista e generalista (como BNCC, PCNs e CRMG), tentam produzir organicidade no sistema de ensino. Todavia, elas não são

capazes de antecipar e atender às demandas e necessidades educacionais específicas de cada rede de ensino, escola e professor.

Mesmo diante das tensões dentro do processo de desenvolvimento curricular, Sacristán (2013) defende que o currículo é o elo indispensável entre a intenção e a ação, a teoria e a prática. Isso implica que qualquer engajamento significativo com a educação – seja como profissional, formulador de políticas ou pesquisador – deve partir de uma compreensão profunda da natureza do currículo e de suas implicações contestadas. Ignorar o currículo equivale a ignorar a essência da empreitada educacional.

Arroyo (2007) complementa essa discussão afirmando que as mudanças curriculares redefinem a identidade profissional, ampliando um espaço crítico sobre as concepções que orientam a prática. Há, ainda, a redefinição das identidades pessoais em um processo dinâmico, no qual o reconhecimento multicultural (negro, indígena, feminino, do campo) demanda uma reflexão sobre como o professor enxerga o aluno, o conhecimento e seu processo de ensino.

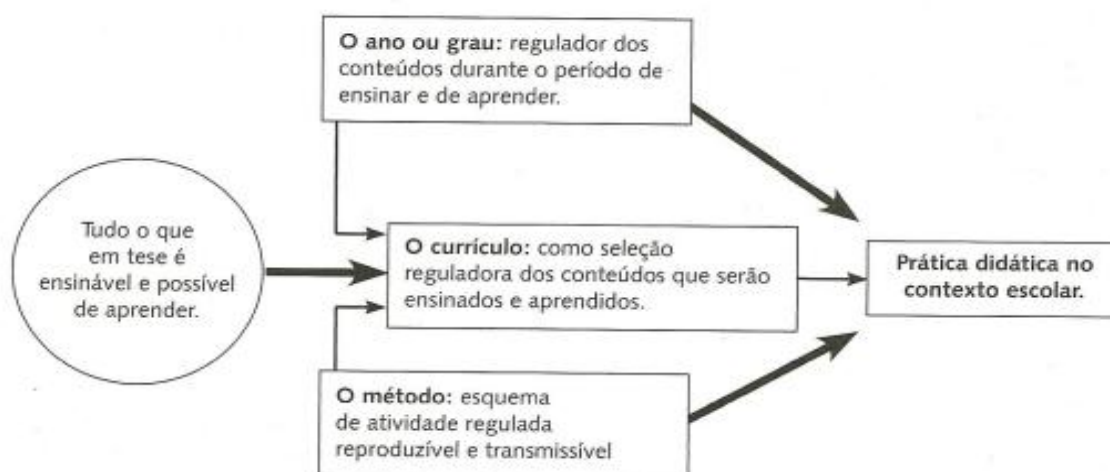
Com base no modelo de interpretação do currículo como artefato construído no cruzamento de influências, busca-se compreender como se dão as relações entre o currículo prescrito e o moldado pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Carmo do Cajuru. Investiga-se, especificamente, como esses docentes produzem seus currículos mediante a interdependência entre: entre as orientações e prescrições nacionais e estaduais (PCNs, CBC-MG, BNCC e RC-MG); o contexto e as demandas educacionais locais; e a ação ativa/tradutora dos professores na configuração dos significados das propostas nas escolas.

Sobre o impacto dos referentes curriculares, cabe lembrar que as políticas curriculares têm o poder de induzir, explicitamente, o que o aluno estudará ou, implicitamente, indicar aptidões para funções seletivas. Tais propostas têm participação direta sobre diversos grupos sociais — alunos, pais, gestores escolares, autoridades educacionais, setores da indústria e do comércio — e impactam o desenvolvimento cultural, social e econômico. O currículo revela-se, assim, como um campo de “hegemonia cultural” (Gramsci, 1971, apud Giroux, 2007) onde a cultura dominante busca manter sua liderança ideológica, naturalizando certos conhecimentos em detrimento de outros. Nesse cenário, o professor não é um mero implementador técnico, mas um intelectual em potencial, cuja prática é um ato político capaz de reafirmar ou contestar ideologias (Giroux, 1997). Pode-se inferir que o

docente possui papel de destaque, sendo responsável pela tradução das normativas curriculares no contexto da sala de aula. Os professores constituem-se como atores que imprimem interpretações *sui generis* às prescrições curriculares, via mediações autorais dos conteúdos e objetivos, criando o que a literatura denomina de “cultura curricularizada”(Sacristán, 2013). Para o autor, “o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática”(2013, p. 17). Ou seja, currículo regula o que se ensina, e o que se aprende, o modo como se aprende e o tempo investido.

A seguir, um esquema ilustrativo, produzido por Sacristán, dá um demonstrativo da regulação curricular.

Figura 2 – O poder regulador do currículo, junto com outras “invenções”



Fonte: Sacristán (2008, p. 18).

Pode-se afirmar que um currículo escolar representa um arranjo abrangente em torno do processo de escolarização e suas implicações, pois envolve uma articulação com a cultura adquirida e os objetivos desejados ao término desse processo. Contudo, Sacristán (2000) alerta para o fato de que as políticas curriculares não podem ser concebidas de maneira isolada, ignorando o ambiente, a cultura e as realidades em que estão inseridas, pois diante dessas realidades nos deparamos com infraestruturas, recursos, características distintas de turmas e desafios que são próprios das escolas.

No que concerne à tensão entre a diversidade e o currículo, Gomes (2007)

salienta que a diversidade é intrínseca ao currículo, formado por múltiplas identidades. Macedo (2012) reforça que, numa perspectiva de centralidade curricular, a educação deve ir além do ensino, oportunizando novos sentidos e encontro de culturas, transformando os alunos em sujeitos em atos de criação. A escola não deve limitar-se à transmissão de conteúdos, dando continuidade a seu papel “tradicional” e transformando seus alunos em sujeitos genéricos; seu papel deve (ou deveria) ser o reconhecimento e a promoção do desenvolvimento da identidade e da cultura de seus sujeitos.

Retomando o alerta de Sacristán (2000), sobre os limites da prescrição, questiona-se a pertinência de o município de Carmo do Cajuru possuir uma orientação própria. Tal proposta não teria a pretensão de suprimir a autoria docente, mas de fomentar o debate sobre os processos de intermediação curricular, considerando as demandas e as necessidades educacionais próprias no município e suas escolas. A presença de um referencial curricular poderia ensejar dinâmicas de trabalho em rede entre os professores e produzir uma cultura de trabalho compartilhado entre docentes de EF que atuam neste município? Algo que poderia promover, sob nosso ponto de vista, processos de legitimação e autoridade profissional de professores desse território (Young, 2014).

Por outro lado, questiono se, em vez de produzir uma nova normatização, não seria melhor que o município investisse em políticas de formação continuada e serviços que promovessem o debate crítico e coletivo acerca das normativas curriculares já existentes, de forma a possibilitar experiências de interpretação mais abertas sobre conteúdos de ensino e finalidades educativas a serem alcançadas. Young (2014) declara como o currículo se torna artefato cultural vivo nas mãos dos docentes, por meio da atualização do currículo oficial às realidades e às necessidades de seus alunos e comunidades. Esse processo de “moldagem/modelagem curricular” (Sacristán, 2000) é vital para evitar que o currículo se torne meramente burocrático.

Essas questões são centrais ao estudo e não possuem respostas definitivas. Dada minha experiência como professor da Rede Municipal de Carmo do Cajuru, entendo que a existência de uma ordenação curricular, tomada como um ponto de partida ao trabalho pedagógico dos professores, poderia ensejar ações de trabalho coletivo dentro da rede. No caso da Educação Física, entendo que a presença de um referente curricular poderia produzir avanços no processo de legitimação da disciplina veiculando seu significado social na escolarização. Tal hipótese conecta-se

diretamente ao recurso educacional desta dissertação: o esforço de construção de uma proposta de um referencial curricular de Educação Física para o município.

1.2 As políticas curriculares em EF

A Educação Física(EF) alcança o status de componente curricular com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996). O texto legal torna a disciplina obrigatória, integrada à proposta curricular da escola, devendo estar presente em todas as etapas da Educação Básica: Educação infantil, Ensino fundamental e Ensino médio. Ao ser elevada a essa condição, a EF passa a ser vista não apenas como parte do rol de disciplinas escolares, mas como um elemento orgânico da organização escolar. Em sua especificidade, o componente abarca uma seleção de conhecimentos que, sistematizados, devem proporcionar ao aluno a reflexão sobre uma dimensão fundamental da cultura. Aliada a outros elementos curriculares, busca contribuir decisivamente para a formação cultural do aluno (Souza Júnior, 2001, p. 83).

A partir desse marco legal, a EF ganha reconhecimento – ao menos no plano formal – e torna-se objeto de atenção das políticas curriculares, ao final da década de 1990. A LDBEN estabelece que a União deve firmar um pacto colaborativo com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para definir competências e diretrizes que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, assegurando formação básica comum em todo o território nacional. Em fluxo contínuo, consolidaram-se parâmetros para o ensino nacional: entre 1997 e 2000, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental e, no ano 2000, para o Ensino Médio.

Num segundo momento, estados e municípios passaram a produzir seus próprios referenciais, visando explicitar a professores, gestores e estudantes o essencial de cada disciplina. Exemplos desse movimento são o Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais e os referenciais curriculares das cidades como Belo Horizonte, Contagem, Betim e Nova Serrana, entre outros.

Em todos esses documentos, a EF se faz presente com prescrições de conteúdos e objetivos de ensino. Contudo, sua simples inserção nos textos oficiais não garantiu sua efetivação e legitimação nas escolas. Como alerta Arroyo (2007), a política curricular, por mais que prescreva, submete-se a um processo dinâmico de interpretações e reinterpretações no “chão da escola”, protagonizado pelos

professores em sua prática cotidiana . González et al. (2013) corroboram essa análise ao lembrarem que, mesmo após décadas das primeiras propostas críticas (Coletivo de Autores, 1992) e dos PCNs (Brasil, 1997), persiste a dificuldade em romper com lógicas tradicionais que sustentaram a EF por quase um século. Mais grave ainda, apontam os autores, é a prevalência, em muitos contextos, do abandono do trabalho docente (desinvestimento pedagógico). Tal cenário evidencia as limitações das normativas na concretização do direito à educação, que, no caso da EF, traduz-se no direito ao acesso e à compreensão das práticas corporais.

O segundo movimento de luta por reconhecimento da EF ocorre no contexto da formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de 2017. Nesse documento, o componente curricular é reafirmado como obrigatório, com a indicação de conteúdos mínimos (unidades temáticas), objetos de conhecimento, habilidades e dimensões do conhecimento a serem desenvolvidos.

A BNCC não surge ao acaso; sua previsão remonta à Constituição Federal de 1988, que preconiza uma educação voltada ao pleno desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania. O artigo 210 é explícito: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Tal determinação é reiterada no artigo 26 da LDBEN/1996, que define:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (Brasil,1996).

A estrutura da BNCC é marcada por textos introdutórios que evidenciam seu caráter normativo e prescritivo, definindo aprendizagens essenciais para as três etapas da Educação Básica. Essa lógica é expressa diretamente no documento:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 1996, p. 7, grifo do autor).

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, 1996, p. 8).

A BNCC introduz no cenário educacional brasileiro um processo de intensificação do controle e da regulação das ações pedagógicas. Ao definir um currículo nacional como referência para materiais didáticos e formação docente, o documento atua como uma “bússola” para o sistema. Entende-se que a existência de um texto orientador pode construir referências mínimas e difundir códigos culturais públicos (Sacristán, 2008). Entretanto, um bom texto curricular, em vez de fomentar a sanha pelo controle do trabalho nas escolas e dos professores, deveria estimular traduções que enriquecessem as prescrições, expandindo a ação de seus intérpretes (professores e estudantes).

Diferentemente da perspectiva aberta, a BNCC configurou-se como uma política curricular de forte teor normativo e prescritivo. Essa característica, que busca padronização e controle centralizado, pode ser interpretada à luz da racionalidade tecnocrática (Giroux, 1997). Focada na eficiência, nos resultados ranqueados, na padronização do conhecimento, tende a desvalorizar o trabalho intelectual docente, surgindo assim a função do professor como executor de currículos predefinidos. Nessa lógica, desconsidera-se a diversidade de contextos e experiências que constituem a realidade escolar brasileira, subjugando a complexidade da prática pedagógica a uma lógica instrumental e gerencial. Tal esvaziamento de sentidos e valores, que seriam agregados ao currículo integral, passa a fazer parte de uma engrenagem que constrange a prática reflexiva e emancipatória, tirando-lhe a perspectiva de transformação político-social (Almeida; Jung, 2019).

Não por acaso, a BNCC foi alvo de duras críticas de parte da comunidade acadêmica do campo da educação. Em carta produzida pela Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABC), estudiosos do currículo alertaram para a radicalização da lógica reguladora e prescritiva que estaria contida na ideia da formulação de base nacional comum curricular. Segundo essa comunidade de pesquisadores, tal radicalização acaba por desconsiderar a diversidade do sistema educativo, impondo uma falsa homogeneização das práticas curriculares, servindo apenas à legitimação de um modelo de avaliação do rendimento da escola básica, sustentado na lógica de testes/avaliações padronizadas (Anped, 2015).

Malanchen e Santos (2020), sob uma perspectiva histórico-crítica, denunciam a intencionalidade de esvaziamento da função escolar, do professor e do currículo. Esse esvaziamento é consequência da supressão das ideias pós-modernistas e multiculturalistas que antes compunham o escopo dos PCNs, em razão de uma nova pedagogia pautada em habilidades e competências. Segundo os autores:

[...] os fundamentos da BNCC visam o controle total do sistema por meio da articulação entre o currículo da Educação Básica, a formação de professores

e a avaliação em larga escala. Os objetivos são claros: o interesse em moldar a formação dos indivíduos, controlar a ação dos professores e ainda criar nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio de assessorias pedagógicas, sistema de apostilamento e kits pedagógicos, etc (Malanchen; Santos, 2020, p.16).

Almeida e Jung (2019) nos alertam que a BNCC é utilizada para solucionar uma suposta crise na qualidade educacional, atrelando-se à globalização e seus preceitos liberais, tratando a educação como lógica de mercado. Neste contexto, instituições privadas¹² vinculadas ao Movimento Nacional pela Base Curricular (MNBC) influenciaram e influenciam a construção das normas educacionais (Avelar; Ball, 2019).

Nessa mesma direção, Sússekind (2014) aponta ressalvas quanto à existência de um currículo nacional. Segundo a autora, a BNCC pode levar os gestores municipais a investir menos na valorização profissional, em troca da compra extensiva de materiais, projetos, currículos prescritivos, aplicação de conteúdos e testes padronizados. Lopes (2004) salienta que a partir de um sistema escolar padronizado abrem-se pressupostos de controle de qualidade pelas avaliações centradas em competências e, como consequência, os processos de negociação do mercado editorial com as redes de ensino para atender aos possíveis fracassos. Em conformidade, Moreira (2016) diz que a BNCC demonstra uma preocupação com a defasagem da escola pública, além de aparentar defender os direitos e os objetivos de aprendizagem de todos os alunos inseridos nesse sistema escolar brasileiro. No entanto, não menciona quais condições objetivas e subjetivas serão necessárias para

¹² ABAVE e CENPEC, filantropia familiar – Lemann Fundação, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna e Instituto Inspirare; filantropia corporativa – Instituto Natura e Instituto Unibanco; associações de servidores públicos – UNDIME e CONSED; coalizão de defesa corporativa – Todos pela Educação; ONG – CEDAC.

garantir a concretização plena desses direitos e objetivos. Nessa lacuna, está implícita a responsabilização da escola, dos professores e dos alunos diante de um possível fracasso.

No campo da EF, há certo consenso de que um documento com o teor da BNCC pode trazer ganhos ao processo de legitimação da disciplina, via incremento de ações de planejamento, organização curricular e ensino no interior das escolas. Boscato, Impolcetto e Darido (2016), argumentam que desprezar a BNCC seria um erro, em razão da ausência de elementos para balizar a Educação Física dentro do currículo, como a questão da organização de conteúdo por blocos, anos escolares e nível de complexidade. Mesmo com um forte teor prescritivo, a BNCC abre possibilidades de adequação dos currículos, a partir das necessidades de cada instituição, as quais devem ser discutidas com a comunidade escolar por meio da reorganização de outros documentos normativos, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) (Callai; Becker; Sawitzki, 2019). Betti (2018) sugere que a implementação da BNCC pode promover novas aprendizagens sobre o papel da EF, fazendo com que a comunidade escolar consiga melhor identificar os conteúdos da EF (esportes, jogos e brincadeiras, lutas, ginásticas, danças e práticas corporais de aventura), o que pode favorecer o acesso à diversidade de conteúdos das áreas, criando, assim, rupturas com o histórico de esportivização da EF ou mesmo de vazio didático.

Apesar das inconsistências, a apropriação da BNCC depende fundamentalmente da ação docente. Neira (2018) destaca que o que garante a prática curricular é a disposição do professor para tal. Loro e Nunes (2021) complementam que mais importante do que as recomendações oficiais será o modo como iremos interagir com ela, potencializando suas virtudes e minimizando seus defeitos.

Tal perspectiva suscita a reflexão de que a definição dos parâmetros curriculares de Educação Física na Rede de Ensino de Carmo do Cajuru deve adotar a coletividade como premissa central, via participação dos professores, constituindo-se em um contraponto à lógica instrumental e homogeneizadora neoliberal expressa nas atuais políticas curriculares. É um convite para refletir criticamente sobre quem definirá os “porquês” e “para quê” da educação, sustentando o professor como “intelectual transformador” (Giroux, 1997), que, por sua vez, seria capaz de forjar, em coletividade, um currículo que pulse em sintonia com as necessidades e os anseios de uma comunidade que se reconhece como agente de sua própria história.

O debate em torno da BNCC conecta-se ao objeto de pesquisa. Ao investigar

a prática curricular em Carmo do Cajuru, vislumbra-se a possibilidade de fomentar redes de colaboração pedagógica. Tal iniciativa compartilhada poderia promover ações curriculares comuns, tendo como referência a realidade da Rede Municipal, as políticas de educação forjadas nesse território, os objetivos educacionais inscritos na legislação educacional, os PPPs e as demandas educativas de estudantes e comunidades nas quais as escolas estão inseridas. Nesse processo, poderiam ser estabelecidos consensos mínimos em torno do que ensinar e dos fins educacionais a serem perseguidos (os porquês). Diferentemente da rigidez da BNCC, acredita-se que desse movimento pode surgir um documento curricular, que serviria de “bússola”, aberto para constantes atualizações, no qual estariam expressas formas autorais de mediação, interpretação e atualização de prescrições curriculares nacionais e do contexto do Estado de Minas Gerais.

1.3 Levantamento bibliográfico nas produções intelectuais do ProEF

Nesse levantamento bibliográfico, buscou-se mapear as dissertações defendidas no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (ProEF) que tiveram como objeto de estudo problemáticas envolvendo o ensino da Educação Física e o currículo. Para além do mapeamento, objetivou-se verificar o grau de recorrência ou de silenciamento de estudos sobre essa temática no interior do programa. Tal análise permite esclarecer se o presente objeto de investigação resguarda ineditismo frente à produção existente, dimensionando a contribuição desta pesquisa para o avanço do debate sobre os meandros da produção curricular em Educação Física.

Atualmente, o ProEF conta com 24 Instituições de Ensino Superior (IES) associadas e 27 núcleos. A consulta ao acervo das dissertações foi realizada no Repositório Institucional da Unesp¹³. A coleta de dados ocorreu entre os dias 8 e 15 de junho de 2025. Para esse levantamento, utilizaram-se os seguintes descritivos de busca: “construção curricular em rede”, “currículo em rede” e “prática docente em rede”. O recorte temporal para realização do levantamento foi do ano de 2020 (ano das primeiras defesas no programa) a 2025. No quadro a seguir, apresenta-se o

¹³ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) – campus de Presidente Prudente <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/producoes-intelectuais7933/>

conjunto de dissertações, organizadas por polo, que abordam a temática do currículo como objeto de problematização:

Quadro 1 – Número de dissertações por polo defendidas no ProEF

IES	Dissertações por Polo	Dissertações dedicadas ao tema do currículo	LINKS DE ACESSO
FCT - UNESP - Presidente Prudente/SP	12	1	https://repositorio.unesp.br/home
FC - UNESP - Bauru/SP	15	1	https://repositorio.unesp.br/home
IB - UNESP - Rio Claro/SP	16	1	https://repositorio.unesp.br/home
UFMT - Cuiabá/MT	45	1	https://www.ufmt.br/curso/ProEF/pagina/editais-publicacoes/4151
UPE - Recife/PE	19	0	https://w2.solucaoatrio.net.br/somos/upe-mpef/index.php/pt/producao-intelectual
UNIJUÍ - Ijuí/RS	18	0	https://www.unijui.edu.br/estude/mestrado-e-doutorado/mestrado-profissional-em-rede-educacao-fisica-ProEF-333
UFG - Goiânia/GO	38	2	https://repositorio.bc.ufg.br/tede/collections/d3d16974-1b07-4a3e-8883-c4532002f6ee
UFSCar - São Carlos/SP	47	0	https://repositorio.ufscar.br/
UEM - Maringá/PR	34	2	https://ProEF.uem.br/dissertacoes-e-produtos
UFRN - Natal/RN	46	0	https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29538
UnB - Brasília/DF	- ¹⁴	-	-
UFES - Vitória/ES	39	1	https://educacaoofisica.ufes.br/pt-br/dissertacoes-e-produtos-educacionais
UFMG - Belo Horizonte/MG	36	0	https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33563
UFC - Fortaleza/CE	13	2	https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/40624
UFAM - Manaus/AM	-	-	-
UESB - Jequié/BA	8	0	http://www2.uesb.br/ppg/ProEF/?producao-turma-mestrado=turma-de-2022

¹⁴ O símbolo “-” foi utilizado nesse quadro para sinalizar ausência de trabalhos defendidos. Um conjunto de sete instituições que aderiram ao programa nos anos 2023 e 2024 não tem, ainda, dissertações defendidas. Portanto, não existem trabalhos disponíveis para consulta. O símbolo “-” também foi utilizado na ausência de link de acesso ao repositório do polo.

IFSULDEMINAS - Muzambinho/MG	-	-	-
UNIOESTE - Marechal Cândido Rondon/PR	7	0	https://tede.unioeste.br/handle/tede/6316
UFT - Palmas/TO	5	1	https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/6819?locale=pt_BR
UFRRJ - Seropédica/RJ	14	0	https://sites.google.com/view/ProEF-ufrrj/disserta%C3%A7%C3%B5es?authuser=0
UESPI - Terezina/PI	-	-	https://sistemas2.uespi.br/
UNIMONTES - Montes Claros/MG	3	0	https://repositorio.unimontes.br/
IFSUDESTEMG - Rio Pomba/MG	-	-	-
UFAL - Maceió/AL	Não possui dissertações defendidas	-	https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/3066
UFRPE - Recife/PE	Não possui dissertações defendidas	-	https://ProEF.ufrpe.br/dissertacoes
IFCE - Fortaleza/CE	3	0	http://www.biblioteca.ifce.edu.br/
ICZE/UFAM - Parintins/AM	-	-	-
Total	365	12	https://repositorio.unesp.br/home

Fonte: Portal on-line da Unesp.

No âmbito deste levantamento bibliográfico, identificou-se um total de 365 dissertações disponíveis para consulta. Para a seleção das obras, procedeu-se à leitura de títulos, resumos e palavras-chave, visando identificar os trabalhos que versavam sobre problemáticas correlatas ao tema deste estudo. Do universo de 365 dissertações, apenas 11 (3,01%) dedicaram-se a discutir o ensino da Educação Física escolar à luz do debate curricular. O Quadro 2, a seguir, sintetiza os dados descritivos dessas dissertações:

Quadro 2 – Dissertações em Rede: Destaques do ProEF

Polo	Ano de conclusão	Autores	Título das DISSERTAÇÕES
FC - UNESP - Bauru/SP	2020	GOMES, Lívia Carmelita Ponce	Concepção de professores sobre o currículo da Educação Física para a Educação Infantil
IB - UNESP - Rio Claro/SP	2020	OLIVEIRA, Christian Viana	Construção de uma proposta curricular para a Educação Física no contexto da educação infantil: um estudo de caso
UFMT - Cuiabá/MT	2020	FÉLIX, Romeu Pereira	Educação Física na Educação Infantil: a configuração da prática docente no município de Campos de Júlio - MT
UFES	2024	DEL PIERO, Francini Miranda Soares.	O currículo da educação infantil de Aracruz/ES: olhares e práticas dos(as) professores(as) de educação física
UEM	2023	HERRERO, Gabriel Henrique Sabino	Educação Física para a Educação Infantil: propositivas para uma matriz curricular a partir da percepção dos professores de Educação Física
UEM	2020	OLIVEIRA, Valéria Sousa de	Ações propositivas para a sistematização curricular da Educação Física no ensino fundamental I em Suzano/SP
UFC - FORTALEZA	2024	LOPES, Francisco Junielison Correia	A formação continuada de professores/as e a construção do currículo da educação física da rede municipal de Sobral.
UFC - FORTALEZA	2024	SOARES, Juliana Maria de Andrade	A implementação do currículo de educação física da cidade de Teresina-Piauí na prática pedagógica
UFG	2020	SALES, Tatyane Alves de Almeida	A organização curricular dos conteúdos de Educação Física sob a ótica dos professores do Ensino Fundamental II de Senador Canedo
UFG	2020	ANDRADE, Alessandra de Oliveira	Educação Física na Educação Infantil: perspectivas docentes e documentos oficiais em Uberlândia
UFT	2024	SOUSA, Bruno Anderson Girão de.	Avaliação na educação física escolar e a proposição coletiva de um instrumento avaliativo baseado na BNCC: um estudo com professores da rede municipal de Araguaína-TO.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Com base na síntese dos trabalhos expostos no quadro anterior, os parágrafos a seguir dedicam-se a analisar as dissertações, evidenciando as convergências e os distanciamentos em relação à investigação aqui proposta

A dissertação de Gomes (2020) investigou a construção curricular na educação infantil, revelando as dúvidas dos profissionais quanto à definição de objetivos e conteúdos, além da escassez de docentes nessa etapa. Embora nosso estudo compartilhe a preocupação com a prática curricular, ele se distingue ao ampliar o escopo para tratar curricular na Rede como um todo. Diferente do foco técnico de Gomes nas especificidades da faixa etária, esta investigação em Carmo do Cajuru problematiza a ausência de uma cultura colaborativa e analisa como as políticas curriculares incidem sobre a autonomia autoral dos professores, interrogando as tensões entre o currículo prescrito e o narrado.

Já Oliveira, C.V.(2020) abordou a construção de uma proposta para a educação infantil sob uma perspectiva participativa e colaborativa na rede municipal pública de Ribeirão Preto. Enquanto aquele estudo analisou um processo de construção em ato, o presente trabalho situa-se em cenário oposto: o da existência de processos colaborativos. O foco aqui recai sobre os efeitos desse silenciamento e sobre como as dinâmicas de poder da Secretaria de Educação influenciam (ou inibem) a autoria docente, aspecto que não foi o centro da análise de Oliveira.

No trabalho de Félix (2020), a ênfase recai sobre a indissociabilidade entre brincar, cuidar e educar na educação infantil e as dificuldades de planejamento docente. Nosso estudo dialoga com essa realidade, mas expande a problematização para a esfera política da gestão educacional. Ao invés de restringir-se às dificuldades didáticas, investigamos se os professores se percebem como atores de peso ou meros implementadores de diretrizes “vindas do alto” (como a BNCC e o CRMG), analisando a relação hierárquica entre docentes e gestores municipais.

A pesquisa de Del Piero (2024) focou na apropriação de um documento municipal já existente (Caderno Complementar) em Aracruz/ES. Aqui reside um ponto crucial de distinção: enquanto Del Piero analisa a apropriação de um currículo construído, nossa pesquisa em Carmo do Cajuru debruça-se sobre o vazio de um referencial local pactuado. O ineditismo deste trabalho está justamente em compreender como os professores operam curricularmente sem esse documento orientador local, tensionados diretamente pelas normativas nacionais.

Semelhante distinção aplica-se à dissertação de Herrero (2023), que buscou sistematizar uma proposta curricular para a educação infantil em Jandaia do Sul. O presente estudo não se limita à proposição técnica de uma estrutura, mas aprofunda-se na análise sociopolítica da falta dessa estrutura. Investiga-se como a ausência de espaços de trabalho coletivo impacta a legitimação da Educação Física e a coesão do trabalho em rede.

Já Oliveira, V.S.(2020) analisou a realidade escolar visando criar indicadores para uma futura sistematização curricular. Em contrapartida, nossa pesquisa avança para a análise das subjetividades e identidades profissionais: buscamos entender como os professores de Carmo do Cajuru constroem suas narrativas curriculares em meio às pressões por resultados e à padronização, questionando o papel (de)formativo das políticas vigentes.

A dissertação de Lopes (2024) investigou a influência da formação continuada em Sobral/CE, uma rede conhecida por ter um currículo unificado. O contraste com nosso objeto é evidente: Carmo do Cajuru carece tanto do documento unificado quanto, potencialmente, da formação continuada alinhada a ele. Assim, este estudo explora as consequências dessa fragmentação para a prática pedagógica, diferindo do contexto estruturado analisado por Lopes.

No tocante à implementação de currículos oficiais, Soares (2024) e Sales (2020) analisaram respectivamente, a realidade de Teresina e de Senador Canedo, onde já existiam propostas formuladas. Nosso trabalho diferencia-se radicalmente ao investigar a construção curricular “desde as bases” em um município onde a orientação oficial é difusa ou restrita às normas federais/estaduais. O foco desloca-se da análise documental de propostas locais para a análise da prática docente como resistência ou adaptação diante da falta de diretrizes municipais.

Por fim, Andrade (2020) estudou professores que participaram da elaboração de diretrizes em Uberlândia, e Sousa (2024) desenvolveu instrumentos avaliativos a partir da BNCC. Diferentemente de Andrade, nossos sujeitos não participaram de processos de elaboração coletiva (visto que estes inexistem); e, diferentemente de Sousa, não focamos apenas na avaliação, mas na totalidade da produção curricular. O presente estudo questiona se a BNCC e o CRMG promovem autonomia ou se reforçam a desprofissionalização docente em um contexto local desarticulado.

Após a análise detalhada dessas produções do ProEF, o ineditismo desta pesquisa torna-se manifesto. A maioria dos estudos dedica-se à análise de currículos

já existentes, à implementação de documentos oficiais ou à elaboração de propostas para etapas específicas. Esta investigação, contudo, situa-se na singularidade de um contexto marcado pela inexistência de um documento curricular pactuado.

Isso confere ao estudo uma densidade particular: move-se o foco da “aplicação” para as implicações políticas e pedagógicas desse vazio. A pesquisa destaca-se pelo olhar crítico sobre as interações entre o macro (políticas nacionais/estaduais) e o micro (cotidiano escolar), investigando se a ausência de uma cultura colaborativa local transforma os professores em meros executores de pacotes prontos ou se há espaço para insurgência da autoria docente. Ao oferecer caminhos para a pactuação curricular, o trabalho contribui para o debate sobre a legitimação da Educação Física em redes que ainda lutam para construir sua identidade pedagógica.

No capítulo seguinte, serão detalhados os procedimentos metodológicos, incluindo o delineamento da pesquisa, o contexto, os participantes e os instrumentos de construção de dados.

2 METODOLOGIA

2.1 A abordagem qualitativa

Considerando o objeto central de estudo desta dissertação e os objetivos de pesquisa delineados, optou-se pelas premissas teóricas e metodológicas de abordagem qualitativa. Busca-se, com isso, aprofundar a compreensão dos processos de construção curricular da Educação Física na Rede Municipal de Carmo do Cajuru, partindo das percepções dos sujeitos diretamente envolvidos no desenvolvimento deste trabalho (professores e gestores). Em outras palavras, o estudo visa desvelar as motivações, os sentidos e os significados que os participantes atribuem ao fazer curricular, elementos que, por sua natureza intrínseca, não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas, como assevera Minayo (2001).

Nessa perspectiva, Godoy (1995) destaca o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental. Tal abordagem privilegia uma pesquisa de caráter descritivo, na qual as pessoas e o ambiente não são reduzidos a variáveis isoladas; a preocupação do investigador reside no significado que os participantes atribuem às suas experiências. O enfoque indutivo adotado, que permite a construção do quadro teórico a partir dos dados gerados, dinamiza a pesquisa e refina o olhar do geral para o específico. Desse modo, não se almeja alcançar verdades absolutas e generalizáveis, mas sim discutir as vivências particulares de cada docente na organização curricular da Educação Física. Leva-se em conta a relação desses sujeitos com a Rede Municipal, o trabalho nas escolas, a interação com os pares, as demandas de aprendizagem dos estudantes e as diferentes formas de apropriação dos currículos prescritos existentes (como a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais).

2.2 Contexto da investigação

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de Carmo do Cajuru, localizado na microrregião de Divinópolis (MG), a cerca de 12 km desta cidade polo. Emancipado politicamente em 27 de dezembro de 1948, quando deixou de ser distrito de Itaúna, o município é constituído atualmente por quatro distritos: a sede (Carmo do Cajuru), Bom Jesus de Angicos, Santo Antônio da Serra e São José dos Salgados.

Classificada como cidade de pequeno porte, Carmo do Cajuru possui uma população de 23.479 habitantes, segundo dados do Censo Demográfico do IBGE¹⁵ (2022). A economia local fundamenta-se majoritariamente pela indústria moveleira, setor que absorve cerca de 80% da mão de obra ativa . O município destaca-se como o segundo maior polo moveleiro do Brasil, abrigando 117 fábricas – incluindo plantas industriais de grande porte que atendem aos mercados nacional e internacional. Conta, ainda, com uma usina hidrelétrica própria.

No âmbito educacional, a Rede Municipal de Ensino administra 12 estabelecimentos voltados à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além do Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CMAEE). O quadro a seguir detalha as unidades escolares que compõem esta rede:

¹⁵ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) constitui-se no principal provedor de dados e informações do País.

Quadro 3 – Local de atuação dos professores de EF na Rede Municipal

Local	Estabelecimento de ensino	Público atendido	Idade (anos)
Distrito-sede	E.M. Princesa Isabel	Ensino fundamental – anos iniciais	6 a 11
Distrito-sede	E.M. Nossa Senhora do Carmo	Ensino fundamental – anos iniciais	6 a 11
Distrito-sede	E.M. Francisco Malaquias Cláudio	Ensino fundamental – anos iniciais	6 a 11
Distrito-sede	Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CMAEE)	Desde o berçário até o 5ºano do ensino fundamental	0 a 11
Distrito-sede	Creche Municipal Alegria do Saber (unidade II)	- Berçário - Maternal I - Maternal II - Maternal III	0 a 3
Distrito-sede	Cmei Sementes do Saber	- Maternal I - Maternal II	2 a 3
Distrito-sede	Cmei Brincar e Aprender	1º Período 2º Período	4 a 5
São José dos Salgados (Distrito Urbano)	Creche Municipal Alegria do Saber (unidade I)	- Berçário - Maternal I - Maternal II - Maternal III	0 a 3
São José dos Salgados (Distrito Urbano)	E.M. São José	- Ensino infantil - 1º e 2º período - Ensino fundamental – anos iniciais	4 a 11
Santo Antônio da Serra (Distrito Rural)	E.M. Santo Antônio da Serra	- Ensino infantil 1º e 2º período - Ensino fundamental – anos iniciais	4 a 11
Bom Jesus de Angicos (Distrito Rural)	E.M. São Judas Tadeu	- Ensino infantil - 1º e 2º período - Ensino fundamental – anos iniciais	4 a 11
Povoado de Estivas (Zona Rural)	E.M. Santa Terezinha	- Ensino infantil - 1º e 2º período - Ensino fundamental – anos iniciais	4 a 11

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O CMAEE, popularmente denominado como “centro de apoio”, oferece atendimento no contraturno escolar a estudantes da rede municipal que demandam intervenções frente a dificuldades de aprendizagem. A unidade, localizada no distrito-sede, dispõe de uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, pedagogo e professor de Educação Física. O trabalho docente em Educação Física nesse centro volta-se, especificamente, para o desenvolvimento de habilidades motoras não consolidadas na idade ou no tempo de ensino esperados.

Para além da esfera municipal, o cenário educacional de Carmo do Cajuru abrange seis escolas estaduais e duas instituições privadas. A rede estadual atende 1.959 alunos e conta com 200 professores, ofertando o Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio (regular e EJA¹⁶), sendo majoritariamente urbana. Já a rede privada, totalmente urbana, atende 146 alunos da Educação Infantil e Fundamental Anos Iniciais, com um corpo docente de 14 profissionais.

Especificamente em relação à Rede Municipal, foco desta investigação, registra-se um contingente de 2.291 alunos e 241 professores. Desse total, aproximadamente 600 estudantes e 61 docentes estão vinculados à Educação Infantil, enquanto 1.691 alunos e 180 professores integram o Ensino Fundamental.

No que tange ao corpo docente de Educação Física da Rede Municipal, há um total de 13 professores, todos devidamente licenciados na área. Quanto ao vínculo empregatício, o grupo é composto por nove professores contratados e apenas quatro efetivos – grupo este ao qual pertence o pesquisador.

2.3 Os sujeitos participantes da pesquisa

A pesquisa contou com a participação de professores de Educação Física, de uma coordenadora pedagógica e de uma gestora educacional vinculados à Rede Municipal de Ensino (RME) de Carmo do Cajuru.

A seleção desses atores justifica-se pelo fato de comporem dois segmentos distintos (docentes e gestores), os quais possuem perspectivas singulares sobre os processos de construção curricular desenvolvidos na Rede. Considera-se que essa pluralidade de olhares enriquece a investigação, uma vez que cada grupo atua em frentes distintas, porém complementares, no desenvolvimento das políticas curriculares.

No que tange à gestão, o trabalho concretiza-se em ações e objetivos definidos nas diretrizes educacionais, estabelecendo parâmetros para a formação dos estudantes. Conforme aponta Alves (2017), a gestão torna-se um meio prático de tomadas de decisões, mediando a relação entre as políticas públicas e as exigências do cotidiano escolar.

¹⁶ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, conforme previsto no Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Por sua vez, os professores de Educação Física assumem responsabilidades específicas na reflexão e na materialização das políticas curriculares, desempenhando um papel intrinsecamente relacionado à produção do currículo das escolas. Nesse sentido, Libâneo (2002) ressalta que o planejamento curricular demanda tarefas essenciais a toda a ação educativa, tais como: a determinação dos objetivos, a seleção das atividades, e a organização desses elementos visando a um ensino de qualidade e a uma aprendizagem significativa. Portanto, nesta pesquisa, tais sujeitos são compreendidos como agentes que concebem, planejam e realizam o currículo na escola e, por extensão, na própria Rede.

A interlocução com diferentes leituras sobre o objeto de investigação permite acessar dados da realidade que se complementam, contradizem e interrogam mutuamente. Esse processo favorece a identificação de possíveis (des)continuidades, lacunas, silenciamentos, omissões e disputas de poder inerentes à construção curricular em uma rede de ensino.

O estudo contou com a participação de 11 dos 13 professores de Educação Física atuantes na Rede Municipal, abrangendo, desse modo, a totalidade dos estabelecimentos de ensino do município. O Quadro 4 apresenta o perfil dos docentes participantes.

Quadro 4 – Perfil dos professores, sujeitos da pesquisa

Nome	Idade	Vínculo	Formação	Pós-graduação	Tempo de serviço RME
Prof. 1	44	Contrato	Licenciatura e Bacharelado em EF	Educação Especial; Projeto de Vida	3 meses
Prof.2	43	Efetivo	Licenciatura em Educação Física	Educação Física Escolar	7 anos
Profa. 3	42	Contrato	Licenciatura em Educação Física	Psicomotricidade e Inclusão	9 anos
Profa. 4	40	Contrato	Licenciatura em Educação Física e Pedagogia; Magistério; Em andamento – Educação Especial	EF Escolar; Supervisão; Atuação em Sala de Aula; Educação Especial	18 anos
Prof. 5	30	Contrato	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	Em andamento: EF Escolar	2 anos
Prof. 6	33	Contrato	Licenciatura em Educação Física e Pedagogia	Educação Especial Inclusiva; Educação Infantil; Psicopedagogia; Supervisão;	5 anos
Prof. 7	51	Efetivo	Licenciatura Educação Física	Psicopedagogia Clínica e Institucional; Atendimento Educacional Especializado	9 anos
Prof. 8	31	Contrato	Licenciatura em EF	Não possui	10 meses
Profa. 9	35	Contrato	Licenciatura em EF e Pedagogia	EF Escolar; Jogos eletrônicos e brincadeiras;	10 anos
Profa. 10	34	Contrato	Licenciatura e Bacharelado em EF	Educação Especial Inclusiva; Psicomotricidade	5 anos
Profa. 11	35	Contrato	Licenciatura EF	EF Escolar; EF Escolar Adaptada; ABBA	5 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Uma vez delineado o perfil dos docentes, torna-se relevante situar o contexto espacial de suas práticas. O Quadro 5, a seguir, apresenta as unidades de ensino que integram a Rede Municipal de Carmo do Cajuru, identificando os locais de atuação dos professores participantes desta investigação.

Quadro 5 – Local de atuação dos professores de EF na Rede Municipal

Professores de EF	Estabelecimento de ensino	Público atendido	Idade (anos)
Profa. 4 Profa. 9	E.M. Princesa Isabel	Ensino fundamental – anos iniciais	6 a 11
Prof. 2 Prof. 7	E.M. Nossa Senhora do Carmo	Ensino fundamental – anos iniciais	6 a 11
Professor pesquisador ¹⁷	E.M. Francisco Malaquias Cláudio	Ensino fundamental – anos iniciais	6 a 11
Prof. 11	Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CMAEE)	Desde o berçário até o 5º ano do ensino fundamental	0 a 11
Prof. 1	Creche Municipal Alegria do Saber (unidade II) – Distrito-sede	Berçário Maternal I Maternal II Maternal III	0 a 3
Profa. 6 Profa. 10	CMEI Sementes do Saber – Distrito-sede	Maternal I Maternal II	2 a 3
Profa. 9 Prof. 11	CMEI Brincar e aprender – Distrito-sede	1º período 2º período	4 a 5
Profa. 3	Creche Municipal Alegria do Saber (unidade I) – Distrito de São José dos Salgados	Berçário Maternal I Maternal II Maternal III	0 a 3
Prof. 5	E.M. São José – Distrito de São José dos Salgados	Ensino infantil - 1º e 2º período Ensino fundamental – anos iniciais	4 a 11
Prof. 8	E.M. Santo Antônio da Serra – Distrito Santo Antônio da Serra	Ensino infantil 1º e 2º período Ensino fundamental – anos iniciais	4 a 11
Prof. 8	E.M. São Judas Tadeu – Distrito de Bom Jesus de	Ensino infantil - 1º e 2º	4 a 11

¹⁷ A E.M. Francisco Malaquias Cláudio é o local de trabalho do pesquisador.

	Angicos	período Ensino fundamental – anos iniciais	
Prof. 8	E.M. Santa Terezinha – Zona Rural (Comunidade de Estivas)	Ensino infantil - 1º e 2º período Ensino fundamental – anos iniciais	4 a 11

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Complementarmente à participação dos docentes lotados nas unidades escolares, a investigação estendeu-se à esfera da gestão central, por meio de entrevistas com duas servidoras vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC): a Secretária Municipal e uma Coordenadora Pedagógica. Importa sublinhar que, embora ambas ocupem atualmente cargos de provimento em comissão (cargos de confiança), as duas profissionais possuem vínculo efetivo (concurso) com a Rede Municipal, o que lhes confere um conhecimento aprofundado da trajetória e da estrutura funcional do sistema de ensino local.

No que tange às atribuições, cabe à Secretária de Educação desde o planejamento e a execução macro das políticas educacionais até a formulação, a coordenação e o monitoramento das metas governamentais estipuladas para a área. Já a Coordenadora Pedagógica exerce a função primordial de zelar pela qualidade e normativa do sistema de ensino. Sua atuação envolve o planejamento e a implementação das políticas da rede, o acompanhamento da observância às leis e normas nas escolas, bem como o oferecimento de suporte técnico-pedagógico às equipes gestoras. Ademais, analisa indicadores de desempenho para propor intervenções e colabora ativamente com a formação continuada. Em síntese, essa profissional atua como elo de articulação entre a Secretaria e as escolas, assegurando a operacionalização das diretrizes em toda a rede.

O Quadro 6, a seguir, detalha o perfil profissional dessas gestoras:

Quadro 6 – Perfil das gestoras da RME de Carmo do Cajuru

Cargo e natureza	Estabelecimento	Formação acadêmica
Secretária de Educação - cargo comissionado	SEMEC	- Superior completo – Pedagogia; Letras - Especializações Latu Sensu: Alfabetização e Letramento; Educação Inclusiva; Leitura e Produção de

		Textos
Coordenadora pedagógica municipal - cargo comissionado	SEMEC	• Bacharel em Psicologia; Pedagogia • Pós-graduação Lato Sensu: Psicopedagogia; Neuropsicopedagogia; Educação Especial • Pós-graduação em Gestão, Supervisão e Orientação • Especialização Stricto Sensu: Mestre em Educação Profissional Tecnológica

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

2.3.1 Critérios de Inclusão e Exclusão

A seleção dos participantes desta pesquisa pautou-se em parâmetros definidos para assegurar a pertinência dos dados em relação aos objetivos do estudo. Nesse sentido, foram considerados elegíveis para os critérios de inclusão os professores de Educação Física – sejam efetivos ou contratados– em exercício na Rede Municipal de Ensino de Carmo do Cajuru e que atuassem especificamente nas etapas da Educação Infantil (Creches e Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs) e/ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Adicionalmente, o escopo da inclusão abrangeu a gestão central da Rede, incorporando a participação da Secretária Municipal de Educação e de uma Coordenadora Pedagógica.

Em contrapartida, estabeleceram-se critérios de exclusão para delimitar com precisão o objeto de análise curricular. Sob essa ótica, optou-se pela exclusão de docentes que atuam exclusivamente no Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CMAEE). Tal decisão fundamenta-se na especificidade do trabalho desenvolvido nesta unidade, que possui caráter clínico-terapêutico e centra-se nas necessidades individuais de reabilitação e suporte, não se estruturando diretamente sob a égide dos currículos normativos do ensino regular – como BNCC e o CRMG –, que constituem o foco central desta investigação. Em decorrência desse critério técnico, um professor da Rede não participou da pesquisa. Por fim, foram também considerados critérios de exclusão a recusa em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou a eventual desistência da participação em qualquer etapa do percurso investigativo.

2.3.2 Aspectos Éticos da Pesquisa

A presente investigação foi conduzida em estrita conformidade com os princípios éticos aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, tendo como referência as diretrizes da Resolução nº510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Cumpre estabelecer, que devido a entraves técnicos operacionais enfrentados na submissão a Plataforma Brasil, o projeto não obteve o registro formal junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (COEP). Não obstante, ressalta-se que o projeto foi submetido à banca de qualificação acadêmica, a qual exarou parecer favorável, atestando que “o projeto está adequado e cumpre as exigências legais para pesquisas com humanos”, não havendo ressalvas quanto ao seu conteúdo ou às normas éticas.

Nesse contexto, todos os procedimentos de campo pautaram-se pelo respeito à dignidade e à autonomia dos sujeitos. Os participantes foram devidamente informados sobre os objetivos, a metodologia, os riscos e os benefícios do estudo. A participação voluntária foi formalizada mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) antes do início da coleta dos dados, bem como pela obtenção da Carta de Anuência junto à Secretaria Municipal de Educação.

Adicionalmente, assegurou-se o sigilo e o anonimato dos envolvidos, garantindo a não identificação nominal no tratamento dos dados e na divulgação dos resultados. Todas as informações geradas foram tratadas com confidencialidade e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Por fim, reiterou-se aos participantes o direito de recusa em responder a quaisquer questões ou de desistência da pesquisa a qualquer momento, sem que isso acarretasse ônus ou prejuízo.

2.4 Instrumentos de Construção de Dados

Para a construção dos dados qualitativos da pesquisa, recorreu-se a dois instrumentos complementares: a entrevista semiestruturada e a análise documental. A utilização dessas ferramentas objetivou apreender a realidade investigada sob dois prismas distintos e dialógicos: de um lado, a dimensão expressa na materialidade dos textos educacionais, com suas intencionalidades abrangentes; de outro, a dimensão narrativa dos sujeitos que vivenciam a experiência de transpor as intenções das políticas para o campo das práticas.

Conforme postula Ball (2009), o processo de tradução de políticas em práticas reveste-se de elevada complexidade, configurando-se como uma alternância de

modalidades. A modalidade primária é textual, visto que as políticas são escritas, ao passo que a prática é ação/fazer. Nesse sentido, o sujeito que põe a política em prática realiza a conversão entre a palavra escrita e a ação efetiva – uma tarefa desafiadora que demanda atuação e efetivação na prática e através da prática. O autor recorre à metáfora teatral para ilustrar esse fenômeno: embora existam as palavras do texto da peça, a realidade da obra apenas ganha vida quando representada. Trata-se, portanto, de um processo iminente de interpretação e criatividade/recriação.

Nesse contexto, a análise documental cumpre o papel de, conforme Moreira (2005), identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica. O uso de fontes primárias (registros originais e normativas) e secundárias (conhecimento sistematizado) permitiu a necessária contextualização dos dados e das informações que circundam o objeto de estudo.

2.5 Sobre a análise documental

A análise documental foi empregada neste estudo com o intuito de aprofundar a compreensão dos aspectos da política educacional do município que incidem sobre a produção curricular feita pelos docentes de Educação Física, tanto no âmbito escolar quanto na rede de ensino. Acerca do potencial dessa abordagem na pesquisa qualitativa, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) asseveram que o uso de documentos, devido à riqueza de informações que pode ser extraída, amplia o entendimento de objetos que demandam contextualização histórica e sociocultural. Complementarmente, Cellard (2008) afirma que o documento escrito institui uma fonte preciosa e insubstituível para o pesquisador nas ciências sociais, permitindo a reconstituição de fatos e atividades humanas passadas. Nesse sentido, Lüdke e André (1986, p. 38) reforçam que a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Para os fins deste estudo, procedeu-se a análise do Plano Municipal Decenal de Ensino do Município¹⁸. Tal escolha justifica-se por ser esse plano o único documento curricular normativo produzido por Carmo do Cajuru, o que o torna um

¹⁸ No terceiro capítulo da dissertação, será tratado mais detidamente o conteúdo do Plano Decenal Municipal de Educação, bem como da referida resolução.

orientador central das políticas públicas de educação locais. Considerando o objetivo de investigar a construção curricular e a relação dos professores de Educação Física com as políticas curriculares vigentes na Rede Municipal de Carmo do Cajuru, esse documento é essencial para compreender o direcionamento e a atuação da Secretaria Municipal de Educação. Sua análise permite, ainda, evidenciar a ausência de um documento curricular específico para a Educação Física no município, contrastando com a necessidade de referenciais locais que dialoguem com a realidade das escolas, dos professores e dos estudantes, conforme preconiza a legislação educacional brasileira.

2.6 Sobre as entrevistas

Na definição dos instrumentos de construção dos dados, a entrevista foi eleita por sua potencialidade em contribuir significativamente para uma compreensão ampliada e profunda do fenômeno investigado. Na pesquisa qualitativa, a entrevista pode fornecer "[...] dados básicos para a compreensão das relações entre os atores sociais e o fenômeno, tendo como objetivo a compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos específicos" (Silva et al., 2006, p. 247).

No contexto deste estudo, a realização de entrevistas com professores de Educação Física e gestoras da Rede Municipal de Carmo do Cajuru favoreceu a construção de dados substantivos acerca dos sentidos e os significados que circulam e atuam na conformação das práticas curriculares locais. Para tanto, procedeu-se uma entrevista individual com cada participante, totalizando 13 interlocuções, sendo 11 com docentes e duas com gestoras. Todos os encontros ocorreram presencialmente e foram registrados em áudio mediante uso de dispositivo móvel. As entrevistas tiveram duração média de 50 minutos, resultando em um acervo de aproximadamente 11 horas de gravação, integralmente transcritas pelo pesquisador. As transcrições de todas as entrevistas foram feitas pelo próprio pesquisador.

Dentre as modalidades existentes, optou-se pela entrevista semiestruturada. Segundo Triviños (1987), essa tipologia caracteriza-se pela presença de questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema, mas que permitem flexibilidade. Tais questionamentos ensejam novas hipóteses a partir das respostas dos informantes. Manzini (1991) reforça que esse formato possibilita a

emergência de informações de maneira mais livre, não condicionando as respostas a uma padronização rígida. Buscou-se, assim, estabelecer um diálogo horizontal com os professores, visando compreender fatos cotidianos em seu contexto específico.

Metodologicamente, optou-se por realizar as entrevistas em momento posterior à análise documental. Acredita-se que essa estratégia permitiu qualificar o roteiro de questionamentos, direcionando o diálogo para pontos cruciais identificados previamente nos textos normativos.

No que tange à entrevista com a Secretária Municipal de Educação, o roteiro estruturou-se em eixos que abordaram sua identificação e trajetória profissional, aprofundando-se na gestão das políticas curriculares, o que incluiu metas, êxitos, lacunas e a relação com as diretrizes nacionais (BNCC e CRMG). Um ponto de destaque tratou do apostilamento do ensino, detalhando a adesão ao Sistema de Ensino Aprende Brasil e seus impactos na rede. Discutiram-se, ainda, a relação da gestão com as escolas, a importância dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), a avaliação do Plano Decenal de Educação e os desafios futuros. Por fim, explorou-se especificamente a Educação Física escolar, investigando as ações da pasta para o fortalecimento da disciplina e o fomento à participação docente.

Por sua vez, a interlocução com a Coordenadora Pedagógica abrangeu dados pessoais e profissionais, com foco na função da coordenação na gestão das políticas curriculares e no apostilamento, englobando a relação com o PNLD e os livros didáticos. Foram debatidos o papel dos PPPs, a avaliação do Plano Decenal, a participação docente no trabalho em rede e as políticas de formação continuada. O roteiro encerrou-se com a análise da percepção da coordenadora sobre a importância e a efetiva participação dos professores de Educação Física nas políticas locais.

Finalmente, o roteiro aplicado aos professores de Educação Física abordou a trajetória de vida e formação — da educação básica à pós-graduação —, relacionando-a com o currículo escolar. Explorou-se a atuação profissional na Rede Municipal, as experiências de formação em serviço oferecidas pela Secretaria e os dilemas enfrentados no trabalho curricular cotidiano. Investigou-se, também, o conhecimento e a interação dos docentes com os documentos normativos, os PPPs, o Sistema Aprende Brasil e os livros didáticos. O instrumento buscou mapear, ao final, os desafios do ensino da Educação Física nas escolas, as condições de apoio existentes e as sugestões dos docentes para o fortalecimento da área na Rede.

2.7 Procedimentos para análise e interpretação dos dados

A análise e a interpretação das informações fundamentaram-se na metodologia da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (1977, 2011, 2016). Essa técnica de pesquisa visa descrever, interpretar e categorizar dados qualitativos para identificar padrões, temas e significados latentes. Segundo a autora, a análise de conteúdo constitui um conjunto de técnicas de análise das comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens para obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens.

O itinerário analítico obedeceu rigorosamente às três etapas cronológicas preconizadas por Bardin (2016). A fase inicial, denominada **pré-análise**, consistiu na organização e sistematização das ideias, abarcando a leitura flutuante dos documentos e das transcrições, a formulação de hipóteses e a preparação do material. Nesse momento, todas as entrevistas foram transcritas integralmente para compor o *corpus* de análise, procedimento que garantiu a exaustividade dos dados e a necessária impregnação do pesquisador com o conteúdo empírico. Na etapa subsequente, referente à **exploração do material**, procedeu-se à administração sistemática das decisões tomadas. Realizou-se a codificação dos dados mediante o recorte do texto em unidades de significação (unidades de registro), buscando identificar temas-eixo e núcleos de sentido. As categorias foram, então, construídas a partir de princípios de inventário e classificação, agrupando elementos comuns encontrados nas falas dos docentes, das gestoras e nos textos documentais. A terceira e última etapa, voltada ao **tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação**, destinou-se a transformar os dados brutos em informações significativas. Buscou-se ultrapassar os conteúdos manifestos, realizando inferências sobre as concepções de educação e currículo que norteiam as práticas pedagógicas na Rede, bem como sobre as potencialidades da construção coletiva para a sistematização curricular. Para conferir maior robustez a esse processo, adotou-se a triangulação dos dados, articulando três vértices de fontes de evidência: os conteúdos dos documentos normativos, as narrativas dos professores e os relatos das gestoras. Esse movimento permitiu a construção de unidades de significação dialógicas entre as fontes, possibilitando a identificação de convergências, contradições e silenciamentos.

Como resultado desse percurso analítico, emergiram quatro categorias principais que estruturam a discussão dos resultados desta dissertação. A primeira, intitulada **"A problemática do currículo na formação dos professores: entre ausências e superficialidades"**, investiga as fragilidades da formação inicial e continuada no que tange à articulação entre teoria e prática curricular. A segunda, denominada **"A relação dos professores com as políticas educacionais/curriculares expressas em documentos normativos"**, examina o distanciamento dos docentes em relação ao Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) e aos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), contrastando com a adesão verticalizada a normativas externas como a BNCC e o CRMG. Avançando na discussão, a terceira categoria, **"O trabalho com currículo na Rede e a (de)formação em serviço"**, explora as lacunas na formação continuada e a ausência de espaços formais e tempos instituídos para o debate e a colaboração entre os professores de Educação Física. Por fim, a categoria **"As prescrições do currículo escrito e os constrangimentos à capacidade de agir"** analisa o impacto do sistema de apostilamento de ensino e a relação dos professores com os livros didáticos, revelando as tensões existentes entre o currículo prescrito e a autonomia docente.

3 A POLÍTICA CURRICULAR NO MUNICÍPIO DE CARMO DO CAJURU: UMA ANÁLISE SOBRE O PLANO MUNICIPAL DECENAL DE EDUCAÇÃO

O presente capítulo dedica-se à análise dos indícios da política curricular de Carmo do Cajuru, tomando como base as normatizações presentes no Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) elaborado pelo município. Esse documento estabelece diretrizes de longo prazo para a educação local, apresentando considerações fundamentais sobre as políticas a serem desenvolvidas pela Secretaria de Educação, pelas escolas e pelo corpo docente.

O Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE), instituído pela Lei nº 2.497/2015, aprovado pela Câmara de Vereadores e sancionado pelo Executivo, tem vigência de dez anos a partir de sua publicação. Tal legislação visa cumprir o disposto no Art. 214¹⁹ da Constituição Federal e na Lei nº 13.005²⁰ de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

O PMDE constitui um instrumento fundamental de gestão, pois estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades no âmbito municipal. O documento assegura o alinhamento das políticas educacionais locais com os princípios nacionais e estaduais, visando à melhoria contínua da qualidade do ensino e à superação das desigualdades educacionais.

Estruturalmente, o PMDE de Carmo do Cajuru compõe-se de uma parte normativa (a lei propriamente dita) e de anexos técnicos. A parte normativa define a abrangência da lei, suas diretrizes gerais, as responsabilidades das instâncias de monitoramento, a periodicidade das avaliações e conferências, bem como o regime de colaboração entre os entes federados (União, Estado e Município). Seus artigos fornecem o arcabouço legal e os princípios orientadores para a execução do plano.

Integrado à estrutura legal, o documento apresenta metas — objetivos quantificáveis e temporais a serem alcançados ao longo da vigência do plano —

¹⁹ O Art. 214 da Constituição Federal diz que a lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas.

²⁰ A Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), em seu Art. 8º, prevê que Estados e Municípios deverão elaborar ou adequar seus respectivos planos de educação ao PNE, no prazo de um ano a contar de sua publicação.

acompanhadas de estratégias específicas para sua efetivação. Os anexos, que complementam a lei, estão assim organizados:

Anexo I - Metas e Estratégias. Detalha os objetivos e as ações para diferentes áreas, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, incluindo modalidades como EJA e Educação Profissional, além de temas transversais como a valorização dos profissionais da educação.

Anexo II - Indicadores para monitoramento e avaliação da evolução das metas do PME. Apresenta os parâmetros e cálculos para o monitoramento e a avaliação da evolução das metas, utilizando dados de fontes oficiais (IBGE, INEP).

Anexo III – Diagnóstico. Oferece uma caracterização detalhada do município (aspectos demográficos, sociais, econômicos e administrativos), bem como um histórico e um diagnóstico situacional da educação local.

A análise do documento pautou-se no seguinte itinerário metodológico:

Inicialmente, realizou-se a **leitura integral do documento**, objetivando apreender sua estrutura geral e compreender as diretrizes das políticas públicas educacionais em Carmo do Cajuru. Subsequentemente, procedeu-se à identificação dos princípios que norteiam a educação municipal e que delineiam a condução do currículo.

Em etapa posterior, analisou-se o **panorama socioeconômico e educacional** do município (constante no diagnóstico), examinando dados demográficos e de infraestrutura que fornecem o contexto para a aplicação das políticas.

Por fim, com base na análise aprofundada, buscou-se identificar **lacunas e oportunidades para o desenvolvimento da Educação Física** no contexto municipal. Nessa fase, investigou-se a articulação das metas com a existência de dinâmicas de trabalho em rede (troca de experiências, formação continuada) e a presença de espaços que fomentem a autoria didática dos professores da área.

3.1 Plano Municipal Decenal de Educação de Carmo de Cajuru: entre o prescrito e realizado

Em conformidade à Lei nº 2.497/2015, o Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) de Carmo do Cajuru foi aprovado no ano de 2015, com vigência estipulada para o decênio subsequente. A promulgação desse documento ocorreu em consonância com o Art. 214 da Constituição Federal e a Lei nº 13.005 de 25 de junho

de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), evidenciando a busca pelo alinhamento das políticas educacionais municipais às diretrizes nacionais. O PMDE configura-se, assim, como o principal instrumento normativo e estratégico para o direcionamento das políticas públicas locais, sendo fruto de um processo que envolveu uma Comissão Representativa da Sociedade, a Secretaria Municipal de Educação e a realização de audiências públicas.

O documento integra, além de sua base normativa, anexos que detalham metas, estratégias, indicadores de monitoramento e um diagnóstico educacional local. Estabelecem-se diretrizes fundamentais, tais como a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento, a superação das desigualdades, a formação para o trabalho e a cidadania, e a promoção da gestão democrática. Contudo, a tradução dessas diretrizes na prática curricular e o grau de autonomia concedido aos professores de Educação Física para contextualizar o currículo requerem uma análise que transcenda a identificação textual, buscando compreender a dinâmica da implementação e a existência (ou não) de espaços para a autoria didática.

No que tange à relação entre as diretrizes do PMDE e a regulação da prática docente, observa-se que o documento apresenta menções por vezes genéricas. Essa característica carrega uma dualidade: por um lado, pode ensejar autonomia para o trabalho curricular das escolas; por outro, pode abrir brechas para ações autocráticas de gestores que, no vácuo de especificações, imprimam lógicas de forte controle. Ainda assim, verifica-se no texto legal uma concepção democrática, alinhada à perspectiva do direito à educação, na qual a legislação atua como suporte para garantir a igualdade de oportunidades e intervir nas desigualdades (Cury, 2002).

No PMDE, essa igualdade ancora-se na oportunidade de participação cidadã na definição dos destinos da educação. Tal premissa expressa-se nos Artigos 2º e 8º e nas Estratégias 18.6 e 18.7 que elegem a gestão democrática e a consideração do contexto local como princípios ordenadores:

Art.2 inciso, VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (Carmo do Cajuru, 2015, p. 4).

Art.8 - O Município deverá aprovar leis específicas para o seu sistema de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública no seu âmbito de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Carmo do Cajuru, 2015, p. 5).

Estratégia 18.6 - estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos

escolares, incentivando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (Carmo do Cajuru, 2015, p. 40).

Estratégia 18.7 - favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (Carmo do Cajuru, 2015, p. 40).

A gestão democrática, conforme disposta nesses trechos, pressupõe o envolvimento efetivo da comunidade escolar na construção da política curricular da Rede e do currículo vivido nas escolas. O texto é claro ao indicar que as normativas municipais devem garantir a participação e a autonomia na formulação dos projetos pedagógicos.

Entretanto, o cotejamento entre o texto da lei e a trajetória docente do pesquisador neste contexto revela dissonâncias significativas. Antes do ingresso no Programa de Pós-Graduação (ProEF) e do início desta pesquisa, a existência do PMDE era-me desconhecida. Apesar da frequência à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a gestão não apresentava o documento como ferramenta de trabalho. Essa invisibilidade sugere que, sem a iniciativa investigativa desta dissertação, essa "bússola educacional" permaneceria inacessível à prática docente.

A leitura tardia da Estratégia 18.6 — que incentiva a participação na formulação de currículos — trouxe clareza sobre um direito de autoria que, na prática, foi silenciado. A realidade vivida foi marcada pela imposição curricular, sem convocações para discussões que permitissem aos professores de Educação Física propor adaptações condizentes com a realidade dos alunos. Similarmente, a autonomia pedagógica preconizada na Estratégia 18.7 contrastou com uma rotina de controle burocrático. A orientação recebida da supervisão escolar, logo no início da carreira em 2016, ilustra essa lógica: "desde que seu conteúdo e as habilidades do currículo estejam no diário, para mim está tudo certo".

Essa superficialidade, somada ao desconhecimento do PMDE, impediu a contextualização do currículo de Educação Física durante a transição²¹ do CBC para a BNCC. Sem apropriar-me das diretrizes locais, minha atuação tornou-se genérica. Entre 2016 e 2022, a prática pedagógica limitou-se ao cumprimento acrítico de sugestões oficiais ou de livros didáticos, gerando um "automatismo didático" e uma falsa percepção de competência baseada apenas na conformidade burocrática.

²¹ A mudança do CBC para a BNCC como referencial das aulas de Educação Física ocorreu após a aprovação da BNCC pela Lei nº 13.415/2017, que a instituiu como documento normativo nacional para os currículos da educação básica, incluindo a Educação Física.

A tentativa de inovação esbarrava na cultura institucional. Projetos de iniciativa docente (como festivais de pipas ou xadrez) enfrentavam a escassez de recursos e certa indiferença, enquanto projetos "vindos de cima" recebiam apoio irrestrito. A negligência da Estratégia 18.6 resultou na sensação de ser um mero executor de pacotes prontos, desconsiderando as particularidades da Educação Física. A ausência de consulta na formulação do PPP tornou muitas aulas desinteressantes e desconectadas da comunidade, privando o docente do "termômetro" avaliativo que a participação dos pais e alunos poderia oferecer.

Contudo, a apropriação crítica dos Artigos 2º e 8º e das Estratégias 18.6 e 18.7 ressignificou a perspectiva sobre o papel da Educação Física na rede. Compreender que a gestão democrática é um compromisso legal altera o cenário: a voz do professor, dos alunos e dos pais possui lastro formal. Essa consciência impulsiona a transição de um agente passivo para um sujeito ativo, que busca respaldo no plano municipal para pressionar por flexibilidade, recursos e autonomia no planejamento.

Nesse sentido, o PMDE também faz menções cruciais sobre o reconhecimento da realidade local, conforme o Artigo 4º e a Estratégia 2.7:

Art.4 - As metas previstas no Anexo I²² desta Lei deverão ter como referência o censo demográfico e os censos da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei (Carmo do Cajuru, 2015, p. 4).

Estratégia 2.7- disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região (Carmo do Cajuru, 2015, p.11).

O Artigo 4º e a Meta 2.7 conferem legitimidade à adequação curricular. O documento expressa a preocupação em garantir a autonomia municipal sem perder a conexão com os princípios nacionais. Estabelece-se, assim, uma relação de mediação frente às normas vindas do "alto" (como a BNCC). Como metaforiza Sacristán (2003), o currículo prescrito é a partitura, enquanto o currículo em ação é a música. Com base na mesma partitura, diferentes músicas podem ser executadas, dependendo da interpretação dos músicos.

Analisando minha prática pregressa à luz desses dispositivos, percebo a ausência dessa interpretação autoral. Movido pela crença de que o currículo nacional

²² O Anexo I do PMDE de Carmo do Cajuru contém as metas e as estratégias do plano, detalhando os objetivos a serem alcançados e as ações para sua efetivação.

se sobrepunha ao local, ignorei a necessidade de dialogar com a cultura corporal dos alunos. Mais grave ainda, a interpretação rígida dos Planos de Curso de Minas Gerais²³, reforçada pela coordenação pedagógica sob a alegação de que o município não constituía "Rede Própria"²⁴, levou-me a ignorar variáveis básicas como as condições climáticas. Planejei aulas de vôlei para épocas de ventos intensos e jogos cooperativos para períodos chuvosos, desconhecendo a autonomia — agora evidente na Meta 2.7 — para flexibilizar o calendário e a ordem dos conteúdos.

A apropriação desses trechos do PMDE oferece hoje o respaldo para uma prática contextualizada. Reconheço que o planejamento não deve basear-se apenas em manuais genéricos, mas na análise dos dados demográficos e das condições de infraestrutura locais. A flexibilidade para adaptar o ensino às condições climáticas e incorporar a identidade cultural regional não é apenas uma possibilidade didática, mas um direito assegurado pela política municipal.

Entretanto, as possibilidades de autoria ou de "improvisações livres sobre a partitura" podem não corresponder à realidade institucional. A dispersão das prioridades da SEMEC e a passividade docente podem ser compreendidas pela ótica de Sacristán (2000), que argumenta que a tradição de intervenção administrativa e a falta de espaços democráticos limitam a participação, gerando uma cultura de silenciamento e burocratização.

Quanto à formação continuada, a Meta 15 do PMDE estabelece:

Meta 15 - Apoiar a formação, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência do PNE, e incentivar todos(as) os(as) profissionais da educação básica com formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Carmo do Cajuru, 2015, p. 27).

Estratégia 15.2 - estimular a criação de oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação básica (Carmo do Cajuru, 2015, p. 27).

²³ O Plano de Curso da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) organiza as habilidades por Área de Conhecimento, Componentes Curriculares, ano de escolaridade e bimestre, direcionando a progressão e a distribuição dos conteúdos ao longo do ano letivo.

²⁴ No contexto da gestão educacional de Carmo do Cajuru, a expressão "rede própria" refere-se à capacidade de um município de elaborar seu currículo de forma totalmente autônoma. Conforme o relato, Carmo do Cajuru não se considera "rede própria" nesse sentido curricular, pois adota o Plano de Curso e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), alinhados à BNCC, como referencial principal para suas diretrizes pedagógicas.

Nota-se a ausência de menção explícita a programas voltados à especificidade da Educação Física. O texto sugere uma lógica de formação tradicional, focada em cursos com "fim determinado", desconsiderando o *continuum* formativo no cotidiano escolar. Essa abordagem tende a ignorar a diversidade das demandas docentes, configurando práticas homogeneizadoras e conteudistas (pacotes de formação) que pouco alteram as práticas cristalizadas (Galindo; Inforsato, 2016).

Essa percepção de que a formação continuada seria suprida por cursos pontuais ou focais faz-se presente também quando se expressam as prioridades da rede. No texto do PMDE, reforça-se o investimento na capacitação de docentes que atuam diretamente com a alfabetização, conforme estabelece a Meta 5:

Meta 5 – Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (Carmo do Cajuru, 2015, p. 15).

Em paralelo, a gestão educacional e a busca por resultados quantitativos são também tomadas como prioridade absoluta, conforme expressa a Meta 7:

Meta 7 – Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o Ideb (Carmo do Cajuru, 2015, p. 17).

A leitura conjunta dessas metas sugere que os investimentos formativos são canalizados prioritariamente para os professores regentes (foco na alfabetização) e para a gestão escolar, visando à elevação de índices em avaliações standardizadas (IDEB). Tal direcionamento ocorre em detrimento de uma formação ampla que contemple todos os componentes curriculares — incluindo a Educação Física. Isso enseja a prioridade por uma política de formação continuada restritiva, marcada pela perspectiva do paradigma aplicativo-transmissivo (Moreto, 2020).

Embora a Meta 14 do PMDE expresse a pretensão de adesão do Município à política nacional de formação, a sua concretização ao nível da Rede Municipal carece de detalhamento prático no texto da lei. A referida meta estabelece:

Meta 14 - Incentivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996²⁵,

²⁵ O Art. 61 da Lei nº 9.394/96 (LDB) define os profissionais da educação escolar básica. Os incisos I, II e III do *caput* desse artigo referem-se, respectivamente, aos "professores com formação em nível superior", aos "trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia" e aos "trabalhadores em educação, portadores de diplomas de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim".

assegurando que todos os (as) professores (as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Carmo do Cajuru, 2015, p. 26).

Minha experiência ilustra a lacuna entre essa prescrição legal e a realidade: ao ingressar na Rede em 2015, recém-licenciado, fui recebido sem qualquer acolhimento que orientasse sobre os "caminhos curriculares" ou a interpretação das normativas.

Isso suscita a reflexão de que a garantia da formação inicial (assegurada na Meta 14) não garante, por si só, um professor apto para a complexidade da ação pedagógica situada. Caberia à Secretaria de Educação preparar seus profissionais para a identidade da rede. A indiferença institucional na recepção aos novos docentes fundiu-se, no meu caso, à expectativa ingênua de que o diploma bastaria, perpetuando o ciclo de desassistência curricular.

3.2. A Educação Física no PDME

Ao realizar uma busca minuciosa por termos como "educação física", "esporte", "atividades esportivas", "desporto" e "lazer" Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE), foi possível identificar as metas e as estratégias direcionadas ao campo da Educação Física no município. Ao abordar a educação em tempo integral, Meta 6, estabelece em suas Estratégias 6.3 e 6.4:

Estratégia 6.3 - institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral (Carmo do Cajuru, 2015, p.16).

Estratégia 6.4 - fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários (Carmo do Cajuru, 2015, p. 16).

Evidencia-se a necessidade de políticas de promoção de "atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas" e o fomento à articulação da escola com diversos espaços. Complementarmente, a

Meta 2, que versa sobre a universalização do ensino fundamental, inclui a Estratégia 2.12:

Estratégia 2.12 - promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional (Carmo do Cajuru, 2015, p. 10).

Quanto a essas menções, nota-se que a primeira (Estratégias 6.3 e 6.4) articula-se preponderantemente ao incremento de ações extraescolares, vinculadas ao acesso a atividades esportivas de tempo livre, e não propriamente ao componente curricular Educação Física. A segunda menção (Estratégia 2.12) atrela a EF escolar ao Sistema Nacional de Desporto e Lazer, conferindo à disciplina um papel instrumental de reprodução dos interesses da instituição esportiva. Essa leitura tem sido problematizada pela teoria crítica da área, especialmente pelo movimento renovador, pois dilui a relação da EF com a função social da escola. Reforça-se, assim, um sentido periférico em relação aos projetos pedagógicos, atendendo a interesses externos e distanciando-se do que Gonzalez e Fensterseifer (2009) consideram um componente curricular no sentido de matéria escolar.

A concepção da EF escolar como mero meio para a promoção de atividades esportivas — visando, em tese, a formação integral — pode traduzir uma negligência quanto à criação, à manutenção e à ampliação das condições materiais de trabalho docente. Segundo Souza Júnior (2007), a precarização das instalações impacta diretamente o processo de sistematização do conhecimento e o reconhecimento da disciplina:

[...]as instalações disponíveis para a realização das aulas de Educação Física são definidoras para a execução do planejamento, portanto, para a organização de seus saberes, pois, por fazer uso de espaços abertos, a aula acontece de maneira dispersa, dificultando ou inviabilizando a sistematização do conhecimento (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 210).

A análise do documento revela, portanto, uma abordagem ambivalente. Embora o esporte seja indicado como vetor de transformação social, essa valorização manifesta-se majoritariamente em iniciativas de contraturno. Tal enfoque evidencia uma lacuna no reconhecimento da Educação Física como componente curricular obrigatório com demandas específicas para o período regular. Contudo, reconhece-se que, por extensão, os investimentos em infraestrutura previstos no PMDE poderiam

beneficiar o trabalho docente no ensino regular, atenuando dificuldades pedagógicas e favorecendo a sistematização do conhecimento.

Freire (2011) argumenta que a disciplina deve transcender o treinamento esportivo ou a promoção instrumental da saúde, evidenciando a EF como um corpo de conhecimentos próprios fundamental para a formação integral (capacidade crítica, criatividade e autonomia). Nessa perspectiva, a efetividade das estratégias educacionais depende da capacidade dos professores de interpretar as diretrizes, transformando o esporte em experiência pedagógica rica, consolidando a identidade da disciplina para além do utilitarismo.

As formas de integração autônoma da EF escolar no projeto educacional do município dependerão, a nosso ver, da competência dos professores em interpretar, criticar e ressignificar as diretrizes e estratégias do PMDE, garantindo a mediação de uma pluralidade de conteúdos articulados a um projeto de escola republicana.

No cotidiano da prática docente, entretanto, essa ressignificação enfrenta obstáculos. Muitas vezes, para obter apoio material ou financeiro, vi-me impelido a aceitar a interpretação reducionista da gestão de que "Educação Física é esporte". A cultura esportivista, já hegemônica socialmente, parece ganhar reforço no PMDECC, que prioriza a prática esportiva em ambientes externos ou complementares. Em minha percepção, o discurso do esporte acaba se sobrepondo ao amparo pedagógico do componente curricular. Vivenciei reiteradamente a escassez de materiais básicos para as aulas regulares, enquanto recursos eram destinados a projetos de contraturno.

A vivência no "chão da escola" demonstrou que a falta de recursos para a aula regular — desde bolas em bom estado até materiais alternativos — é reflexo dessa instrumentalização. Para superar essa visão limitada que afasta a dimensão autoral e reflexiva, torna-se imperativo que os docentes exerçam a crítica propositiva.

Sobre esse esforço de ressignificação do papel da EF escolar, Neira (2018) faz crítica a posturas extremas nas relações dos professores com as políticas curriculares, argumentando contrariamente a uma relação polarizada que ora rejeita por completo tais normativas e ora toma posturas de aceitação às cegas das normativas curriculares. Nesse enfoque, a liberdade didática pressupõe o acesso e a crítica aos documentos normativos. Nesse sentido, entendo que a SEMEC deveria estimular o debate sobre o plano decenal. Dessa forma se promoveriam junto aos professores espaços de discussão coletiva, para que extremos anteriormente citados não se naturalizem na prática dos docentes neste município, de forma a criticar, qualificar e

expandir o que já está previsto nas metas e nas estratégias do PMDE. A criação de fóruns perenes de discussão coletiva na rede poderia promover uma relação mais democrática e participativa dos sujeitos envolvidos diretamente na produção curricular nas escolas.

Tal afirmação sustenta-se na minha experiência na rede, que evidenciou a importância vital de tais espaços. Durante anos, a ausência de diálogo estruturado com a Secretaria de Educação sobre o PMDE colocou-me em posição de vulnerabilidade. Sem clareza sobre o que o município esperava da Educação Física para além do cumprimento burocrático, oscilei entre as posturas extremas citadas por Neira: ora a execução passiva de um currículo genérico (cumprindo a "ordem" da supervisão), ora a tentativa isolada e frustrada de inovação. O desconhecimento da autonomia prevista no PMDE para adaptar o calendário impediu-me, por exemplo, de ajustar conteúdos às condições climáticas.

A criação desses fóruns e espaços de discussão, então, não seria apenas uma medida burocrática, mas uma necessidade premente, para que a "música" do currículo de Educação Física em Carmo do Cajuru fosse executada em suas diversas formas, adaptando-se à partitura local.

Diante disso, Young (2014) convida a refletir sobre o duplo papel de documentos como o PMDE: o papel normativo (direcionamentos gerais) e o crítico. O papel crítico torna-se uma armadilha quando o acesso ao documento é restrito e há desconhecimento das teorias curriculares que o fundamentam.

No que tange à produção de condições para o trabalho coletivo em rede, o PMDE apresenta orientações genéricas e restritivas. Na seção Diagnóstico²⁶, o texto menciona ações do plano anterior (2006-2015):

Meta 8 – Dificuldades de comunicação e de troca entre as escolas sobre experiências desenvolvidas e problemas enfrentados. Realizar anualmente o seminário municipal de educação. Realizar jogos escolares para momentos de lazer entre as escolas. Criar eventos periódicos de troca de experiências entre as escolas (PMDE, 2015, p. 74).

O excerto indica a preocupação com o compartilhamento de experiências, mas atrela essa troca à realização de jogos escolares e momentos de lazer. Embora tais

²⁶ A seção Diagnóstico do PMDE (Anexo III) oferece uma caracterização detalhada do município de Carmo do Cajuru, incluindo aspectos demográficos, sociais, econômicos e um histórico da situação da educação local, servindo como base para as metas do plano.

atividades promovam integração, mostra-se frágil a compreensão de que elas dariam conta dos complexos desafios da prática curricular e da cultura colaborativa. A mesma crítica aplica-se à ideia de que um seminário anual resolveria problemas de comunicação. Tal situação remete ao conceito de "currículo turístico" de Santomé (1998), em que propostas de trabalho são tratadas como unidades isoladas, sem organicidade, tergiversando sobre a complexidade dos problemas reais.

Além disso, vincular a troca de experiências aos jogos escolares enseja o risco de instrumentalização da EF e submissão à instituição esportiva, estreitando a função pedagógica do docente. Questiona-se: a quais ações de trabalho efetivo vincular-se-iam a resolução de problemas vividos nas escolas? A ausência de menções claras ao protagonismo docente na produção curricular sugere que o currículo é visto como algo construído "no alto", cabendo aos professores apenas a execução.

Na Rede Municipal, investe-se pouco em fóruns de diálogo com e entre os professores, de forma a ouvir suas demandas em relação às dificuldades do cotidiano escolar e aos desafios enfrentados no processo de construção curricular. Os docentes não são tratados como interlocutores capazes de conceber ações de autoria curricular. A título de exemplo, os seminários e as formações promovidas pela rede nos últimos dois anos, 2023 e 2024, resumiram-se à alfabetização (método fônico e Apostila Aprende Brasil) e palestras motivacionais. Tal prática configura modelo tradicional de formação continuada, que perdura nas redes de ensino do Brasil. Um modelo individualista, que tem por objetivo superar as mazelas deixadas pela formação inicial. Essa abordagem centra-se, sobretudo, nas características que faltam aos docentes, sendo por isso denominada de "abordagem do déficit". O modelo pressupõe que os professores pouco ou nada têm a dizer sobre como aprimorar sua formação, motivo pelo qual não podem ser consultados sobre essa questão. A formação continuada é, portanto, definida em outras instâncias e/ou níveis hierárquicos superiores dos sistemas de ensino, desconsiderando-se as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho. São propostas uniformes, no formato "tamanho único" e "unissex", cuja meta é atingir o conjunto dos professores, independentemente de sua idade, tempo de experiência, disciplina lecionada e interesses. À época da minha participação nesses seminários, me perguntava: por qual motivo um professor de EF, que não lida diretamente com a alfabetização, tem de ser obrigado a cumprir um curso que pouco tem relação com

sua didática? Por que palestras com conteúdos motivacionais? Estariam os professores desmotivados? Que dados de realidade sustentavam tal tese?

Diante dessa realidade, questiona-se a abertura para ações colaborativas. Em minha trajetória docente, iniciada em 2016, foram observadas apenas duas iniciativas significativas de formação continuada: primeiramente, durante a implementação da BNCC e, posteriormente, em uma oficina de jogos e brincadeiras. Ressalta-se que nunca houve planejamento coletivo específico para a Educação Física e, nesse contexto, não há vínculo de unidade entre os professores, ou compartilhamento de ideias, anseios, experiências e expectativas.

Essa falta de valorização da experiência docente e de espaços para a construção coletiva da cultura curricular vivida nas escolas expressa como a gestão municipal em educação de Carmo do Cajuru compreende e implementa o PMDE. Evidencia-se, assim, a definição de Macedo (2012) sobre o tecnicismo pragmático e a lógica reducionista de ensino, em que se desconsideram a experiência do professor e a realidade da sala de aula, perdendo-se a reflexão e os questionamentos sobre a prática docente.

Essa falta de clareza de um direcionamento mais objetivo por parte da gestão das escolas e, sobretudo, da Secretaria de Educação, de como tal compartilhamento de experiências poderia ser levado a efeito acaba por empobrecer a leitura crítica dos professores acerca das normativas curriculares com as quais os professores têm de lidar cotidianamente na rede. Em complemento, a Meta 7 do PMDE, indica que o esforço educativo deve centralizar-se para atingir índices do IDEB²⁷:

Meta 7- Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb [...] (PMDE, 2015, p. 23);

Estratégia 7.9 - incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos

²⁷ IDEB **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, é um indicador criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para avaliar a qualidade da educação no Brasil a partir da combinação de dois fatores: o fluxo escolar e médias de desempenho em avaliação sistêmica.

resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (PMDE, 2015, p. 23).

Embora o PMDE indique a necessidade de promover trocas de experiência entre as escolas, a resolução coletiva de problemas, a abertura a práticas inovadoras e a diversidade de métodos, a centralidade atribuída à nota do IDEB enseja um direcionamento da ação educativa alinhado aos sistemas de avaliação estandardizados. Nesse cenário, o desenvolvimento de ações educativas autorais e territoriais fica comprometido, uma vez que o ensino passa a ser referenciado em matrizes externas e padronizadas, submetendo-se excessivamente às prescrições curriculares vigentes (BNCC, CRMG). Corroborando essa análise, Malachen e Santos (2020) asseveram que a utilização da BNCC na composição das normativas educacionais tem por objetivo moldar a formação dos indivíduos e controlar a tradução curricular pelos professores, o que, paradoxalmente, torna improvável a concretização de metas educacionais voltadas para uma formação integral e crítica.

Contextualizando essa discussão na realidade da unidade escolar em que atuo, nota-se que a supervisão e a direção não organizam reuniões pedagógicas voltadas à articulação dos planejamentos curriculares com as metas municipais do PMDE. Tampouco há espaços para discutir o papel e as ações da Educação Física — e dos demais componentes — na construção do projeto educacional do município. Ao contrário, a participação docente, quando solicitada, restringe-se ao cumprimento de normas burocráticas e ao preenchimento de formulários, sob a premissa velada de busca incessante pela melhoria dos índices do IDEB.

Em contraposição a essa lógica instrumental, Ramos, Cunha e Santos (2022) defendem uma teoria política e curricular fundamentada no diálogo, na alteridade e no rompimento com as normas tradicionais de fazer e pensar a educação. Os autores advogam pela construção de processos justos e democráticos, pela valorização das experiências éticas na formação de valores e pelo questionamento das identidades fixas nas relações de poder e seus mecanismos de controle social.

Dessa forma, tensiona-se o conceito de irrefutabilidade da verdade expressa nas prescrições educacionais, desvelando uma disparidade que frustra a utopia do equilíbrio entre o que é prescrito e o que é efetivamente moldado no ambiente escolar, conforme idealizado nas metas e estratégias do PMDE.

Ainda no tocante às contradições presentes no PMDE, especialmente quanto à abertura de um cenário propenso à autoria docente, o documento sugere na Meta 2 — que trata da universalização do ensino fundamental — a necessidade de garantir flexibilidade e autonomia, em consonância com o Art. 15 da LDBEN/1996, com a seguinte redação:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (LDBEN, 1996, p. 6).

Estratégia 2.7- disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região (PMDE, 2015, p. 10).

Diante desse anúncio da flexibilização na organização do trabalho pedagógico, do calendário escolar, das sequências didáticas, da gestão pedagógica e administrativa presente na LDB 9.394/1996 e no PMDE, é possível inferir que haveria uma abertura para que o professor tenha espaço para reinterpretar as normas curriculares, definição de formas distintas de lidar com o tempo e reflexão sobre o trato do conhecimento em uma relação direta com a cultura local, o PPP das escolas e as demandas dos estudantes. Todavia, toda essa abertura à autoria docente pode ficar comprometida, se a meta central do município for alcançar determinados escores de avaliação padronizados.

Apesar de tantos indícios de autonomia, a realidade observada distancia-se desse horizonte. Diante de um contexto em que se impõe o cumprimento de normas curriculares tomadas como irrefutáveis, a centralização das decisões pela Secretaria de Educação, a carência de espaços coletivos de reflexão e deliberação por parte dos professores e, decorrente desta, a carência de uma cultura colaborativa entre docentes e escolas, abre-se espaço à instrumentalização da estrutura educacional do município ao cumprimento cego de interesses exógenos ao território. Nesse cenário, Fritsch, Leite e Lima (2022) alertam que o distanciamento de uma concepção democrática reproduz um efeito perverso na gestão. Tal fenômeno corrobora a análise de Lopes (2004), segundo a qual os dirigentes de ensino, ao questionarem a capacidade das escolas de seguir as políticas oficiais, acabam por legitimar a entrada de interesses empresariais, materializados na substituição do livro didático e, mais recentemente, no apostilamento do ensino.

Quanto à vinculação do município a normativas curriculares a serem seguidas ou referenciadas, o PMDE, em sua Meta 2, Estratégia 2.2, expressa seu alinhamento com a BNCC:

Estratégia 2.2 - pactuar entre União, Estados, e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º²⁸ do art. 7º da Lei nº 13.005²⁹ de 25 de junho de 2014 configuração da base nacional comum curricular do ensino fundamental (PMDE, 2015, p. 10).

No excerto anterior, evidencia-se que os currículos das escolas do município devem estar articulados às normativas curriculares de ordem nacional. Nota-se um claro atrelamento a essas normas, sem menção, contudo, à construção de referenciais locais participativos. Embora não se desconsidere a importância das diretrizes nacionais, entende-se ser preciso construir orientações que dialoguem com a realidade territorial, as demandas docentes e os saberes dos estudantes.

Como assevera Moreira (2010), o currículo é um elemento central na educação, definido como o coração da escola, pois nele pulsam as práticas pedagógicas, as experiências de aprendizagem dos alunos e os resultados educacionais. O discurso veiculado no PMDE é ambíguo no que se refere a essa concepção mais aberta, na qual a escola e seus professores ganhariam maior protagonismo no desenvolvimento e na interpretação do currículo prescrito (BNCC).

Por um lado, o texto do PMDE inscreve, ainda que de forma tímida, uma abertura para que as escolas atuem como espaço produtor de culturas curricularizadas singulares e situadas. Por outro, filia-se a uma perspectiva neotecnista, na qual a escola é vista como um locus de mera adequação e aplicação de normativas curriculares e avaliativas verticais.

Mesmo diante de minha iniciativa de investigar os documentos junto à SEMEC, não houve por parte dos gestores o despertar para uma discussão coletiva. Como professor, não tive acesso a um espaço que promovesse a reflexão e o aprimoramento desse documento tão vital. Sabendo que o PMDE termina sua vigência neste ano de 2025, e que não há documentos anexos que permitam saber o que evoluiu nesse decênio em termos de discussões e revisões, fica a sensação de que ele foi um

²⁸ § 5º Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

²⁹ Lei nº 13.005 refere-se ao Plano Nacional de Educação (PNE)

documento que permaneceu vigente, mas que não foi revisitado, questionado ou aprimorado, pelo menos durante minha entrada na rede e até o presente momento.

Em perspectiva futura, resta o engajamento ativo na formulação do próximo plano decenal, envolvendo os pares da Educação Física. A criação de fóruns perenes de discussão coletiva na Rede poderia promover uma relação mais democrática e participativa dos sujeitos diretamente envolvidos na produção curricular nas escolas. Conclui-se que o exercício da autonomia docente exige o acesso e o posicionamento crítico frente aos documentos normativos

Para complementar esta análise documental e aprofundar a compreensão sobre os meandros da dinâmica da produção curricular da Educação Física em Carmo do Cajuru, o próximo capítulo empírico se dedicará à análise de conteúdo das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física, a secretária de Educação e a coordenadora pedagógica. A abordagem qualitativa permitirá ir além das prescrições formais do Plano, explorando os pensamentos, as percepções e as ações dos sujeitos diretamente envolvidos no processo de condução do currículo de Educação Física na Rede Municipal de Ensino. Dessa forma, será possível obter uma visão mais completa e contextualizada das práticas pedagógicas, dos desafios enfrentados e das iniciativas de colaboração e autoria didática que emergem da realidade vivenciada por esses profissionais.

4 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE CARMO DO CAJURU

Este capítulo dedica-se a analisar os sentidos construídos pelos professores de Educação Física (EF) de Carmo do Cajuru acerca de suas relações com o currículo, com a prática pedagógica na escola e com as políticas curriculares no âmbito da Rede Municipal. Para tanto, recorreu-se à análise das entrevistas realizadas com 11 docentes do referido componente curricular e com duas gestoras educacionais vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (a Secretária de Educação e uma Coordenadora Pedagógica), responsáveis pela implementação das políticas no município. A análise das narrativas desses sujeitos permitiu compreender, com maior profundidade, os desafios, os dilemas, as dificuldades e as possibilidades vivenciadas no desenvolvimento das práticas curriculares na Rede Municipal.

Para fins de sistematização, o capítulo estrutura-se em cinco seções destinadas a problematizar as categorias de análise emergentes da investigação. A discussão inicia-se abordando o histórico das relações de formação dos professores com a problemática do currículo. Na sequência, a segunda seção examina a relação dos docentes com o teor das políticas educacionais e curriculares expressas em documentos normativos, abrangendo desde as políticas públicas gerais até as municipais e os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas. Avançando na análise, a terceira seção discorre sobre a experiência da formação continuada em serviço oferecida aos professores para lidar com os desafios da prática curricular no município. Posteriormente, investigam-se os aspectos que envolvem a relação dos professores com o currículo escrito, especificamente no que tange aos livros didáticos e ao processo de apostilamento do ensino. Por fim, apresenta-se uma síntese do capítulo, delineando um panorama das reflexões centrais produzidas e apontando conclusões provisórias sobre a relação dos professores de EF com a prática curricular.

4.1 A problemática do currículo na formação dos professores: entre ausências e superficialidades

Este subitem aborda a trajetória de formação dos professores do município de Carmo de Cajuru em relação à temática curricular. Neste esforço analítico, discute-se como a problemática do currículo se fez presente na formação acadêmica inicial

(graduação), nas vivências de formação continuada (com ênfase no investimento em cursos de pós-graduação) e na experiência de formações possibilitadas pela SEMEC. Com isso, objetivava-se analisar a percepção dos professores sobre sua formação para lidar com a prática curricular nas redes de ensino e nas escolas.

Ao serem instigados a relatar suas experiências na graduação sobre o campo da teoria curricular, a maioria dos docentes aponta que a formação foi incipiente. Os relatos a seguir evidenciam essa superficialidade formativa:

Prof.a.9: “[...]a questão desse currículo, eu senti falta. A gente, assim, eu, nos meus três anos, eu não lembro de ter essa formação, não. De ter essa questão do currículo, a BNCC, os PCN, eu não lembro. Isso eu aprendi na leitura, de pegar nos cursos, ela pegar a BNCC, na parte da educação física, sei lá, e abrir os conteúdos, as habilidades que você deve trabalhar. E questão dos conteúdos, quando eu estudei, questão da dança, dos jogos, da ginástica, do esporte, pra mim foi essencial. Foi fantástico. Mas essa questão do currículo, eu não lembro de não ter essa formação por dentro do curso, não. Aí eu achei que era fácil. Você tem que fazer o planejamento, né? De acordo com a BNCC. Te dá os planos de curso, as habilidades, você tem que planejar de acordo com o bimestre. E é isso. Aí o que eu fiz? Não tinha nenhuma, não tinha um norte. É baixar, pegar e formar. É autoconhecimento. Você vai ler, você vai ter que estudar sobre aquilo. Eu nunca tive. Eu nunca vi que o professor que foi lá abriu e deu o BNCC baixado, o BNCC.”

Prof.2: “[...]Muito pouco. [...]Eu acho que poderia ter sido mais bem explorado. Entrado mais nas leis. Teve, mas não foi aquele. Foi muito explorado, foi a fundo. [...]Por exemplo, vamos para a anatomia. Eu lembro que a gente tinha aula direta, pegava lá, faz o negócio. Agora, sobre o currículo, sobre a BNCC, a BNCC era o direito de base, foi superficial. Acho que podia ter sido mais, pelo menos um período inteiro, aquela matéria, que eu acho que foi. Depois que a gente vem para a escola, a gente percebe que faz falta. Então, na época, a gente achava chato. Nossa, matéria chata, não faz nada, não faz prática. Mas agora, depois, você percebe que é importante. Então, acho que devia ter. Eu nem sei como é hoje a grade dos cursos, mas acho que devia ser pelo menos um período estudando aquilo ali, das leis.”

Prof.8: “[...]Bem raso. [...] a gente teve muita aula online, não sei se isso afetou tanto, mas tem muita coisa lá, igual a sua, do currículo, que a gente tem uma base muito fraca. Chegou na escola, eu tive que aprender, na prática, entendeu? Sobre, como você falou aqui, tinha muita coisa que eu acho que fez falta lá, tipo plano de aula. Isso eu posso falar pra você. A gente tem uma base horrível sobre isso. Chegou aqui, eu tive que aprender com professores. A BNCC, a gente, assim, é onde a gente tem que se basear. Não tivemos esse, alguém pra te orientar bem nisso. Então, isso aí faltou muito. No curso inteiro.”

A partir desses relatos, infere-se que a licenciatura em Educação Física não proporcionou aos professores aportes conceituais relacionados à teoria curricular, nem discussões aprofundadas sobre as políticas em vigor. É notável que, nos três excertos, a precariedade é associada ao déficit formativo para compreender documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ademais,

questões mais amplas da teoria curricular – como as teorias críticas, currículo e gênero, sexualidade e multiculturalismo – sequer citadas como lacunas, o que sugere um distanciamento significativo desses temas.

Essas lacunas parecem impactar a forma como os docentes lidam com as políticas curriculares locais e municipais. Nota-se pouco questionamento em relação à forte prescrição da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), colocando os professores em uma posição de subalternidade. A reflexão docente limita-se, muitas vezes, a apontar debilidades formativas na implementação desses documentos, sem avançar para uma crítica política ou estrutural. Contudo, o ponto destacado por eles é relevante: há uma demanda clara por qualificação para compreender e operacionalizar os documentos normativos. Nesse sentido, caberia à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) fomentar ações de formação continuada que estimulassem esse debate coletivo.

Por outro lado, é possível que a problemática curricular estivesse presente nos cursos de licenciatura, ainda que não denominada explicitamente. Como aponta Silva (1999), o debate curricular envolve questões fundamentais: o que deve ser ensinado e o que os alunos devem se tornar. Provavelmente, tais questões transitaram pelos currículos de formação sem serem identificadas como pertencentes ao campo curricular, reforçando a percepção dos professores de que o tema foi tratado de forma marginal ou invisível.

Contrastando com essa visão, a Profa. 3 relata ter tido uma boa formação:

Profa.3: "Eu tive uma base boa, porque desde o momento que eu escolhi licenciatura, a gente tem que se dedicar como base no currículo que dá um norte para a gente. Então, eu procurei sempre buscar nele, para ter mais engajamento para a gente saber a direção certa no caminho escolar".

Embora reconheça a presença da temática, a professora não especifica conteúdos ou abordagens, inferindo-se que, para ela, uma "boa formação" equivale ao acesso ao currículo formal e prescritivo. Essa visão corrobora a crítica de Sacristán (2000), segundo a qual a tradição administrativa e a falta de espaços democráticos limitam a participação docente na definição curricular. O discurso dos professores dialoga com a perspectiva da Secretária de Educação, que enfatiza o cumprimento de normativas:

Secretária: "Nós já trabalhamos com o currículo referência de Minas, que é todo tirado da BNCC e adaptado para o estado de Minas Gerais. Então, o nosso planejamento é dentro do currículo de Minas. E a gente faz a parte de formação com os supervisores, mostrando esse currículo, como que tem que trabalhar com esse currículo e isso é aplicado na escola através dos professores. E os professores têm um planejamento e dentro desse planejamento é desenvolvido as habilidades, no caso educação de ensino fundamental, as habilidades que são contempladas dentro do currículo."

A fala da gestora reforça a lógica de uma formação em serviço voltada meramente para a "aplicação" do currículo prescrito, deixando pouco espaço para a reflexão crítica. Diante desse cenário de controle administrativo e retomando o quadro de precariedade da formação inicial descrito anteriormente pelos docentes, torna-se premente investigar como esses profissionais buscam suprir tais lacunas por conta própria.

Nesse sentido, questionaram-se os professores sobre seus investimentos individuais em formação continuada. O Quadro 7, a seguir, apresenta um panorama desses itinerários formativos, distinguindo os cursos com estreita relação com a Educação Física escolar e o currículo daqueles voltados a áreas complementares.

Quadro 7 - Formação e Autoqualificação dos Professores de EF

Professores com Pós-Graduação que Dialogam com a Especificidade da Educação Física e Currículo	Motivo/importância
Prof. 1 -	Especialista em Educação Especial, Projeto de Vida e Personal
Prof. 2 -	Especialista em Educação Física Escolar e Educação Física Inclusiva (terminando)
Profa.3 -	Especialista em Psicomotricidade e Inclusão
Profa.4 -	Especialista em Educação Física Escolar
Prof.5 -	Especialização em Educação Física Escolar (em andamento)
Profa.6 -	Especialista em Educação Especial Inclusiva, Educação Infantil, Psicopedagogia e Supervisão (as duas últimas em conclusão)
Prof.7	Especialista em Psicopedagogia Clínica, Neurociência e Psicomotricidade
Profa. 9 -	Especialista em Jogos Eletrônicos e Brincadeiras
Profa. 10 -	Especialista em Educação Especial Inclusiva e Psicomotricidade
Prof. 11 -	Especialista em Educação Física Adaptada Escolar e ABBA (Análise Comportamental)

	Aplicada)
--	-----------

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Ao analisar os dados apresentados, nota-se que o investimento individual dos professores em cursos de pós-graduação *lato sensu* é bastante heterogêneo. As temáticas de especialização variam significativamente, abrangendo desde a Educação Física Escolar (3 menções) e a Educação Especial/Inclusiva (5), até áreas como Psicomotricidade (2), Psicopedagogia (2), Supervisão Educacional (1), conteúdos específicos da cultura corporal (1), Comportamento Motor (1) e campos de atuação mais voltados ao bacharelado (1). As justificativas para escolhas tão diversas são igualmente plurais: buscam desde qualificar o trabalho pedagógico (via inovação didática, atendimento à inclusão e compreensão do comportamento infantil) até atender a demandas pragmáticas, como a progressão na carreira (melhoria salarial), a expansão da atuação profissional para o mercado privado e a identificação pessoal com temas específicos.

Para além de um juízo de valor sobre a validade dessas escolhas, percebe-se um movimento, em certa medida, contraditório em relação ao próprio diagnóstico traçado pelos docentes. Embora apontem a fragilidade de sua base curricular, os professores não elegem a "problemática do currículo" como o objetivo central que mobiliza a busca por especialização. Mais do que isso, os motivos expostos para o investimento na formação contínua mostram-se desarticulados de um projeto educacional orgânico da Rede de Ensino. Não se observa uma busca guiada por demandas coletivas da escola pública ou pela necessidade de construção de um projeto curricular comum. Tais sentidos e motivações ficam evidentes nos discursos dos professores 3, 6, 9, 10 e 11, conforme destacado a seguir:

Prof.2: "A primeira eu fiz exatamente para poder tentar pegar mais uma experiência. Como eu nunca tinha trabalhado em escola [...] vou fazer uma pós. Pós-educação física escolar para ver se abria mais caminhos, abria mais a minha mente. [...]"Agora, inclusive, o que eu estou fazendo, vou terminar ela mês que vem, capaz, vai por causa da demanda. Está tendo muito aluno com necessidades especiais, que é de inclusão. E a gente fica perdido às vezes. Quando você pega um aluno que é muito severo, você fica meio perdido. Então, resolvi fazer essa de inclusão também para poder apresentar um trabalho melhor, não só para os alunos que não têm deficiência, mas para os que têm deficiência também. Acho que mais pela demanda mesmo)."

Prof.3: "A inclusão foi depois de um certo tempo que eu já tinha formado. Eu senti que eu deveria ter mais conhecimento nessa área também, por ver

tantos alunos com necessidades especiais que eu precisava buscar mais conhecimento para ajudar eles." [...] "Eu acho que ajuda a ampliar o conhecimento, onde você especifica mais dentro da área que você procurou estudar, na área infantil, por exemplo. A psicomotricidade foi um campo que eu procurei aperfeiçoar mais. Então, a pós-graduação me ajudou a abrir mais conhecimento nesse campo."

Profa.6: "A Educação Inclusiva foi a minha primeira pós. Então, assim, eu escolhi ela porque na época estava se tendo muito, estava começando a modificar. O ensino da educação especial inclusiva foi quando começou a abranger mais as escolas e ter a inclusão realmente dos alunos. Então, eu fui para essa aula, para essa área, para poder me preparar mesmo, porque, querendo ou não, na faculdade a gente tem uma base muito pouca sobre a educação inclusiva e eu senti a necessidade de procurar saber mais sobre isso."

Profa.9: "E eu lembro que antes de eu formar, eu fiz um curso de pós, eu entrei com as minhas pós. E lá na prefeitura de Divinópolis, eles chamavam, dava preferência na listagem lá, quem tinha pós-graduação. Então, antes de formar, eu fiz duas pós e ganhei tempo. [...] o pessoal que veio de fora, era um curso, assim, muito rápido, a formação de seis meses, você tinha aula cada uma vez no mês presencial, então, assim, aquela bagagem muito rápida. Você vê, isso era papel, o diploma. E a gente fazia na época, para a gente ganhar mais. [...] eu dou aula, eu leciono desde 2013."

Profa.10: "Eu acho que foi a chave, a virada de chave certa que eu fiz quando eu escolhi a psicomotricidade, que foi a área que eu mais me identifiquei no que eu estou trabalhando hoje. E, portanto, eu escolhi a educação infantil, que é onde eu consigo aplicar mais essa parte da psicomotricidade e contribuir com o desenvolvimento da criança." [...] "Quando eu fui procurar pós, aí a própria faculdade me indicou a educação especial inclusiva, que seria uma porta de mercado que estaria bem sem a procura mesmo. "

Prof.11: "Porque quando eu formei, a gente tinha um tema para escolher do TCC. Aí eu escolhi a educação inclusiva. Porque a educação inclusiva, ela me chamou muita atenção nos meus estágios. Quando eu percebi que tinha criança que não tinha um olhar como as outras crianças. Muitas vezes elas eram deixadas de lado e o professor não incluía elas nas atividades. É onde me chamou atenção, de me fazer a inclusão, para estar trazendo essas crianças, incluindo elas no meio das atividades que as demais faziam." [...] "Essa de educação física escolar está me ajudando principalmente a ter novas ideias, ter uma visão diferente. Depois que eu concluí essa, é justamente para deparar com o crescimento que está de alunos. Está chegando com alvos, autistas com alguma deficiência motora. Então, isso, para mim, de início, foi um dificultador, porque às vezes a gente não sabe como trabalhar, porque na escola a gente não vivenciou muito isso. Aí, quando você se encaixa na realidade, você precisa ver como eu vou lidar com a situação. Então, acho que a pós-graduação nessa área vai me ajudar muito. a lidar com essas situações "

Essas narrativas evidenciam que a formação continuada não é buscada para aprofundar uma concepção de currículo ou de Educação Física, mas para adquirir um "kit de ferramentas" que permita ao professor lidar com o cotidiano imediato. Há um hiato entre a legislação que garante a inclusão e a capacidade técnica instalada nos

docentes, vácuo este que é preenchido por iniciativas individuais e solitárias de autoformação, muitas vezes desarticuladas de uma reflexão pedagógica mais ampla.

Em síntese, os dados indicam um cenário onde a formação continuada opera em duas chaves: o pragmatismo da urgência (aprender a lidar com a inclusão porque a graduação não ensinou) e o pragmatismo burocrático (acumular títulos para garantir emprego ou salário). Em ambos os casos, a dimensão do currículo como construção coletiva e projeto de formação humana é secundarizada, dando lugar a uma busca individualizada por certificações, sem que isso necessariamente reverbere na construção de uma identidade curricular coesa para a Educação Física na Rede de Carmo do Cajuru.

Essa lógica individualista e certificadora, identificada nas narrativas docentes, não é um fenômeno isolado; ela encontra eco e legitimação na própria visão da gestão municipal. Ao ser indagada sobre os investimentos da pasta na formação continuada, a Secretária de Educação enfatiza parcerias com o setor privado e a quantidade de títulos obtidos, sem mencionar a articulação desses cursos com as necessidades pedagógicas da Rede:

Secretária: "Olha, a gente sempre fez parceria com faculdades, inclusive quando eu estava aqui na secretaria, a gente fez um convênio com Pitágoras e uma outra faculdade. E assim, eu acredito que a maioria dos nossos professores hoje, acredito assim, uns 70% dos nossos professores têm pós-graduação. Têm pós-graduação, porque a procura foi mínima. Porque a gente divulgou, foi nas escolas, já têm pós (perguntou aos docentes), já fiz pós (resposta obtida). E agora, com essa questão também da educação inclusiva, muitos dos nossos professores têm feito pós direcionados para essa área da educação inclusiva."

A fala da gestora revela uma concepção reducionista de formação, na qual o desenvolvimento profissional é mensurado por índices percentuais de diplomação ("70% têm pós-graduação"), desvinculado de qualquer intencionalidade curricular coletiva. Ao celebrar o alto índice de especializações obtidas via parcerias com instituições privadas, sem questionar a qualidade ou a pertinência desses cursos para o projeto educacional do município, a gestão acaba por ratificar um modelo individualista e mercadológico de formação continuada. A ausência desse debate coletivo empobrece o caráter público da educação. Conforme alerta De Rossi (2001, p. 95), práticas formativas potentes deveriam contribuir para organizar:

[...] tais práticas contribuem para organizar algo que hoje tem encontrado pouco espaço: as bases do procedimento político e a essência da política, entendida como a organização da esfera pública na qual as pessoas ampliam sua comunicação, articulam suas opiniões e se unem para alcançar objetivos coletivos e interesses comuns.

Entretanto, a realidade narrada pelos docentes distancia-se desse horizonte de construção coletiva e política. Ao serem instigados a discorrer sobre suas experiências de formação continuada na Rede e entre pares, os professores apontam que as formações oferecidas são excessivamente genéricas, pouco articuladas com as questões concretas do trabalho educativo na escola — especialmente na Educação Física — e desprovidas de uma preocupação efetiva com o desenvolvimento de ações colaborativas.

Prof.1: "Ainda não houve formação, não houve coisa, não. Até comentar, não sei, né, que teria, que alguma formação, alguma coisa para quem está entrando. Na verdade, até mim não chegou. Então, até o momento eu não participei. [...]Eu acho que a questão, a primeira coisa é a questão de orientações. A gente teria que ter orientações. Uma coisa que eu acho que falta muito na questão da rede, a questão de troca de experiências, porque quando um professor chega, novo, igual eu cheguei, a gente chega totalmente sem rumo."

Prof.2:"O municipal aqui tem muito curso, muita formação, mas a educação física não tem. [...] Os outros [cursos] você vê que tem a palestra, mas é mais direcionado para o letramento, para a alfabetização."

Prof.11:"Não, até que a educação física, essas temáticas não traz para a gente, não. Isso aí já é da gente mesmo. A gente corre atrás, capacita dentro da nossa área de educação física. [...] Essa formação não é muito voltada para o entendimento do currículo."

O Prof. 1, recém-chegado à Rede, expressa um claro receio e uma narrativa marcada por um pedido de auxílio, sentindo-se "sem rumo" em sua prática docente devido à falta de orientação específica sobre o currículo de Educação Física e sobre como lidar com as particularidades dos alunos. Ele sugere que, na ausência de cursos formais, a troca de experiências entre pares já lhe traria algum conforto e direcionamento. Contrastando com essa demanda por suporte institucional, o Prof. 11, ao abordar a questão da formação continuada, parece transferir a responsabilidade para a esfera individual. Ao afirmar que "a gente corre atrás, capacita dentro da nossa área", ele naturaliza a ausência de políticas específicas, retirando, ainda que inconscientemente, a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de garantir a formação contínua como um direito dos professores.

Por sua vez, o Prof. 2 destaca a invisibilidade da Educação Física nas ações formativas promovidas pela prefeitura. O docente identifica a profusão de cursos ofertados pela Secretaria, mas ressalta que estes em nada dialogam com as singularidades do ensino do componente curricular na escola. Se, por um lado, tal apagamento relaciona-se ao déficit de legitimidade pedagógica da Educação Física — o que resulta na escassez de investimentos específicos e prejudica o desenvolvimento profissional da área —; por outro, é mister observar que a concepção de formação expressa no discurso desses docentes reproduz, acriticamente, um modelo individualista e tradicional.

Como já mencionado neste trabalho, trata-se de um modelo definido em instâncias superiores e níveis hierárquicos do sistema de ensino, que desconsidera as especificidades dos professores e de seus locais de trabalho. Sua meta é atingir o conjunto dos docentes de forma homogeneizante, ignorando variáveis como idade, tempo de experiência, disciplina lecionada, interesses, fragilidades e histórias de vida. Nesse cenário, é importante frisar que apenas o Prof. 1 remete à importância do trabalho em rede e do compartilhamento de experiências, revelando que a visão colaborativa é minoritária entre os sujeitos entrevistados.

Essa realidade contrasta com as perspectivas teóricas que defendem a necessidade de políticas mais orgânicas e integradas. Sobre isso, vale citar a reflexão de Davis et al. (2011, p. 844), ao alertarem que:

[...]é preciso que as SEs elaborem políticas formativas que tenham coerência interna (entre objetivos, métodos e resultados buscados) e coerência com as demais políticas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores, articulando-as à da carreira docente e à de salários, entre outras. Um fato salutar é que as SEs estudadas já têm consciência da importância de fortalecer a escola em seu conjunto, e não apenas e exclusivamente o professor. Essa parece ser uma vertente promissora, já em processo de implementação em algumas SEs que vem promovendo a constituição e consolidação da identidade grupal de suas unidades escolares, com normas de interação visando fortalecer o trabalho colaborativo.

Em síntese, os dados de pesquisa aqui descritos evidenciam que a trajetória de relação dos professores de Educação Física de Carmo do Cajuru com a temática do currículo é marcada por um profundo distanciamento — temático, prático e teórico. Identificam-se graves silenciamentos sobre o tema nos cursos de licenciatura, fato que encontra continuidade nas experiências de formação em serviço, seja no plano de uma busca individualizada e pragmática por parte dos docentes, seja no plano dos

investimentos públicos em políticas de formação continuada promovidas pela Rede Municipal.

4.2 A relação dos professores com as políticas educacionais/curriculares expressas em documentos normativos

Esta seção analisa a percepção dos docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Carmo do Cajuru quanto ao conhecimento e à relevância dos documentos ordenadores das políticas educacionais e curriculares que normatizam a prática curricular no município. Entre esses documentos, destacam-se os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), o Plano Municipal Decenal de Educação (PMDE) e as normativas curriculares tomadas como referência nas escolas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Nas análises realizadas, destacou-se o desconhecimento dos professores quanto aos documentos ordenadores da política educacional produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). Ao serem questionados se haviam lido, discutido ou tomado como referência o Plano Decenal de Educação do Município, os entrevistados relataram que tais ordenamentos possuem pouco peso na definição de suas ações pedagógicas e curriculares nas escolas. Os excertos a seguir ilustram esse distanciamento:

Prof.2: “Pelo município. Nenhum? Não, não tem nenhum. A gente tem a apostila, mas é a Aprende Brasil, é do município. Para mim, chegou nenhum não, porque o que a gente tem é o plano de curso³⁰, mas é do estado. Então, nenhum. Para mim, não chegou nenhum não. Se tem, não me entregaram.”

Prof.5: “Olha, produzido em Cajuru, não estou recordando agora. Mas eu sempre trabalho com livros, com materiais de apoio.”

Prof.8: Que documentos educacionais normativos produzidos pelo município de Carmo do Cajuru você conhece? (...) “Posso ser bem sincero? Sim. Nenhum. Nenhum? Nenhum.”

Profa.10: “Do plano municipal decenal sinal de ensino, por exemplo. Com certeza, que a gente pode ter contato com ele, né? Se a gente quiser ver. Mas eu nunca peguei pra me ver, não.”

³⁰ O Plano de Curso MG é um documento da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) que detalha as orientações pedagógicas e curriculares para o ano letivo, fundamentado no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e na BNCC. O documento organiza habilidades e conteúdos de forma progressiva para guiar o planejamento docente, promover a equidade e alinhar o ensino às novas diretrizes (especialmente do Ensino Médio), garantindo a progressão do aprendizado e apoiando o uso de materiais como os Cadernos MAPA.

A análise dos discursos dos Professores 2 e 5 revela uma lacuna no entendimento das distinções entre diretrizes curriculares e ferramentas de implementação pedagógica. Ambos mencionaram a "apostila Aprende Brasil" e "livros com materiais de apoio" como seus referenciais, mas não demonstraram familiaridade com documentos normativos produzidos especificamente pelo município. O relato do Professor 2 é representativo desse desconhecimento ao afirmar que "o que a gente tem é o plano de curso, mas é do estado" e que nenhum documento municipal lhe foi entregue. Essa constatação sugere que a Educação Municipal de Carmo do Cajuru não instiga seus professores a aprofundar o conhecimento sobre os documentos normativos locais, nem a questionar essa ausência, o que pode impactar a coerência e a identidade do trabalho pedagógico na rede.

As falas dos Professores 8 e 10 indicam a ausência de familiaridade tanto com o PMDE quanto com qualquer outro documento normativo de caráter local. A Profa. 10, embora reconheça a existência e a importância do PMDE, afirma que o mesmo não constitui uma orientação relevante para sua atuação profissional na escola. Ao dizer "se a gente quiser ver", a docente expressa que tal conhecimento adviria apenas do desejo individual ou de uma iniciativa isolada. Há pouca institucionalidade nessa fala, o que pode revelar que tal percepção decorre da leniência da SEMEC ou das escolas em promover o conhecimento e o debate em torno do documento.

A omissão da Secretaria de Educação, enquanto ente institucional central na promoção desse conhecimento, é expressa na fala da Coordenadora Pedagógica e corroborada pela Secretária de Educação do Município.

Coord. Pedagógica: "São 20 metas, não posso falar com precisão como foi a gente de metas, mas que melhorou. Uma das metas que a gente percebe aqui, não tem elas aqui, mas eu sei que houve avanço na educação infantil, tem que abrir mais creche, mas alcançou um porcentagem muito grande."

Secretária: "Olha, Thales, eu vou ser bem sincero com você. Eu tenho muito tempo que eu não pego o plano, eu não estudei ele ainda, agora, para a gente poder fazer essa avaliação, mas o que eu percebo, por exemplo, lista de espera para a pré-escola, a gente não tem. [...] Então, a gente vê que foram alcançadas algumas metas, mas eu não sei te falar agora quais foram elas."

A incapacidade da coordenadora pedagógica em citar metas ou resultados com precisão indica que o documento não é consultado com a frequência necessária à gestão de uma rede de ensino. Tal fato sugere que a avaliação do alcance e do êxito das proposições do documento é superficial, baseada mais em percepções difusas do

que em dados concretos. Isso implica que o planejamento estratégico e a tomada de decisões futuras não estão sendo plenamente informados pelos objetivos e diagnósticos estabelecidos legalmente no próprio plano decenal.

A fala da Secretária, por sua vez, parece traduzir o lugar marginal ocupado pelas políticas educacionais e curriculares produzidas no próprio território. Embora tenha assumido a pasta da educação há pouco tempo, o fato de ter ocupado o cargo de Coordenadora Pedagógica Municipal na gestão anterior impede a alegação de desconhecimento sobre a importância e o conteúdo deste documento para o município de Carmo do Cajuru. Tal realidade elucida, em parte, o motivo pelo qual os professores também não têm se ocupado de conhecer e reivindicar a construção de fóruns de discussão, acompanhamento e avaliação de documentos estratégicos para pensar o ensino — e especificamente a Educação Física — na Rede Municipal.

Depreende-se que os próprios gestores não veem sentido prático nesse tipo de ação, sugerindo que as decisões concernentes à política educacional e curricular são definidas em gabinetes, prescindindo da participação daqueles que estão na base do sistema. Mais do que isso, tal postura enseja a concepção de que os municípios são meros implementadores de normativas forjadas nos executivos federal e estadual, abdicando de sua contribuição na construção da escola pública. Sobre essa autonomia negligenciada, Souza e Faria (2004, p.930) recordam:

“(...) a CF de 1988 possibilitou aos Municípios criarem seus próprios sistemas de ensino, atribuindo aos mesmos autonomia relativa na formulação de políticas educacionais, em específico para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, uma vez que, até então, a esfera municipal detinha, apenas, sistema administrativo. Assim, com aquela CF, foi facultado aos Municípios o direito de emitir normas e a estabelecer políticas, viabilizando, com isto, a implantação do Regime de Colaboração e não mais a manutenção de relações hierárquicas entre as três esferas políticas de poder (União, Estados e Municípios), pelo menos no âmbito da lei.”

As dificuldades de apropriação do conteúdo do Plano Decenal e de normativas complementares produzidas pelo município criam obstáculos para que os professores de Educação Física pensem ações efetivas a longo prazo. Além disso, dificultam o esclarecimento e a reflexão acerca dos alinhamentos necessários entre as políticas curriculares "vindas de cima" e a prática curricular concreta nas escolas.

Diante desse vácuo de referências locais, emergem questionamentos cruciais: o que nós, professores, projetamos para o ensino da Educação Física no município? Que currículo perspectivamos para as escolas de Carmo do Cajuru? Onde queremos

chegar com o ensino nos próximos anos e como tal projeto articula-se com os cenários nacional e local? A ausência de respostas institucionais para essas indagações contribui para a desarticulação do trabalho pedagógico e colabora para a perda do sentido e da intencionalidade da Educação Física, transformando-a em mera reprodução de modelos, destituída de reflexão crítica sobre seu papel no desenvolvimento integral dos alunos (Freire, 2011).

Minha própria trajetória profissional nesta rede de ensino materializa essa realidade. Durante muito tempo, naturalizei o desconhecimento das políticas educacionais que deveriam nortear meu trabalho, operando sob uma concepção reducionista de que a docência se resumia a ministrar aulas, aplicar avaliações e preencher burocracias escolares. O Plano Decenal, por exemplo, não foi objeto de estudo durante minha formação inicial, tampouco foi apresentado no momento de minha nomeação na rede, em 2016. Em meio à ausência de incentivo institucional para discutir o planejamento municipal e articular o trabalho docente às suas metas, adotei uma postura de acomodação. Restringi-me a seguir o que já me era familiar — o CBC, o CRMG e a BNCC — sob a crença de que o cumprimento dessas normativas bastava.

Essa postura acrítica resultou na perda de oportunidades para reivindicar formações continuadas que suprissem lacunas práticas, bem como para propor espaços de aprendizagem colaborativa com os pares. Reconheço, portanto, uma responsabilidade compartilhada: minha, por não buscar proativamente o conhecimento sobre as políticas públicas e sua influência na prática; e da Secretaria de Educação, por não pautar sua gestão em um documento elaborado justamente para direcionar as ações e as metas educativas do município.

Somado a este contexto de desconhecimento e de quase inexistência de debate acerca das políticas curriculares municipais, os dados construídos a partir das entrevistas revelam que o distanciamento se estende à esfera da unidade escolar. Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas também são desconhecidos por grande parte dos professores e, em muitos casos, minimizados como referência para a condução de suas ações curriculares. Os excertos a seguir evidenciam tal entendimento.

Prof.2: “O PPP da escola é bom para os regentes, para a Educação física não é bom. (...) a maioria ainda não vê como muito importante para a formação da criança, para a formação de um ser humano. E devia ser o

contrário, porque educação física, o corpo é de extrema importância. (...)Então, assim, o projeto político da educação física da escola, projeto de pedagógico da escola, para o pedagógico, que eu não tenho muito conhecimento, porque eu não sou regente de turma, parece ser bom, pelos professores que investem na sala de professor, parece ser bom, mas para a educação física não faz muito sentido na sua prática."

Profa. 4 "A gente, no nosso dia a dia, a gente não, eu,(...) a gente não, né? A gente tem outras coisas que a gente dá mais prioridade. (...) não é um documento que está como prioritário."

Prof.8: "Aqui em Cajuru me foi apresentado (o PPP) há pouco tempo, depois de um mês e alguns dias de trabalho. Sendo bem sincero, tenho que dar uma olhadinha. Foi apresentado há pouco tempo. O que eu acho que deveria ser apresentado antes."

Profa.9 "Eu nunca tive esse hábito de ler o PPP. Nunca li o PPP, sendo sincera com você."

Ao afirmar que o documento, embora "bom para os regentes" devido ao investimento nas aulas em sala, "não é bom" para a Educação Física e "não faz muito sentido na sua prática", o Professor 2 demonstra um desconhecimento da utilização do PPP como guia articulador de todos os componentes curriculares. Essa perspectiva sugere uma possível carência de participação dos docentes de Educação Física no processo de construção do projeto escolar, que deveria ser democrático e inclusivo para todas as áreas do conhecimento. Ademais, a fala reflete a percepção de que a disciplina ainda não é vista como "muito importante para a formação da criança", a despeito da defesa do entrevistado sobre a importância fundamental do corpo na formação humana.

Por outro lado, o Professor 8 aponta para uma apresentação tardia do PPP, ocorrida apenas "depois de um mês e alguns dias de trabalho". Ao ressaltar que o documento "deveria ser apresentado antes", o docente reconhece implicitamente sua importância para a orientação da prática pedagógica. Contudo, a demora na apresentação por parte da gestão escolar sugere uma falta de prioridade institucional em contextualizar as práticas docentes desde o início do ano letivo. Nota-se, ainda, que mesmo após o acesso ao documento, a consulta ao PPP não se tornou uma necessidade imediata para o professor, evidenciando uma lacuna na valorização e no uso efetivo desse instrumento no cotidiano da Educação Física.

Por fim, as narrativas das Professoras 9 e 4 revelam uma desconexão fundamental entre o documento e a prática da Educação Física escolar, tanto no que tange à familiaridade quanto ao uso do PPP em suas aulas. Tal distanciamento é

justificado pelo desalinhamento frente às prioridades e demandas diárias do trabalho na escola. Dessa maneira, o conteúdo, as metas, os objetivos e os diagnósticos da realidade escolar contidos no PPP acabam ofuscados ou esquecidos em função de outras urgências do cotidiano, sugerindo, portanto, que este documento pouco se constitui como referência efetiva para os professores de Educação Física

Minha própria trajetória como professor nessa rede corrobora os dados encontrados e revela uma lacuna significativa no entendimento do PPP. Admito que, ao longo de minha atuação nas escolas de Carmo do Cajuru, nunca havia consultado a fundo o teor do documento, desconhecendo sua real importância estratégica. Em meio a discussões frequentes sobre a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), o PPP parecia ser um elemento secundário — um equívoco lamentável, visto que ele representa a identidade local tão crucial e almejada nesta dissertação. Somente após ingressar no Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) e aprofundar-me nas reflexões sobre o contexto escolar, percebi o descompasso: minhas práticas, embora muitas vezes alinhadas às normativas estaduais e nacionais, careciam da devida articulação com o projeto maior da escola.

Contudo, essa negligência não foi um caminho percorrido solitariamente; percebo que a cultura institucional do ambiente escolar também contribuiu decisivamente para essa postura. Em diversas ocasiões, a gestão escolar não criou espaços ou mecanismos para exemplificar, orientar ou mesmo considerar o PPP no cotidiano docente. Ilustra essa barreira o episódio em que, ao solicitar uma cópia digitalizada do documento — ferramenta essencial para estudo e planejamento —, tive o pedido negado sob a justificativa de que ele era “livre para consulta, mas não podia sair da escola”.

O histórico de desalinhamento da Educação Física com o projeto escolar é exacerbado pela falta de compreensão e de participação na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Veiga (2003) sugere que transformações significativas e duradouras em um sistema educacional não ocorrem apenas por meio de imposições ou diretrizes verticais (“vindas de cima”). Ao contrário, elas se consolidam quando partem da ação e do engajamento dos sujeitos que compõem esse sistema. Portanto, somente a participação efetiva dos professores de Educação Física no processo de elaboração dos PPPs garantirá a sua autoria didática no interior dos estabelecimentos de ensino.

Essa participação confere sentido à expressão "construção coletiva", pois, conforme argumenta Bobbio (1986), o regime democrático caracteriza-se por seu estado natural de dinamismo e transformação constante. Desse modo, a manutenção e a expansão do caráter democrático da gestão escolar exigem uma reflexão permanente sobre as práticas existentes, confrontando-as com os ideais almejados. Se a Educação Física não se percebe como parte integrante e contribuinte desse documento — que deve traduzir a "identidade" e o compromisso social da escola —, a disciplina permanece à margem, sem o reconhecimento claro de seu potencial transformador na formação cidadã.

Entretanto, o desconhecimento e o reduzido interesse dos professores em se apropriarem, discutirem e adotarem os PPPs como referência de trabalho não devem ser lidos apenas como falha individual. Tais fenômenos podem ser explicados, em parte, pela imersão em um contexto institucional que naturaliza esse distanciamento. A análise do discurso da Secretária de Educação revela certa resignação, ou mesmo descrença, quanto à potencialidade dos PPPs em se constituírem como referência curricular efetiva para os professores. Paradoxalmente, observa-se em sua fala um contraponto: ao mesmo tempo em que o uso prático é minimizado, há uma iniciativa retórica de explicitar a importância do documento para o desenvolvimento da autonomia das escolas.

Secretária: “O que acontece? Eu vou te falar assim. Há pouco tempo atrás, não vou longe, até uns cinco anos atrás, eu acredito, o PPP é um documento de gaveta. Quando veio, eu não vou saber te falar a data exata, mas a gente foi, não sei se foi no ano da pandemia, a gente teve os itinerários para poder construir esse PPP. E isso foi muito bom. Por quê? Porque envolveu toda a comunidade escolar para ser feito esse projeto. Porque lá você tinha os itinerários, tinha a questão dos índices, de participação de pais em reuniões. Eu não vou lembrar agora como que foi. No caso, um diagnóstico mesmo. Isso porque ele tinha a parte do diagnóstico, ele tinha a parte que era do pedagógico, me parece que eram três dimensões, eu não vou conseguir te falar isso agora, mas eu acredito que era isso. Então, e foi feito junto, eu estava aqui na secretaria, nós técnicos fomos para as escolas, ajudar as escolas a construir e ter a participação dos alunos, dos professores, dos pais. Ficou um PPP de verdade, porque é um projeto político-pedagógico daquela unidade escolar.”

Coord. Ped.: “Ele (o PPP), para mim, é o que direciona todo o nosso trabalho. É a partir dele que eu direciono o meu trabalho como profissional. Vou dar um exemplo. Eu trabalhava em outra gestão. O que fazia acontecer lá era o PPP. Era o PPP que estava falando para mim. Aqui vai ser legal assim. O profissional tem que dar tal função. O profissional tem tal função. Eu vou trabalhar desse jeito. Eu vou trabalhar com essa pedagogia. Entendeu? E temos direcionado. Então, se a escola não trabalha a partir do PPP, ela vai passar a coisa. Ela vai ter dificuldade. Porque ele é o direcionamento do

trabalho que dá gosto da escola. Da educação de cada escola. E ele vai direcionar o nosso trabalho.”

Embora a Secretária destaque um esforço pontual de reconstrução participativa ocorrido há alguns anos ("Ficou um PPP de verdade"), a utilização da metáfora "documento de gaveta" para descrever o histórico do PPP acaba por ecoar a realidade atual descrita pelos professores. Mais do que uma constatação do passado, a fala revela uma lacuna na manutenção dessa mobilização. Apesar de reconhecer a importância do processo de construção, a gestora acaba por validar indiretamente a situação de desuso atual, visto que, durante a entrevista, não indicou a promoção de ações indutoras contínuas ou recentes vindas de sua pasta que objetivassem manter o documento vivo no cotidiano escolar.

Isso permite inferir que a mobilização dos PPPs para fins de organização do trabalho pedagógico não se configura, no presente momento, como objeto central de preocupação na formulação das políticas educacionais e curriculares do município. Esse vácuo institucional valida a percepção equivocada dos professores de que os PPPs não precisam ser tomados como referências para a organização do trabalho curricular em Educação Física.

Tal cenário corrobora as observações de Lucas (2024), que aponta que a não adesão — e até mesmo o desconhecimento — dos professores de Educação Física em relação aos documentos institucionais produzidos pelas redes de ensino e pelas escolas resulta em falta de engajamento com as políticas locais. Segundo o autor, isso pode gerar incertezas sobre as reais contribuições dessas diretrizes para as práticas pedagógicas, refletindo-se, por sua vez, na desvalorização da disciplina e na dificuldade de visualizar o papel da Educação Física na formação integral dos estudantes.

Esse desconhecimento e a pouca mobilização dos professores em relação aos documentos produzidos localmente (como os PPPs e o Plano Decenal) não criam apenas um vazio; eles abrem espaço para a ocupação por outras lógicas. Essa lacuna seria decorrente, também, da supremacia da presença de normativas curriculares produzidas pelos executivos Federal e Estadual, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).

Sem a intenção de demonizar tais normativas ou relativizar sua importância para a organização da área, é fundamental observar a forma como elas são recebidas,

disseminadas e utilizadas no município. Elas se apresentam carregadas de um sentido de irrefutabilidade, marcadas por orientações predominantemente hierárquicas e verticais.

Essa percepção manifesta-se claramente na fala de diversos entrevistados (Profa.3, Prof. 5, Profa.6, Profa.10 e Prof.11), onde é possível notar um teor fortemente prescritivo. Para esses docentes, a prática pedagógica ocorre sem muita discussão ou adaptação local, consolidando a BNCC e o CRMG como os guias exclusivos e inquestionáveis da atuação docente.

Profa.3 “No caso, eu tenho conhecimento e, no momento, trabalho só com a BNCC, o Currículo de Minas. Sendo eu for ser bem sincera, não tenho nem acesso a ele. Na verdade, eu recebi só o documento, mas esses dias agora que eu comecei a entender esse documento. A prefeitura usa a BNCC, usa a documentação geral. (...) Eu acho que a questão, primeiro, é uma questão de um treinamento mesmo, em cima disso, mostrar como que funciona. Explicar a questão do, porque até então, pelo que eu entendi, não tem um padrão. Uma creche não é padrão junto com a outra. Cada creche tem as suas particularidades. Então, padronizar. É igual, várias pessoas já conversaram, até mesmo, eu conversei com outros professores que já trabalharam na rede e eles falam que pra gente, professor de educação física, a gente encontra muito isso. São aulas extensas com baixa concentração. Então tem que ser trabalhado isso.”

Prof. 5 “Eu sempre procurei me atentar justamente no currículo. O que que pede currículo, né? Em cada ano ali. Até pra ser um facilitador. Eu vejo hoje o currículo como um facilitador pra mim, porque eu trabalho com o currículo debaixo do braço. Então, tudo que tem, por exemplo, no primeiro ano, no segundo ano, no terceiro ano, pego o currículo. O que que tem que ser trabalhado nesse currículo? Aí eu trabalho com as atividades em cima do currículo. Então, eu trabalho sempre com ele. Comigo. Ele, pra mim, é um facilitador justamente por isso.” Eu sempre uso isso, só que eu sempre vou fazendo as adequações que eu acho necessárias. (...) Para ter um padrão, às vezes. Algo com mais coesão. Mais sincronizado. Porque, às vezes, chega na escola, o professor está o ano passado e trabalhou isso. Aí, esse ano, não trabalhou esse ano. Acho que, às vezes, falta isso. Para trabalhar, às vezes, fica até mais fácil trabalhar. Quando tem um norte.”

Profa.6: “Eu consigo utilizar, eu utilizo a BNCC, mas para nós é mais válido a BNCC, que ela tem informações mais específicas para nós dentro do curso infantil aqui no município. Então nós utilizamos a BNCC. Eu não vejo tanta dificuldade em utilizar a BNCC em si e colocar em prática. Porque o campo de experiência, que é o trabalho, que é o corpo de gesto e movimento, ele é muito específico. Ele já vem tudo descritinho, o que a criança precisa desenvolver dentro de cada faixa etária. Agora, o como trabalhar, que é o que não vem é que a gente fica ali pensando como que eu vou trabalhar.”

Profa.10: “Não, eles (gestores) não preparam um profissional para estar trabalhando com o currículo simplesmente te entregam um papel e é assim que você tem que fazer. Às vezes dá até CTRL- C, CTRL- V do arquivo que te manda e coloca lá para ser aplicado. Mas uma explicação mesmo, um curso baseado nisso para te ensinar, não tem.”

Prof.11 “Tudo que a gente faz é dentro, as habilidades, elas passam. Igual aqui hoje eu trabalho só com o primeiro período. Aí eu trabalho corpo, gestos

e movimento. Aí eu tenho todas as habilidades que me impõem nesse currículo que eu vou trabalhar. Então, tipo assim, não é nada que a gente faz de cabeça não, sabe? É tudo dentro das habilidades da BNCC."

A submissão à prescrição curricular torna-se evidente nas falas do Prof. 5 e do Prof. 11. O primeiro expressa trabalhar "com o currículo debaixo do braço" e com as atividades montadas "em cima do currículo", buscando nele uma segurança técnica ("um norte") e um facilitador para a prática. Já o Prof. 11 reforça a ideia de legitimação externa ao afirmar que "não é nada que a gente faz de cabeça não" e que "é tudo dentro das habilidades da BNCC".

Por sua vez, a fala da Profa. 10 aponta que a relação estabelecida com as normativas é carregada de práticas fortemente verticalizadas. Ela denuncia uma imposição de diretrizes sem espaço para o diálogo, sugerindo a ausência de mediações, interpretações e contextualizações por parte dos professores ou das escolas. A expressão "simplesmente te entregam um papel e é assim que você tem que fazer" denota um cenário de leia-se e cumpra-se, subtendendo uma crítica contundente às relações de hierarquia postas na implementação do currículo. Essa replicação de um padrão único das normativas oficiais ("CTRL-C, CTRL-V"), sem a devida contextualização, é particularmente preocupante, pois desconsidera as realidades e os públicos distintos do município.

Já a Profa. 3, embora admita ter pouco conhecimento prévio do documento, clama por padronização como solução para desafios pedagógicos, como "aulas extensas com baixa concentração". Essa queixa sublinha o esvaziamento do currículo quando não há um projeto político-pedagógico balizador da prática didática; os professores veem-se presos a uma prescrição verticalizada na equivocada crença de que um currículo genérico resolverá os desafios locais.

Por fim, a Profa. 6 traz uma nuance importante: para ela, as normativas fornecem o "o que" ensinar (conteúdos e habilidades), mas são lacunares ao não fornecerem o "como" (metodologias e orientações didáticas), deixando os professores desamparados no esforço de execução. Contudo, essa demanda por um manual de "como fazer" revela um perigo latente. Entendemos que tal sentido pode inibir a autonomia e a autoria docente, prejudicando a capacidade dos professores de contextualizar suas ações de ensino ao desconsiderar aspectos da cultura escolar e do território.

Nessa perspectiva, reduz-se o trabalho docente a uma lógica tecnocrática e instrumental, tomando o professor como mero implementador de currículos produzidos por outrem. Essa lógica ratifica a separação entre as ações de concepção (planejamento) e execução do currículo, conforme critica Giroux (1997), cabendo ao professor o papel restrito e subalterno de executor de tarefas pré-definidas.

Tal abordagem, balizada por padrões rígidos de eficiência e de padronização de ações curriculares, acaba, conforme Malanchen e Santos (2020), por produzir o esvaziamento do conteúdo escolar. Isso ocorre ao se tomar as competências como parâmetro epistemológico central do discurso supostamente inovador e transformador da educação. Essa referência, assumida como orientadora da prática curricular, desconsidera o vasto acúmulo teórico sobre o currículo escolar e a função social da escola, tornando essas dimensões invisíveis no jogo político de manutenção da governabilidade. Nesse contexto, percebe-se que as políticas educacionais, por serem projetadas dos gabinetes — e não do chão das escolas e das lutas sociais representativas —, pouco dialogam com a realidade objetiva daqueles que constroem e reconstroem a escola todos os dias, nos cotidianos mais desiguais possíveis.

Nesse cenário, o mercado neoliberal beneficia-se do teor prescritivo de normativas como a BNCC e o CRMG, criando nichos de exploração para a iniciativa privada, materializados em sistemas de apostilamento e kits pedagógicos (Malanchen; Santos, 2020; Almeida; Jung, 2019). A imposição de um currículo nacional unificado, como ressalta Sússekkind (2014), pode conduzir a um menor investimento na valorização profissional dos docentes. Complementarmente, Lopes (2004) alerta que essa lógica abre precedentes para o controle de qualidade via avaliações externas centradas em competências, favorecendo as negociações de mercado na educação.

A predominância dessa orientação verticalizada contrasta, portanto, com a necessidade urgente de uma política curricular que reconheça o professor como intelectual transformador, capaz de forjar um currículo em sintonia com as necessidades e os anseios da comunidade escolar. Sobre o esvaziamento da autoria docente em prol de uma lógica produtivista, é oportuna a reflexão de Fanizzi e Carvalho (2024, p. 10):

O que resta então ao professor, à práxis cotidiana do ofício docente? A transposição da lógica da fabricação fabril à educação, propomos, descaracteriza e esvazia o ofício docente posto que lhe furta uma de suas mais importantes atividades. Furta-lhe a atividade da ação, justamente aquela

que o reveste de pessoalidade e dignidade. Justamente aquela que permite ao professor revelar-se como um alguém. Enredado em uma condição na qual vê reduzida a sua possibilidade de agir, resta ao professor “cuidar da manutenção das várias máquinas burocráticas gigantescas, cujos processos consomem os seus serviços e devoram os seus produtos tão rápida e impiedosamente quanto o processo biológico da vida infindável e repetitiva atividade do trabalho” (ARENDT, 2015, p. 114). O cerne do ofício docente é reduzido, então, a “uma rotina diária e necessária: o trabalho docente. Um trabalho que não inventa nada novo, não trata de grandes questões éticas, mas de um esforço repetitivo para preservar alguns comportamentos básicos como parte da convivência na escola” (ALMEIDA, 2021). Resta-lhe executar atividades da ordem da necessidade, da manutenção da vida escolar. Deve corrigir exercícios, cadernos, provas, controlar a frequência, fazer relatórios, preencher documentos, carimbar, recortar, colar e dobrar. Deve, inúmeras vezes, lembrar aos alunos “de que o dia e a hora da entrega de um dever não são negociáveis, de que um dever malfeito é para ser refeito no dia seguinte, de que isso, de que aquilo” (PENNAC, 2008, p. 134). Restam-lhe atividades de pouca ou nenhuma permanência – visto que mesmo aquelas pequenas obras do cotidiano docente são rapidamente consumidas pelo calendário letivo. Restam-lhe atividades que dificilmente deixarão rastros ou grandes histórias atrás de si. Se a educação é entendida e ordenada como um processo de produção fabril, ao ofício docente parece restar apenas o trabalho.

Essa lógica de dependência intelectual em relação às normativas curriculares ganha contornos mais radicais — e paradoxais — quando os professores são instigados a falar sobre o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Os docentes desse componente curricular queixam-se frequentemente do pouco direcionamento da BNCC para esta etapa da Educação Básica.

Segundo o texto da Base, não cabe a divisão por disciplinas, mas o desenvolvimento de ações de ensino articuladas ao que a normativa denomina de “campos de experiências³¹”. Consequentemente, não há nessas normativas a indicação de conteúdos específicos a ensinar, visto que o currículo não se organiza por meio de componentes disciplinares estritos. Tampouco há orientações rígidas sobre como desenvolver a ação pedagógica.

Ocorre, então, um fenômeno revelador: a maior liberdade no trato com o currículo na Educação Infantil, preconizada pela BNCC, choca-se com o desejo dos professores por maior prescrição. Habitados à “lógica fabril” e tecnicista descrita

³¹ Os Campos de Experiências da BNCC para a Educação Infantil, como “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, organizam o currículo a partir das experiências concretas e saberes das crianças, entrelaçando-os ao patrimônio cultural. Baseados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), esses campos visam o pleno desenvolvimento infantil, estimulando a autonomia, a expressividade, a criticidade, a comunicação e a compreensão do mundo físico e sociocultural, de forma lúdica e interativa.

anteriormente, a autonomia docente não é vivenciada como emancipação, mas percebida como falta de "norte". As narrativas dos professores que atuam nesse segmento evidenciam tal perspectiva:

Prof.1: "Para quem é educador físico, a gente trabalha, porque a gente entra dentro de uma sala para desenvolver atividade motora. Não é para poder pajear, não é para poder olhar uma fralda, não é para dar café, não é para dar almoço, não é para isso. A gente não foi preparado para isso. A gente faz por instinto de proteção."

Profa.6: "Mas, no papel, a gente não coloca. Porque eles limitam, né? Colocaram a educação física só dentro dessa caixinha. Mas na prática, não. Na prática, a gente passa por todos os campos." e "Então, existe sim uma limitação em algumas vivências que vai fazer que as pessoas acham que tem que ser apenas o corpo, o corpo, o corpo."

Profa.10: "Na educação infantil não tem tanto esse norte. Ele é um campo mais aberto, que te limita. Limita não, você pode ir buscar além, mas não tem aquele norte específico. Fica bem amplo, bem aberto." e "Então, se tivesse durante três meses, você vai trabalhar rolamento, cambalhota, equilíbrio, acho que fixaria mais para a criança o que ela está fazendo, o que ela está trabalhando, até onde aquilo vai contribuir."

As falas expressam um nítido descompasso entre as expectativas docentes por diretividade curricular e a amplitude proposta pelos "Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento" e pelos "Campos de Experiências" da BNCC. Essa arquitetura curricular mais aberta gera incômodos nos professores, que, em contrapartida, desejam um currículo com indicação de conteúdos claros, sequenciados e prescritivos, como ilustra o desejo da Profa. 10 por fixar atividades técnicas ("rolamento, cambalhota") em períodos determinados.

Por outro lado, a leitura dos docentes parece apontar para o receio de que o texto da BNCC coloque em risco a legitimidade pedagógica da Educação Física. O relato do Prof. 1 denota o temor de que o papel do professor seja resumido a demandas assistenciais do "cuidar" (higiene, alimentação, troca de fraldas), funções que, na visão dele, pouco se relacionam com a especificidade da educação do movimento e para as quais "não foi preparado".

Ademais, a fala da Profa. 6 demonstra frustração com uma interpretação restritiva do papel da disciplina, que estaria limitada "no papel" à educação do corpo em sentido estrito, esvaziando a especificidade pedagógica da área e sua capacidade de transitar por outros campos de experiências.

Essas tensões revelam questões cruciais para o debate sobre a identidade da Educação Física na Educação Infantil. O cenário demandaria a abertura de espaços de formação em serviço que propiciassem aos docentes a produção de reflexões coletivas sobre um projeto curricular específico para as crianças pequenas — algo que, definitivamente, não existe no atual contexto da Rede Municipal de Carmo do Cajuru.

Minha imersão na Rede Municipal, durante o período de entrevistas, permitiu vivenciar de perto a rotina escolar e constatar *in loco* como essa lacuna reflexiva se materializa na precarização do trabalho docente. Pude observar a frustração dos professores com a interpretação restritiva de seu papel e a carência de um debate curricular aprofundado. Nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), por exemplo, a rotina revelou situações em que, ao final do turno, o professor de Educação Física assume a função de organizar e encaminhar as crianças para o transporte escolar. Tal atribuição foge à especificidade de sua formação, transformando o docente em um monitor de logística escolar em detrimento de sua função pedagógica.

Nas creches, a situação agrava-se, com a atuação do professor de Educação Física frequentemente resumida a demandas assistenciais, como trocas de fraldas e auxílio na alimentação. Embora as dimensões do cuidar e do educar sejam indissociáveis na primeira infância, a rotina observada indicava um desvio sistemático: o tempo que deveria ser destinado às vivências da cultura corporal de movimento era consumido por tarefas puramente assistenciais, levantando um questionamento crítico sobre o planejamento da RME para esse segmento.

Essa descaracterização profissional é intensificada por uma sobrecarga laboral que fere a legislação vigente. O professor de Educação Física chega a ficar responsável por uma turma por até quatro horas ininterruptas, com apenas quinze minutos de intervalo. Essa prática está em flagrante dissonância com o Art. 2º, § 4º da Lei nº 11.738/2008, que estabelece o limite máximo de dois terços da carga horária para a interação com os educandos, garantindo um terço para atividades extraclasse. A ausência de tempo protegido para o planejamento nas creches torna praticamente impossível a criação, a reinvenção e a reflexão sobre a própria prática, condenando a Educação Física a um fazer mecânico e assistencialista.

Essa experiência em campo suscitou reflexões profundas sobre a solicitação constante dos professores para tarefas que, em minha formação, não eram consideradas o cerne da disciplina para essa faixa etária. Tal cenário demonstra uma

visão institucional limitada do nosso papel, na qual a Educação Física parece preencher uma lacuna de auxílio geral ou "tapa-buracos", em detrimento de uma especificidade pedagógica capaz de contribuir significativamente para o desenvolvimento corporal e cognitivo das crianças. Essa realidade, somada à escassez de formações específicas e de espaços de diálogo sobre o currículo na Educação Infantil, reforça a percepção equivocada de que nossa disciplina deve limitar-se a um "cuidar" assistencial desvinculado do "educar" pelo movimento.

Diante desse quadro, posiciono-me de forma crítica em relação à expectativa docente de que a legitimidade pedagógica da Educação Física seria garantida por meio de maior prescrição curricular ou "receitas" prontas. Ao contrário, entendo que um projeto escolar de Educação Física para esta etapa da educação básica deve ser construído organicamente pelos docentes que atuam nesse contexto. Para tanto, é imperativo garantir espaços de formação contínua e o suporte necessário para que esse projeto possa ser forjado pelo coletivo de professores de Educação Física, em parceria dialógica com as professoras regentes. Somente tal esforço colaborativo poderá auxiliar os docentes a encontrarem caminhos pedagógicos em um contexto onde, conforme aponta Rocha (2011), as dimensões do cuidar e do educar devem ocupar lugar de igual importância e indissociabilidade na formação integral das crianças.

4.3 O trabalho com currículo na Rede e a (de)formação em serviço

Esta categoria de análise debruça-se sobre a realidade do trabalho coletivo dos docentes na Rede Municipal de Carmo do Cajuru, investigando os fatores que possibilitam — ou interditam — a reflexão conjunta sobre o ensino da Educação Física. Serão abordadas as percepções dos professores acerca das possibilidades de formação continuada e de atuação colaborativa para lidar com os desafios impostos pela prática curricular. Busca-se compreender a coesão do trabalho em rede e a existência (ou ausência) de espaços formais e informais que favoreçam o compartilhamento de experiências, dilemas e saberes concernentes ao fazer pedagógico nas escolas.

No que tange à formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), os discursos dos professores são enfáticos e convergentes: as propostas são consideradas insuficientes para a área e excessivamente genéricas, privilegiando sistematicamente as demandas dos professores regentes de turma.

Prof.2 “Então, a formação que a SEMEC oferece para a rede é boa, muito boa, para os professores regentes, para o professor de educação física deixa a desejar. O meu modo de vista, pode ser que o outro professor ache que não, mas no meu modo de vista eu acho que deixa muito a desejar, porque o que eu me lembro até hoje, teve um curso que a gente fez que foi voltado para, assim, você fala, esse é para educação física, que foi aquele de jogos na escola, jogos no ensaio, não sei. O único que eu lembro que a gente fez que teve alguma coisa que era direcionado para educação física por ser jogos. Acho que tem uns 4 anos atrás, 4, 3 anos atrás. Os outros não, os outros você vê que tem a palestra, mas é mais direcionado para o letramento, para a alfabetização.”

Prof.5: “Tem sempre os cursos, né, que é oferecido às vezes em formas às vezes de mini-palestras, essas experiências assim, que geralmente tem, sabe, que o SEMI aqui proporciona. Aí sempre contém o voo. Certo, e não lembro ao certo de formação de educação física mesmo, mas sempre tem, por exemplo, de atividades adaptadas, certo? Que eu vejo. Aí, assim, eu vou lá e participo. Mas voltada pra educação como um todo, não específico da educação física. Não, aí sim. Aí, quando tem, eu sempre vou. Agora, isso que eu não tô lembrando. Específica da educação física pela CEMEC, eu nunca vi, não.”

Prof.7: “A Secretaria da Educação dá sempre cursos, sempre tem curso de especialização nas áreas de português e matemática. Só que na área da educação específica, quase não tem. Eu não lembro, a gente fez um curso só de jogos e brincadeiras. E a prefeitura, ele dá muito curso, mas não dá específico dentro da nossa área de educação física. A gente acompanha os outros cursos, às vezes, de português, de matemática, mas não é da nossa área. Não quer dizer que o professor de educação física atinge todas as matérias, seja português, seja matemática. O professor de educação física não é só esportivo, ele atinge todas as áreas. Dentro das brincadeiras, você pode fazer um jogo de matemática, de português, de letramento, atinge todas as áreas. Mas a área específica mesmo, de curso específico de educação física, Cajuru peca muito nisso. Eles não trazem um curso específico para o próprio educador físico. Certo.”

Prof.11: [Sobre as experiências de formação] “Excelentes.” [Sobre a temática do currículo] “Não, até que a educação física, essas temáticas não traz para a gente, não. Isso aí já é da gente mesmo. A gente corre atrás, capacita dentro da nossa área de educação física. Também uma que elas não são professoras de educação física. Então, é a gente mesmo que busca sempre conhecimento, atividades novas, mas está trazendo ao meio. [...] Mas ela sempre segue o currículo da BNCC. Isso aí eu deixo sempre claro.”

A análise dos discursos dos professores revela uma lacuna significativa na oferta de formação continuada específica para a Educação Física na Rede Municipal de Carmo do Cajuru. É unânime a percepção de que, embora a SEMEC ofereça formações e palestras, estas são predominantemente direcionadas a áreas como letramento e alfabetização. O Prof. 2 é categórico ao estabelecer a distinção: a formação é “muito boa” para os regentes, mas “deixa a desejar” para a Educação Física. Essa assimetria é reforçada pelo Prof. 7, que aponta o “pecado” da gestão municipal em não contemplar as especificidades da área, forçando os docentes a “acompanhar” cursos de outras disciplinas.

Os professores mencionam cursos pontuais sobre "jogos" ou "atividades adaptadas" como experiências raras e distantes no tempo, o que denota a falta de uma política de formação contínua e sistemática. Diante desse vácuo, destaca-se a fala do Prof. 11. Embora avalie as experiências gerais como "excelentes", ele naturaliza a ausência de suporte institucional para a sua disciplina, afirmando que "a gente corre atrás". Essa postura evidencia a transferência da responsabilidade pela qualificação profissional do Estado para o indivíduo, sugerindo que a disciplina é negligenciada nos programas oficiais, restando aos docentes a iniciativa solitária de aprofundamento nas normativas e práticas curriculares.

É interessante notar que, nas narrativas, prevalece o entendimento de que uma "boa formação continuada" resume-se ao formato de palestras ou cursos de curta duração, ministrados de forma episódica. Os docentes parecem naturalizar uma concepção tradicional de formação, marcada pela lógica aplicativo-transmissiva. Segundo Imbernón (2001), essa lógica baseia-se na ortodoxia do "professor eficaz", onde o conhecimento é transmitido de um especialista para um executor. Nesse modelo, acentua-se a perspectiva individualista, na qual caberia à formação continuada apenas "preencher" as lacunas deixadas pela formação inicial.

Essa abordagem centra-se nas supostas carências dos docentes, configurando o que a literatura denomina de "abordagem do déficit" (Moreto, 2020). Tal modelo pressupõe que os professores pouco têm a dizer sobre seu próprio aprimoramento, motivo pelo qual não são consultados sobre suas demandas reais, perpetuando um ciclo de ofertas formativas descontextualizadas e pouco transformadoras da prática pedagógica.

Para além da crítica ao modelo transmissivo e individualizante ("abordagem do déficit"), é fundamental destacar que os professores se ressentem da ausência de experiências de formação contínua de caráter coletivo e colaborativo. A análise das entrevistas revela que os docentes percebem negativamente a situação de isolamento pedagógico na qual estão imersos, denunciando a fragilidade na articulação do trabalho entre os pares da Educação Física na Rede Municipal. Os excertos a seguir expressam essa leitura de desamparo institucional:

Prof. 2: "Eu acho muito isolado, porque você percebe que a gente não tem, por exemplo, na CEMEC, que vai falar mais para frente aí, você percebe que não tem um professor de educação física lá dentro. Tem pedagogo, e precisava, porque, ah, Está aqui o seu plano de aula, o seu BNCC, você vai

trabalhar em 5 de setembro. Tá, beleza, mas e aí? E alguém para poder ver se a gente está fazendo esse trabalho?"

Prof.7: "Então, Taz, a gente fica muito longe um do outro, porque quando eu vou fazer planejamento, seria viável você sentar com o planejamento com outro professor de educação física, mas não é, eu vou sentar junto com a minha supervisora, e minha supervisora não tem formação em educação física, ela é pedagoga, ela vai só olhar o meu planejamento e ver. "

Profa. 9: "E aqui em Carmo do Cajuru o vejo mesmo, pela SEMEC, nós, professores de educação física, a gente fica à parte. A gente acompanha os restantes, os cursos, as formações. Só que nós, eu vejo, a gente não tem, igual eu sigo uma moça de fora, ela sempre posta que lá na prefeitura sempre dá curso, traz pessoas novas para agregar no nosso trabalho. Aqui não tem. Aqui a gente falta isso. Porque se trouxesse mais profissionais, mais cursos que eu fizer, cada dia mais ia agregar no nosso livro, nós ia aprender mais. Eu sinto falta de ter novas experiências. Muitas coisas que eu já sei, eu estou pesquisando na internet.

Profa.10: Você se enxerga dentro de um trabalho em Rede ou mais dentro de um trabalho individual? "Individual. Eu falo isso porque eu faço meu planejamento, entrego e eu acredito que ele nem é olhado. Então eu aplico, sou parabenizada, mas ninguém tem um olhar diferenciado para o meu planejamento. Ninguém senta comigo para planejar igual senta com os outros profissionais."

A análise das narrativas dos professores 2, 7, 9 e 10 evidencia um profundo sentimento de isolamento e negligência. A área é percebida como "um setor à parte" na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), que carece de uma referência técnica específica (um professor de Educação Física na gestão) para oferecer suporte, delegando o acompanhamento a pedagogos que, por não possuírem formação na área, restringem-se a uma conferência burocrática dos planejamentos.

Essa estrutura reflete-se na prática diária: sem a oportunidade de planejar coletivamente com seus pares, os professores dependem de supervisores cujo papel limita-se a uma "checagem formal". O resultado é a atomização do trabalho docente: os planos são entregues e, na percepção da Profa. 10, "nem são olhados" com a devida profundidade técnica. Isso gera um sentimento de desvalorização e impacta diretamente a autonomia e o desenvolvimento profissional, uma vez que não há troca, feedback qualificado ou construção conjunta.

Contudo, essa crítica contundente revela um aspecto propositivo: os docentes não são refratários à formação. Pelo contrário, ao denunciarem o isolamento, expressam o desejo por um modelo de formação contínua distinto, pautado na colaboração e na troca entre pares. Em especial, entende-se que o diálogo horizontal entre os docentes é capaz de construir o clima de confiança e entrosamento necessário para a consolidação do que Fullan e Germain (2006) denominam de

“comunidades de aprendizagem”. Nesses espaços, a solidão do planejamento burocrático cede lugar à inteligência coletiva da rede.

Sobre essa transição de modelos, admito que, antes da presente dissertação, eu tendia a encarar a formação em serviço sob uma ótica convencional. Minha compreensão inicial era de que a oferta de cursos, palestras e especializações, por si só, garantiria o aprimoramento profissional e a atualização pedagógica. Concebia a aquisição de novos conhecimentos como um processo linear, no qual o papel do professor seria absorver e replicar o conteúdo transmitido.

No entanto, o aprofundamento nesta pesquisa, especialmente ao analisar as vozes dos professores da Rede Municipal de Carmo do Cajuru, transformou fundamentalmente essa perspectiva. A investigação revelou que a simples oferta de cursos não é suficiente para superar o isolamento pedagógico, a desarticulação e a frustração sentida pelos docentes de Educação Física. Passei a compreender que uma formação em serviço verdadeiramente impactante deve transcender o modelo vertical e prescritivo. Torna-se imperativo construir espaços colaborativos, onde a troca de experiências, o debate sobre as práticas cotidianas e a reflexão crítica sobre o currículo sejam o cerne do processo. A formação não deve versar apenas sobre "o que fazer", mas sobre "como fazer" em realidades diversas e, principalmente, sobre "por que fazer", fomentando a autonomia e o protagonismo docente. Percebo agora que a formação ideal emerge das demandas do "chão da escola", promove a coletividade e reconhece o professor como sujeito ativo na construção e ressignificação do seu fazer pedagógico.

Paralelamente, os docentes criticam a priorização de ações de formação focadas exclusivamente na alfabetização, no letramento e no ensino da matemática. Tal priorização aprofunda a marginalização das demais disciplinas, em especial a Educação Física, apontando para a intensificação da hierarquia dos saberes escolares. Sobre isso, Forquin (1992) adverte que a cultura escolar tende a considerar algumas disciplinas mais importantes que outras, estabelecendo estratificações que impactam diretamente a distribuição de recursos e prestígio.

Neste ambiente de exacerbação das desigualdades entre os componentes curriculares, a centralidade na alfabetização e na matemática dificulta o desenvolvimento de políticas de formação que deem visibilidade às demandas específicas dos professores de Educação Física, seja no plano restrito do modelo aplicativo-transmissivo, seja em uma perspectiva colaborativa. Esse cenário promove

o isolamento desses profissionais, dificultando a construção de uma identidade coletiva e de alinhamentos na prática curricular da Educação Física no município. As narrativas das gestoras e dos professores a seguir ilustram essa percepção:

Secretária: Agora, desde o ano passado, eu até não citei isso na outra pergunta, mas, por exemplo, a gente teve a formação do LEEI³², Educação Infantil, teve formação da Recomposição de Aprendizagens, que é um programa, que eu não consigo falar a sigla dele, mas que é do Renalfa³³, que foi pra alfabetização. Então, a Já tem política pública e a gente adere sempre a essas políticas. Então, nós tivemos essas formações não pela SEMEC, mas que a SEMEC aderiu a esse programa que a gente tem, a gente faz adesão desses programas e foram feitos no município. Nós tivemos articuladores do próprio município, inclusive o Wilson articulador. Que vai acontecendo essas formações que não são da SEMEC, mas que não vem da SEMEC. Não é a nossa equipe, mas que vem de âmbito federal. E isso a gente, desde o ano passado, e esse ano vai continuar.

Coord. Pedagógica: "Então, a base é ler, escrever, interpretar e as operações. Porque se você consegue isso, você está pronto para receber novos conhecimentos. E isso está muito junto, porque você está trabalhando na ciência, está num texto, você está trabalhando na geografia, você está usando um gráfico, que é matemática. Então, está muito interligado isso. E as avaliações externas, elas cobram o língua portuguesa matemática. Então, a gente tem como direcionamento as avaliações externas, um currículo voltado para a alfabetização, letramento, princípios de contagem."

Prof.2: "Eu já até propus uma vez, ano passado, que a gente fazia um projeto com a sala, regente, por exemplo, eu acho que propus de matemática com educação física. Ah, vamos juntar matemática, vamos fazer um projeto das salas, vamos pôr do quarto ao ano todos, na quadra e na sala. Não tive retorno positivo, não. Ficou, aí não apoiar, não sei o que, vamos tentar, tentar, mas não. foi pra frente, eu também não insisti não, porque eu vi que foi meio que, ah, vou ver, misturar matemática e educação física não vai dar certo".

Profa.6: Com relação a outros professores, os professores regentes, a maioria não, mas muitos deles não ligam muito não. Acho que a gente está ali só para eles terem o horário de planejamento e para ficar com as crianças. E se a gente está trabalhando ou não, eles não ligam. Tem aqueles que não, que estão juntos, que incentivam, que vêm junto. E é o que faz a diferença. A minoria é que não olha o trabalho da gente. Como deveria ser olhado.

A Rede Municipal de Educação de Carmo do Cajuru demonstra uma clara priorização no estímulo a formações em Português e Matemática, convergindo diretamente para as demandas das avaliações externas. A Secretária de Educação exemplifica essa prioridade ao mencionar a adesão a programas federais como o LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) e o Compromisso Nacional Criança

³² **LEEI (Alfabetização e Letramento na Educação Infantil):** Programa de formação continuada para professores da educação infantil, com foco no desenvolvimento de práticas de alfabetização e letramento para crianças de 0 a 5 anos.

³³ **Renalfa (Recomposição de Aprendizagens):** Programa que visa a recomposição da aprendizagem, especialmente focado na alfabetização.

Alfabetizada (Renalfa), ambos focados na alfabetização e recomposição de aprendizagens.

A Coordenadora Pedagógica oferece a justificativa epistemológica e pragmática para essa escolha: para ela, "a base é ler, escrever, interpretar e as operações", pois tais competências deixariam o aluno "pronto para receber novos conhecimentos". Além disso, ela é explícita ao afirmar que o direcionamento curricular da rede pauta-se nas avaliações externas, que "cobram língua portuguesa e matemática". Essa visão cristaliza a concepção de que a Educação Física é periférica, uma vez que não compõe a matriz dessas avaliações sistêmicas.

Essa priorização institucional, embora compreensível sob a ótica da gestão de metas, não se traduz em apoio para práticas interdisciplinares; ao contrário, ergue barreiras. O relato do Professor 2 ilustra como a hierarquia dos saberes desestimula a colaboração. Ao tentar legitimar sua prática por meio de um projeto interdisciplinar com a Matemática, o docente não obteve retorno positivo, deparando-se com a crença tácita de que "misturar matemática e educação física não vai dar certo". Isso sugere uma falta de estrutura e cultura escolar para integrar a Educação Física às disciplinas consideradas "nobres".

Consequentemente, reforça-se o caráter instrumental da disciplina. A Profa. 6 aponta que, em um ambiente onde a cooperação deveria prevalecer, muitos professores regentes enxergam a Educação Física apenas como um meio para garantir seu "horário de planejamento" (Módulo II), e não como um componente curricular legítimo. Essa percepção de servir apenas para "ficar com as crianças" enquanto o regente planeja, aliada ao desinteresse sobre o conteúdo das aulas ("se a gente está trabalhando ou não, eles não ligam"), revela uma indiferença que subalterniza o trabalho do professor especialista. Assim, a hierarquização curricular não apenas define prioridades orçamentárias de formação, mas molda as relações interpessoais na escola, isolando o professor de Educação Física em um lugar de menor prestígio pedagógico.

Nesse cenário, a ausência de um elo de cooperação orgânica entre os professores de Educação Física e os professores regentes, somada ao desalinhamento com as prioridades de formação do município e à escassez de direcionamentos para o trabalho coletivo, resulta inevitavelmente na atomização das práticas desses docentes. A falta de reciprocidade em propostas interdisciplinares e a percepção de que a Educação Física atua, por vezes, apenas como um "instrumento"

para garantir o planejamento dos regentes — sem que haja interesse genuíno em seu desenvolvimento pedagógico — reforçam esse fosso.

Nesse cenário, a ausência de um elo de cooperação orgânica entre os professores de Educação Física e os professores regentes, somada ao desalinhamento com as prioridades de formação do município e à escassez de direcionamentos para o trabalho coletivo, resulta inevitavelmente na atomização das práticas desses docentes. A falta de reciprocidade em propostas interdisciplinares e a percepção de que a Educação Física atua, por vezes, apenas como um "instrumento" para garantir o planejamento dos regentes — sem que haja interesse genuíno em seu desenvolvimento pedagógico — reforçam esse fosso.

Consequentemente, a inexistência de formações específicas e de um debate curricular aprofundado limita as oportunidades de colaboração real, empurrando os profissionais da área para uma atuação solitária e com menor reconhecimento institucional.

Diante desse vácuo de espaços formais, emergem estratégias de sobrevivência e comunicação, como a constituição de grupos informais de WhatsApp e trocas pontuais entre alguns docentes. Todavia, esses canais são considerados pelos próprios professores como insuficientes para dar conta da complexidade inerente à organização curricular da Educação Física na Rede e aos desafios do planejamento coletivo. A informalidade, embora promova algum contato, não sustenta a densidade reflexiva necessária para a construção de uma política curricular coesa. Os discursos dos professores a seguir ilustram essa leitura da realidade, oscilando entre o desejo por colaboração e a frustração com a desarticulação:

Prof.2: "Porque, ah, eu tenho uma ideia, mas eu vou ficar só na minha escola. A ideia, às vezes, é boa. Então, se a gente tivesse isso, reunisse o professor, tivesse esses cursos, ele poderia estar transmitindo ideias para os outros. A gente conversa, às vezes, WhatsApp, pergunta, troca ideias. Por exemplo, eu troco muita ideia com a outra professora aqui sobre avaliação de educação física, o que a gente vai fazer e tal. Mas se a gente tivesse, ah, de tantos e tantos meses, de tantos e tantos dias, a gente vai reunir para discutir o que a gente vai fazer. Então, acho que seria de extremo valor. Isso é muito importante."

Prof.7: "A gente tem até um grupo. Eu comecei a mandar alguns jogos. Você mandou, mas depois parou. A gente trocou ideias de jogos diferentes, de brincadeiras diferentes, de atividades diferentes. A gente tem o grupo, mas ele não é usado para a gente mostrar atividade um para o outro, não."

Prof.10: Eu vejo principalmente nos momentos de designação, de contratação, ali no momento a gente fala, vamos juntar, vamos lá, vamos conversar sobre isso, sobre aquilo, mas nunca acontece, então acho que a

partir do momento também que partisse da SEMEC, dos responsáveis, também ter esse olhar diferenciado para a gente, que iria melhorar muito, isso seria um momento de debate onde a gente ia expor melhor as ideias que a gente tem, onde que pode melhorar, o que está de mais, o que está de menos."

Prof.11: "Eu avalio muito bom o trabalho, conheço os demais profissionais da rede. A gente tem um grupo aqui do Brincar que tem quatro professores. A gente está sempre trocando atividades. Isso é muito bacana, porque é um ajudando o outro. Eu creio que na área da educação física, mas é a parceria mesmo que a gente tem. Tem essas coisas de um esconder a atividade do outro, igual a gente vê às vezes até nas escolas. A gente tem um grupo próprio (do CMEI), está sempre trocando atividades um com o outro. Um apoiando o outro, trazendo novidade. E a gente está aberto para o melhor para as crianças. Então, de certa forma, isso facilita o trabalho."

A análise das narrativas revela que, embora exista uma interação entre os pares, ela configura-se como uma iniciativa exclusiva dos próprios docentes, desprovida de promoção ou organização por parte da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC). A troca de experiências e o apoio mútuo ocorrem de maneira informal e autônoma, sem uma estrutura que garanta a perenidade dessas ações.

O relato do Prof. 7 é emblemático quanto à fragilidade desses vínculos informais em nível de rede. Apesar da existência de um grupo de WhatsApp para todos os professores de Educação Física do município, o docente aponta a falta de engajamento generalizado, afirmando que o canal "não é usado para a gente mostrar atividade um para o outro". Essa observação sugere que, na ausência de uma coordenação pedagógica ou de um propósito claro estabelecido pela gestão, a ferramenta digital torna-se inócua para a colaboração pedagógica efetiva. Essa percepção alinha-se ao desejo do Prof. 2, que clama por reuniões formais e periódicas para discutir o currículo, reconhecendo que as trocas esporádicas de mensagens não substituem o debate presencial e estruturado.

A fala da Profa. 10 reforça o diagnóstico de desamparo institucional, apontando a falta de integração desde os momentos iniciais de contratação. Ela menciona que as intenções de colaboração surgidas durante a designação ("vamos juntar, vamos conversar") acabam se diluindo porque "nunca acontecem" de forma organizada. Para a docente, a liderança da SEMEC seria crucial para transformar essas intenções em momentos reais de debate sobre o que precisa ser melhorado na rede.

Em contraste, o Prof. 11 destaca a eficácia de um grupo interno de WhatsApp ("grupo aqui do Brincar", "grupo próprio do CMEI"), onde a troca constante de atividades e o apoio mútuo funcionam bem. No entanto, é fundamental notar que essa

parceria exitosa ocorre em um microcontexto (um grupo pequeno de quatro professores de uma unidade específica), configurando uma "ilha de colaboração". Embora positiva, essa parceria interna evidencia a fragmentação da rede: funciona-se bem no pequeno grupo local, mas perde-se a conexão com o todo. Além disso, essa iniciativa autônoma é a única forma de suporte que o professor possui, indicando uma lacuna no papel da SEMEC em expandir essa cultura colaborativa para uma escala mais ampla, superando a lógica de "um esconder a atividade do outro" mencionada pelo próprio entrevistado.

Portanto, a leitura do cenário aponta que os docentes não apenas identificam as lacunas, mas manifestam um interesse genuíno em que os processos de formação contínua transcendam a informalidade e assumam um caráter institucional, sistemático e colaborativo. Tal transição demanda, imprescindivelmente, o suporte estrutural da Secretaria de Educação e das gestões escolares para converter as atuais "ilhas de colaboração" em uma cultura efetiva de trabalho em rede. A persistente falta de espaços instituídos para o compartilhamento de experiências e para a organização do trabalho coletivo ergue obstáculos significativos ao desenvolvimento da autonomia pedagógica. Conforme alertam Nista-Piccolo e Borges (2016), essa fragmentação dificulta a produção de projetos curriculares autorais que estejam verdadeiramente em sintonia com as demandas culturais e as realidades específicas do território, perpetuando o descompasso entre a prescrição normativa e a prática escolar.

4.4 As prescrições do currículo escrito e os constrangimentos à capacidade a agir

Nesta seção, abordaremos a complexa relação entre o currículo escrito da Educação Física e a materialidade do trabalho pedagógico nas escolas. Problematicam-se as percepções de professores e gestores acerca do papel dos materiais didáticos — especificamente livros e apostilas — na elaboração e na concretização da prática curricular.

A análise sobre a disponibilidade e o uso de materiais didáticos pelos professores na Rede Municipal de Carmo do Cajuru revela uma realidade marcada pela heterogeneidade e pela desigualdade de acesso. Enquanto parte do corpo docente utiliza os livros fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), enxergando neles um facilitador e uma base de segurança para suas aulas, outros professores veem-se desamparados institucionalmente. Esse segundo grupo é

compelido a buscar materiais por conta própria, recorrendo à aquisição pessoal de bibliografia ou à curadoria de conteúdos na internet.

Essa disparidade no suporte material demonstra que a Rede não oferece condições equitativas a todos os seus profissionais, forçando a "criatividade" individual para suprir lacunas estruturais e garantir o planejamento. As narrativas a seguir evidenciam essas distintas realidades:

Prof.2: “[...] mas eu procuro muito fora, livro meu, livro de fora, até inclusive, por exemplo, os meninos do terceiro ano, ano passado, eles foram aprender, ensinar para eles handball, eu não tinha nem noção do que era handball, aí eu busquei o livro, busquei em apostila, fiz um slide para poder mostrar para eles, então assim, o livro didático eu acho muito importante, porque tem gente que pensa que, ah não, eles estão vivendo a cabeça deles, eles fazem ali, pronto, acabou. Não, se não tiver uma base, um livro, uma coisa que você vai fazer, vai virar o que eles acham que é, brincadeira, vai só brincar. A maioria pensa que é o que a gente faz.”

Prof.5: “Eu tenho ali no meu escaninho uns seis livros de educação. Aí eu trabalho bastante em cima deles. É um meio que a gente tem, um facilitador para a gente. Todos que eu já usei até hoje foram fornecidos pelo governo. Nenhum, eu não comprei nenhum por fora.”

Profa.6: “Geralmente eu busco conteúdos para aulas na internet. Então, eu procuro muito os livros virtuais, conteúdos de outros professores. A maioria das vezes eu vejo conteúdos de outros professores, de outros profissionais. E vou adaptando para a minha realidade.”

Prof.8: “Cara, os livros didáticos eu nem falei, eu não estou tendo um contato com eles. Direto, não. Estou tendo contato mais com o que eu falei, com o BNCC, com a base curricular nossa, com os livros mesmo, não estou tendo muito contato.”

Profa.10: [Sobre o material na Educação Infantil] “Somente o que no início de ano eles passam para a gente, que é o campo de experiência, o que tem que ser aplicado. Uma folha simples que fala o que tem que ser trabalhado com o campo de experiência. Não existe um material. [...] Não tem nenhum manual, nada.” [Sobre comprar livros] “Isso, exatamente. Caso você queira, você tem que comprar seus livros.”

A análise das falas, disposta progressivamente, permite compreender as diferentes nuances dessa relação material. O relato do Prof. 2 adiciona uma camada simbólica fundamental ao uso do livro didático. Para ele, o material impresso cumpre duas funções: suprir lacunas da própria formação (ao buscar conteúdos que desconhecia, como o handebol) e, crucialmente, legitimar a disciplina. O livro funciona como prova material de que a Educação Física é um componente curricular sério, com "base", contrapondo-se ao estigma escolar de que a aula é "só brincadeira" ou improvisado.

Em uma linha de maior adesão aos recursos oficiais, o Prof. 5 encontra nos livros fornecidos pelo governo (via PNLD) um "facilitador" essencial. Sua fala indica uma relação de segurança e confiança nos materiais dispostos em seu "escaninho", centralizando neles o planejamento e dispensando a necessidade de aquisições externas.

Já a Profa. 6 representa uma transição para a busca autônoma. Diferentemente do Prof. 5, ela relata uma prática de "bricolagem pedagógica", buscando na internet e na experiência de outros colegas (livros virtuais) os conteúdos necessários, que são posteriormente adaptados à sua realidade, demonstrando uma postura ativa de curadoria frente à insuficiência ou inadequação dos materiais físicos disponíveis.

O Prof. 8, por sua vez, opta por um distanciamento deliberado do livro didático, mesmo que este esteja disponível. Ele prefere beber diretamente da fonte normativa (BNCC e base curricular local), o que sugere que a mera presença do material físico na escola não garante seu uso efetivo se o docente não o reconhecer como ferramenta alinhada à sua concepção de ensino.

Por fim, no extremo da precariedade, a fala da Profa. 10 denuncia o abismo estrutural na Educação Infantil. Nesse segmento, o currículo escrito resume-se a "uma folha simples" com indicações de campos de experiência. A ausência total de manuais transfere para a docente o ônus financeiro e intelectual de buscar referências ("você tem que comprar seus livros"), evidenciando que a rede não oferece condições equitativas de suporte material a todos os níveis de ensino.

Essa diversidade de cenários expõe uma questão preocupante na Rede Municipal de Carmo do Cajuru: a ausência de um padrão equitativo de suporte material. A coexistência entre escolas bem abastecidas pelo PNLD e outras onde o apoio se resume a uma "folha simples" demonstra que, para muitos docentes, a BNCC é um documento norteador desacompanhado de materialidade pedagógica. Tal lacuna reforça a percepção de que a normativa curricular é fornecida de forma isolada, exigindo do professor um esforço individual — e por vezes financeiro — para transformar a prescrição abstrata em prática pedagógica efetiva.

Paradoxalmente, na tentativa de mitigar essa dispersão e promover alinhamento, a gestão municipal optou por uma estratégia que gerou novos conflitos: a adoção de um pacote instrucional padronizado. A análise das entrevistas evidenciou que a inserção de apostilas na rede ocorreu sem a devida consulta aos professores

— especialmente os de Educação Física —, gerando percepções de imposição vertical e de cerceamento da autonomia pedagógica.

O ano de 2023 marcou esse ponto de inflexão na Rede Municipal com a adesão ao Sistema Apostilado de Ensino (SAE³⁴) "Aprende Brasil". Essa política abrangia, inicialmente, o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, expandindo-se para todo o ciclo (1º ao 5º ano) em 2024. A implantação foi vertiginosa: docentes foram convocados para capacitações e o material, que se tornaria o guia central do trabalho, foi introduzido sem diálogo prévio com os regentes e, muito menos, com os especialistas. Subitamente, o trabalho docente viu-se prescrito e rigidamente moldado, sob a expectativa burocrática de que os professores "vencessem" as páginas da apostila dentro de cada bimestre.

Para a gestão municipal anterior, o SAE representava um "sucesso" administrativo, uma solução técnica para a alegada necessidade de coesão na rede. O pacote incluía, além dos materiais impressos, cursos de formação e simulados alinhados às avaliações externas e à BNCC. A proposta também obteve boa receptividade junto aos pais, seduzidos pela estética de "escola particular" e pela promessa de um ensino padronizado e focado em resultados.

No entanto, a realidade do "chão da escola" divergia significativamente dessas expectativas. Para os professores de Educação Física, a apostila, embora rica em sugestões e recursos digitais (como *QR codes* com vídeos), chocava-se frontalmente com a precariedade da infraestrutura escolar, marcada pela falta de acesso à internet e de espaços adequados. As sugestões de aulas desconsideravam variáveis locais, como as condições climáticas e a rigidez do quadro de horários, tornando a execução impraticável. Ainda assim, a diretriz institucional era clara: o sistema "Aprende Brasil" era a prioridade; o restante seria apenas "complemento, se houvesse tempo".

Com a mudança de gestão em 2025, houve um sopro de esperança para a autonomia docente. Os professores foram ouvidos e o contrato com o sistema "Aprende Brasil" não foi renovado. Contudo, essa "liberdade" pode ser provisória. A

³⁴ **Sistemas Apostilados de Ensino (SAE):** São pacotes de produtos e serviços educacionais ofertados por empresas privadas a escolas, tanto da rede pública quanto privada. Esses sistemas padronizam o material didático (apostilas), fornecem formação continuada (muitas vezes com caráter de treinamento), assessoram a gestão escolar e elaboram avaliações (simulados) para acompanhar o progresso dos estudantes. Sua adoção busca proporcionar um processo educacional mais eficiente e competitivo na busca por resultados. As apostilas, materiais consumíveis, fragmentam o conteúdo curricular e são vinculadas a um cronograma a ser respeitado. Historicamente, esses sistemas se originaram de cursos preparatórios para o vestibular.

nova Secretária de Educação já manifesta o desejo de que o município retorne ao uso de um sistema apostilado, ainda que de outra empresa. A justificativa para essa possível retomada converge novamente para a busca por organização, padronização e melhoria nos índices das avaliações externas. Esse anseio levanta preocupações significativas sobre o futuro da prática pedagógica na Educação Física, sugerindo que a tensão entre a autonomia docente e a padronização curricular continuará sendo um campo de disputa na rede.

A perspectiva da atual Secretária de Educação — que atuava como Coordenadora Pedagógica na gestão anterior, acompanhando de perto a implementação — revela a racionalidade por trás dessa escolha. Para a gestora, a adesão ao Sistema Apostilado de Ensino (SAE) foi uma resposta institucional à percepção de fragilidade na formação dos novos quadros docentes.

Secretária: “Porque o que estava acontecendo? A gente tem recebido muitos professores que vão para as escolas sem experiência, né? E aí, percebeu-se que não estava trabalhando tanto em rede como era preciso. E aí, em conversa com a secretaria, com os técnicos, a gente pensou, a nossa ideia foi de dar um norte. Porque o sistema de ensino, as apostilas, elas já vêm casadas com o currículo, com a BNCC. Ele já vem pronto. [...] Então, peguei o primeiro ano, primeiro bimestre, educação física. Ela casa com a sua habilidade que você tem que trabalhar. [...] A SEMEC decidiu e já colocou para funcionar. Talvez o nosso erro tenha sido esse, de não ter preparado os professores para receberem esse material, porque o material é muito bom, o material é muito bom, é um material rico, mas acho que faltou essa preparação [...], foi falho nisso.”

A fala da Secretária explicita uma visão na qual a apostila funciona como uma “prótese” pedagógica para o professor inexperiente, garantindo o alinhamento à BNCC (“já vem casado com o currículo”). Embora reconheça o erro estratégico de uma implementação verticalizada (“sem escuta”), ela mantém a defesa da qualidade intrínseca do material (“muito bom”, “rico”). A falha é atribuída ao *processo* (falta de treinamento), e não ao conceito de padronização, indicando que a crença na eficácia do controle centralizado permanece intacta.

Em contraponto, a atual Coordenadora Pedagógica oferece uma leitura mais crítica e matizada. Embora compreenda a lógica administrativa da unificação — facilitando a mobilidade dos alunos entre escolas —, ela identifica o efeito colateral nocivo dessa política: a perda da identidade local e da autonomia escolar.

Coor. Pedagógica: “O pensamento inicial para aderir a essa apostila foi a questão de unificar e todo mundo fazer a mesma coisa. Para facilitar o

trabalho e o aluno chegar e dar continuidade. [...] Então, querendo ou não, o aluno de todas as escolas, eles vão ter aqueles conceitos aprendidos. [...] Mas, eu, particularmente, vejo que engessa a educação. Por quê? O livro dá Aprende Brasil, ele está lá no Princesa Isabel, no município. Eu estou lá na zona rural, a realidade é totalmente diferente. Então, eu vejo como se fosse um engessamento. A realidade da zona rural é outra. As possibilidades são outras. [...] E a questão da apostila, então, você acha que trouxe um engessamento para isso? A escola não tem mais liberdade? Não tinha, né? Isso não tinha, porque agora não tem ela (apostila) mais, né? Mas até ano passado, né? Foi o último ano letivo, a gente tinha as apostilas aí em todas as escolas. Porque a gente tem que trabalhar o mais próximo da realidade possível, né?"

O discurso da Coordenadora estabelece uma tensão dialética com a visão da Secretária. Enquanto a primeira defende o apostilamento como "bússola" (dar um norte), a segunda denuncia o risco de se tornar uma "camisa de força" (engessamento). A Coordenadora argumenta que a realidade, especialmente em contextos como a zona rural, é "totalmente diferente" das abstrações padronizadas de um material comprado pronto. Ao afirmar que a escola "não tinha mais liberdade", ela reconhece que a padronização excessiva, com páginas e cronogramas pré-marcados, torna-se um obstáculo para trabalhar "o mais próximo da realidade possível".

Essa divergência interna na gestão revela o cerne do conflito curricular em Carmo do Cajuru: a disputa entre uma lógica tecnocrática, que busca eficiência e controle via padronização (defendida pela Secretária como suporte ao professor iniciante), e uma lógica pedagógica, que valoriza a contextualização e a autonomia (defendida pela Coordenadora, ainda que com ressalvas). Para a Educação Física, componente curricular que depende intrinsecamente do espaço, da cultura corporal local e da infraestrutura disponível, o retorno a um sistema apostilado "engessado" representaria um retrocesso significativo, subjugando novamente a riqueza da prática corporal à rigidez do papel.

Materializando essa lógica tecnocrática, o processo de implementação do apostilamento no município ocorreu sem a devida consulta à comunidade escolar. Segundo a percepção dos docentes, os professores sequer foram ouvidos sobre a pertinência da adesão ao modelo, tampouco consultados sobre a qualidade do conteúdo adquirido pela Prefeitura. Sobre isso, o relato do Prof. 2 expressa o sentimento unânime de alijamento do processo decisório:

Prof.2: "Não. Não me perguntaram nada. Esse ano teve uma votação para ver se pôs uma apostila, mas não sei se é a Aprende Brasil, uma apostila

que os professores regentes usaram ano passado, mas minha opinião não pediram não”.

A exclusão do Prof. 2 e de seus pares do debate converge com a postura da atual Secretária de Educação. Ao considerarmos que a gestora já atuava na rede como Coordenadora Pedagógica durante a implementação do Sistema Apostilado de Ensino (SAE), nota-se em seu discurso uma continuidade na defesa dessa terceirização curricular. Embora admita falhas no processo formativo (“a SEMEC errou nessa forma da apresentação”), a Secretária mantém uma defesa enfática da qualidade intrínseca do produto, utilizando o modelo das escolas privadas como critério de legitimação:

Secretária: “Eu, particularmente, eu gosto do material da apostila. [...] A apostila, é um material muito bom. Porque se você pega uma rede particular, eles trabalham com apostila. Então, assim, essa apostila que a gente tem [...] não é de uma editora que quer vender, por exemplo, esse material. É de uma instituição que ela é sólida, que ela está presente em vários lugares e eles trabalham com ela. [...] Então, se eles trabalham com esse material, é porque esse material dá resultado.”

A fala da Secretária revela uma percepção ambígua — e politicamente ingênua — sobre o teor mercadológico dos Sistemas Apostilados de Ensino. Ao afirmar que a apostila “não é de uma editora que quer vender”, mas sim de uma “instituição sólida”, a gestora tenta desvincular o material de sua natureza comercial, conferindo-lhe uma aura de neutralidade pedagógica e eficiência técnica.

Essa ótica constitui um equívoco analítico, pois ignora o fato de que a maioria dos SAEs, ainda que se apresentem sob a fachada de “instituições de ensino”, são produtos de grandes conglomerados empresariais de capital aberto, cujo objetivo primordial é o lucro e a expansão de mercado. O argumento de que o material “dá resultado” porque é usado em “vários lugares” (efeito de rede) e a comparação constante com as escolas particulares são, precisamente, as estratégias de marketing utilizadas por essas empresas para vender seus produtos ao setor público.

Portanto, a fala da Secretária, embora possa expressar uma crença genuína na funcionalidade do material, acaba por reproduzir acriticamente o discurso de convencimento das corporações educacionais. Ao fazê-lo, camufla-se o controle exercido sobre o trabalho docente e o caráter mercantil desses produtos, validando a

ideia de que a qualidade educacional é uma mercadoria que se compra pronta, e não uma construção social realizada no chão da escola pública.

Esse modelo de implementação verticalizada reverbera diretamente no cotidiano escolar. Em paralelo à constatação de que a chegada das apostilas se deu de forma autocrática, emerge entre os docentes a percepção de que esse material impõe um "engessamento" das práticas curriculares. Tal rigidez decorre tanto do distanciamento da realidade local quanto do constrangimento à autoria docente, limitando a liberdade no planejamento e na ação didática. Os relatos a seguir detalham esses apontamentos:

Profa. 4: "Ano passado a gente estava com a apostila. Teve coisa muito legal, coisa nova, muito bacana de se trabalhar. Mas tem momentos que limita, porque a gente está querendo trabalhar com outras coisas. Tem hora que eu penso assim, tem hora que eu penso que nem é um professor de educação física que fez essas habilidades, porque ele não tem a vivência, entendeu?"

Prof.5: "Pelo que eu vi, acho que fica um pouquinho distante, sabe? Porque acho que ela pega o Brasil inteiro, né? Acho que quando a gente pega o currículo de Minas e trabalha assim, acho que fica mais fácil. Está dentro, mas aqui. Aqui, quando você pegar no Brasil como um todo. Aí, eu acho que ficou um pouquinho fora da realidade. Então, acho que é válido, porém tem que ser adequado."

Profa.6: "Olha, eu não consigo falar muito, né? Como eu não vi ela. Mas eu acredito que deve ser muito rico, né? [...] Ao mesmo tempo que seria bom, acredito eu, eu acho que iria engessar muito o ensino. Porque você ficaria preso ali na apostila. A menos que te dessem a liberdade de também fazer a lei. Porque acaba que a apostila, ela engessa o ensino. Fica preso só naquilo ali."

Prof.7: "Mas o material em si, pedagógico, da apostila, são bons. Não estou falando o material em si. Estou falando o comportamento das crianças da rejeição. Elas já ficam sentadas assistindo às aulas. Eu já chego, com o livro didático de educação física, momento de exibir a quadra. Eles vão ficar na sala. Então, essa rejeição é aluno com o professor, não é o professor com o livro didático."

As críticas convergem para a insuficiência do uso exclusivo da apostila como condutora do currículo na Educação Física. A Profa. 4, embora reconheça a presença de inovações ("coisa nova"), aponta a limitação da autonomia docente ("tem hora que limita"). Mais grave ainda, ela coloca em xeque a legitimidade epistemológica do material, questionando se as habilidades foram de fato elaboradas por um par com vivência na área ("nem é um professor de educação física que fez").

O Prof. 5 reforça a crítica ao distanciamento, descrevendo que a apostila, por sua pretensão de abrangência nacional ("pega o Brasil inteiro"), acaba ficando "fora da realidade" local. Para ele, o currículo estadual (Minas) dialoga melhor com o contexto do que o pacote padronizado. Já a Profa. 6, mesmo sem ter utilizado o material extensivamente, intui o perigo da prisão metodológica, prevendo que o professor ficaria "preso só naquilo ali", impedido de ir além do script pré-definido.

Por fim, o relato do Prof. 7 ilumina um conflito cultural específico da disciplina. Apesar de validar a qualidade técnica do conteúdo, ele destaca a "rejeição" dos alunos, que associam a Educação Física ao movimento e à quadra. A imposição da apostila desloca a prática para a sala de aula ("ficam sentadas assistindo"), gerando um descompasso entre a proposta do material e a natureza dinâmica da disciplina.

Essas falas, em conjunto, ilustram que a apostila, apesar de oferecer um "norte" técnico, falha em proporcionar a flexibilidade necessária para uma prática pedagógica contextualizada. O resultado é a despersonalização do currículo e, ironicamente, o desinteresse discente, provando que a promessa de eficiência do sistema apostilado esbarra na complexidade da cultura escolar.

Apesar das críticas contundentes dos professores, a avaliação da gestão caminha em sentido oposto. A Secretária de Educação classifica os resultados alcançados com a apostila como "satisfatórios" e positivos, enfatizando justamente o aspecto que os docentes criticam: a padronização. Para a gestora, o mérito do material reside em "facilitar o trabalho do professor" ao entregar uma "sequência didática" pronta, dispensando a necessidade de um planejamento autoral mais denso.

Secretária: "E quando a gente faz a quando fizemos uma avaliação esse ano [...] o resultado foi satisfatório. (...) A vantagem da apostila é porque ela vem bem mais direcionada do que o livro didático. [...] Porque ele te orienta até como que você vai fazer a antecipação do conteúdo que você vai apresentar. De que forma que você vai instigar as crianças. No caso, a sequência didática. Ele te dá a sequência didática. E o livro didático, ele não vai numa sequência didática. [...] Então, você tem que fazer um estudo desse livro. Não é você chegar e pegar e já pegar da página um até a tal. Você tem que ter um estudo dele primeiro. E as apostilas, não. Elas já vêm com essa sequência pronta. Então, isso já facilita o trabalho do professor"

A leitura manifesta no discurso da Secretária exalta o caráter pretensamente positivo da padronização e da eficiência. Ao comparar a apostila com o livro didático, a gestora aponta como desvantagem do livro o fato de ele exigir que o docente "faça

um estudo" e construa sua própria sequência. Ou seja, o trabalho intelectual de planejar é visto como um obstáculo a ser removido em prol da "facilidade" da sequência pronta.

Essa visão ignora as contradições e os prejuízos ao processo de formação dos estudantes — marcados por ritmos de aprendizagem distintos que não cabem na linearidade da apostila — e, sobretudo, ao desenvolvimento da profissionalidade docente. A alegada "facilitação" representa, na verdade, a subtração daquilo que é precípuo à profissão: conceber, refletir, realizar e avaliar os processos de aprendizagem. É justamente na complexidade dessa ação autoral que se formam professores reflexivos, críticos e inventivos. Ao oferecer o "como fazer" pronto, a gestão reduz o docente a um mero executor de tarefas pré-definidas.

Sobre essa lógica tecnicista expressa no discurso da gestão, que esvazia a autoria do professor em nome do controle do processo, Fanizzi e Carvalho (2024, p. 14) são assertivos:

Na lógica tecnicista, àquele que ocupa o 'lugar de árbitro' é estritamente reservada à função de fiscalizar e manter em movimento o 'processo educativo'. Cabe a ele verificar se não há algum mau funcionamento (ou mau comportamento) nas etapas intermediárias do processo, bem como se aquilo produzido ao final é suficientemente semelhante ao modelo estabelecido no princípio. Não há enigmas, tampouco necessidade de ajuizamento. O professor vê-se, assim, impelido pela ninguém-dade a permanecer à porta; quem ele é deve ser deixado do lado de fora. O professor já não mais é esperado em um lugar de palavra em seu ofício.

Corroborando essa perspectiva, estudos sobre os processos de investimento em Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) em prefeituras indicam que tal modelo tem sistematicamente esvaziado o lugar do docente como intelectual que pensa o seu trabalho. O "canto da sereia" da facilitação, promovido pelos SAEs, opera justamente na medida em que desqualifica o trabalho do professor, retirando-lhe o status de profissional reflexivo e crítico.

Essa instrumentalização da docência, voltada para a proliferação de apostilas produzidas por conglomerados empresariais da educação e para a ratificação de políticas de avaliações standardizadas, acaba por produzir o enrijecimento do currículo, o aumento do controle gerencial sobre a escola e a desvalorização do trabalho do professor (Almeida; Jung, 2019; Denardin; Savi; Neto, 2021).

Infelizmente, tal política encontra respaldo em parte significativa do próprio corpo docente. Em muitos casos, mesmo quando a adoção do sistema é realizada sem consulta prévia, uma parcela importante dos professores mostra-se favorável à medida, seduzida pela suposta facilidade que o material proporciona ao cotidiano e pela crença acrítica na melhora da qualidade do ensino via padronização. Portanto, a adesão desses docentes vai ao encontro do discurso sobre a servidão voluntária, de Étienne de La Boétie, na medida em que esses profissionais defendem a manutenção da sua falta de liberdade em nome do conforto que ela lhes proporciona (Denardin; Savi; Neto, 2021). Cria-se, assim, um ciclo vicioso onde a precarização intelectual é aceita e até desejada como alívio para a sobrecarga laboral.

Contudo, a realidade empírica investigada revela nuances que desafiam essa lógica de submissão total. Nas narrativas indiciadas pelos docentes de Educação Física de Carmo do Cajuru, observa-se um movimento de "resistência cotidiana": os mesmos afirmam não se prenderem exclusivamente ao sistema apostilado. Pelo contrário, relatam o uso de táticas de apropriação, buscando enriquecer, complementar e atualizar os conteúdos para dialogar com a realidade educacional na qual estão imersos. Os relatos abaixo evidenciam essa relação mais aberta e crítica com o currículo prescrito:

Prof. 5: "Eles me ajudam até certo ponto, aí eu sempre faço as adaptações necessárias, porque às vezes está ali, mas aí eu falo assim, às vezes está fácil demais, isso aqui não encaixa com a unidade da escola que eu estou trabalhando, então eu sempre faço as modificações."

Prof. 7: "A apostila Brasil já tem mais atividade voltada para a criança dentro da sala de aula. [...] Não é para fazer na quadra. Então, é um livro didático, para eles ficarem dentro da sala. E eles não gostam muito de ficar dentro de sala. Por isso que eles tiveram essa rejeição. 'Hoje, nós vamos trabalhar a aula no livro'. Eles morrem."

Prof. 11: "Eu tenho os livros da minha formação, que tem muita brincadeira. Os meus são os que a faculdade me forneceu. [...] Você pesquisa sobre jogos, brincadeira, ginásio, esportes. Ginásio, esporte, dança, tudo está no currículo da BNCC. Sempre é bom dar uma revisada para a gente está buscando o melhor para aplicar para as nossas crianças".

A análise das falas dos Professores 5, 7 e 11 revela que, a despeito da imposição do sistema "Aprende Brasil", o material é percebido como incompleto e, muitas vezes, epistemologicamente inadequado às especificidades da Educação Física. Essa inadequação impede a "servidão voluntária" plena, compelindo os docentes a buscar recursos complementares para garantir a qualidade das aulas.

O Prof. 5 destaca a imperatividade das adaptações, notando que a padronização da apostila ("fácil demais" ou genérica) frequentemente não se alinha à realidade concreta de sua unidade escolar. Já o Prof. 7 aponta para um conflito estrutural: a desconexão entre o suporte material (apostila de sala) e a natureza prática da disciplina (quadra/movimento). A tentativa de "enquadrar" a Educação Física no formato livro gera rejeição imediata dos alunos ("eles morrem"), o que força o professor a abandonar o script da apostila para recuperar o engajamento discente.

Complementarmente, o Prof. 11 demonstra que a apostila não é autossuficiente para cobrir a amplitude da cultura corporal prevista na BNCC (jogos, ginástica, esportes, dança). Para suprir essa lacuna, ele recorre ao seu acervo pessoal ("livros da minha formação") e à pesquisa autônoma, exercendo sua autoria docente.

Em síntese, embora o sistema "Aprende Brasil" se apresente como uma solução completa, na prática da Educação Física ele se revela uma ferramenta limitada. Paradoxalmente, é a "falha" da apostila em atender às demandas da área que estimula os professores a romperem com o conforto da padronização, exigindo deles uma busca ativa por outras fontes e adaptações contínuas. Assim, a autonomia docente ressurgiu não como uma concessão do sistema, mas como uma necessidade de sobrevivência pedagógica.

No entanto, essa crítica à inadequação prática não anula um fenômeno concomitante e revelador: a existência de uma demanda docente por segurança curricular. A necessidade de um "livro norte" ou de um material específico é bem aceita pelos professores, influenciando positivamente a adesão ao SAE "Aprende Brasil". O material é valorizado por proporcionar direcionamento, ampliar o repertório de atividades e, crucialmente, instrumentalizar o processo avaliativo.

Os relatos a seguir expõem essa ambivalência entre a limitação prática e o conforto do planejamento pronto:

Prof. 2: "Como eu falei, ela ajuda e limita ao mesmo tempo. [...] Então, assim, eu avalio como bom. Porque eu tiro algumas atividades lá, às vezes você adapta [...]. Se você puder aprender, ler e ver, que vai te ajudar, mesmo que às vezes não dê para você desenvolver, você pelo menos tentar modificar alguma coisa, já ajuda bastante. Então eu acho, bom, use bem."

Prof. 4: "Eu amei. Achei que foi válida e produtiva. Tinha muitas atividades diferentes. Portanto, esse ano eu estou até aproveitando algumas atividades. [...] Mas o município cobra avaliação. Como que você vai criar atividades assim do nada? Então a apostila pra mim foi um norte, onde que eu trabalhei

ali, e em cima desse trabalho que a gente fez a avaliação dos meninos, então pra mim foi super válido, eu amei."

Profa. 9: "Eu, do meu ponto de vista, eu hoje queria ter um livro norte da educação física. Por que eu te falo isso? A gente tem as provas para ser aplicada. E criança precisa de nota. Eu acho que a questão do livro, de uma apostila em questão da área da educação física, talvez supriria essa falta. [...] Eu acho que essa questão do livro, uma apostila, para as crianças aprender de uma forma diferente, talvez seria viável. No fundamental. [...] Um livro para auxiliar, te agregar no seu trabalho, contribuir certo."

Prof. 11: "Pois é, os dois [apostila e livro do governo] são bacanas na Educação Física, porque ali você vai tirar ideias dos dois. Então ali é o quê? Ele está te oferecendo opções. Desde a hora que tem um órgão oferecendo a gente opções para trabalhar, isso é excelente para todos os profissionais da área."

A análise das percepções revela uma notável aceitação do sistema apostilado, que assume o status de "livro norte" — um guia essencial diante da insegurança pedagógica. Essa aceitação denota, por vezes, uma sedução consciente por uma metodologia pronta, uma receita a ser seguida que minimiza o esforço de criação autoral.

O Prof. 2 expressa essa dualidade com clareza: a apostila "ajuda e limita", mas ele opta por focar no auxílio que ela presta à adaptação das aulas. Já a Profa. 4 é enfática em sua aprovação ("eu amei"), revelando um dado preocupante sobre a precarização do trabalho intelectual do professor: ao questionar "como você vai criar atividades assim do nada?", ela admite que a apostila preenche um vazio de repertório e formação. Para ela, o material é fundamental para responder à cobrança burocrática da rede ("o município cobra avaliação"), servindo de base para a atribuição de notas.

Essa função de "instrumento de avaliação" é corroborada pela Profa. 9, que defende o material didático como suporte para as provas teóricas ("criança precisa de nota"). Sua fala sugere que a Educação Física carece de legitimidade escolar (muitas vezes associada à teoria e à prova escrita) e que a apostila supriria essa falta, especialmente no Ensino Fundamental. Por fim, o Prof. 11 adota uma postura pragmática, vendo tanto a apostila quanto o livro governamental como fontes de "opções", celebrando o fato de "um órgão oferecer" recursos, independentemente de sua origem mercantil ou estatal.

Em suma, a convergência desses discursos sinaliza que a resistência prática (na quadra) convive com um desejo latente por prescrição (no planejamento e na avaliação). Os docentes demonstram inclinação para se alinharem a modelos que ofereçam sequências didáticas definidas e amparo teórico, buscando na apostila a

segurança que a formação continuada e as condições de trabalho na rede muitas vezes não lhes garantem.

Essa realidade, marcada pela busca de refúgio na materialidade prescritiva, dialoga diretamente com as críticas de Novaes et al. (2023). Os autores asseveram que os manuais didáticos padronizados — a exemplo da coleção "Práticas Corporais" (Editora Moderna) e dos próprios sistemas apostilados — materializam os ideais das reformas curriculares neoliberais. Nessa perspectiva, a "segurança" almejada pelos docentes cobra um preço alto: a adesão a uma lógica de roteirização do ensino que instrumentaliza a docência. Transforma-se o trabalho pedagógico em um fazer técnico, apolítico e reprodutor da linguagem neotecnocrática e mercadológica, espelhando acriticamente o arcabouço normativo da BNCC e do PNLD.

Por outro lado, é preciso reconhecer que o vácuo de materiais não é a solução. Melo e Rizzo (2020) enfatizam a persistência de desafios epistemológicos e didáticos na consolidação da Educação Física escolar, destacando que os professores de fato necessitam de suporte para superar limitações no desenvolvimento dos conteúdos. Contudo, a saída apontada não reside na padronização verticalizada, mas no desenvolvimento de materiais didáticos sistematizados que respeitem as necessidades regionais e culturais. Defende-se, assim, a produção de recursos que, ao invés de induzirem à servidão voluntária ou à mera execução técnica, valorizem a autonomia profissional e funcionem como alicerces para uma prática docente autoral e contextualizada.

RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional aqui apresentado constitui um desdobramento prático da pesquisa desenvolvida nesta dissertação de mestrado, nascendo como resposta às lacunas identificadas no campo empírico. Os achados da investigação evidenciaram um cenário desafiador na Rede Municipal de Carmo do Cajuru: os professores de Educação Física desconhecem as políticas educacionais e curriculares gestadas no município e, conseqüentemente, não utilizam os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) como referência para fundamentar o trabalho escolar.

Além desse distanciamento normativo, constatou-se que os docentes dispõem apenas de oportunidades residuais para o debate coletivo sobre as políticas em curso, somadas a experiências precárias de formação em serviço. Identificou-se, sobretudo, a ausência de vivências colaborativas que permitam ao coletivo de professores discutir e construir um projeto de ensino específico para o componente curricular no município. Em suma, carecem de espaços institucionais e pedagógicos para pensar e agir em rede.

Diante desse quadro, desenvolvemos o site denominado "Educação Física Escolar em Rede – Município de Carmo do Cajuru". Essa plataforma digital reúne um amplo conjunto de informações sobre as políticas educacionais produzidas na referida rede de ensino, incluindo os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas e os documentos referentes às políticas curriculares atuais e pretéritas. O ambiente virtual disponibiliza ainda um repositório de registros das experiências didáticas produzidas pelos professores de Educação Física, bem como um espaço dedicado ao compartilhamento dos planejamentos de ensino elaborados pelos docentes da área. A estrutura do site conta também com um fórum de discussão sobre temas de interesse da categoria, um espaço para a divulgação de ações de formação continuada — propostas tanto pelos professores quanto pela Rede — e de eventos acadêmicos relacionados à educação e à Educação Física escolar. Por fim, o recurso apresenta um local de divulgação da agenda de reuniões com os docentes da Rede e um link estratégico destinado à construção colaborativa futura de uma proposta curricular para o município de Carmo do Cajuru.

A curadoria e a manutenção inicial do site serão realizadas pelo pesquisador. Em uma perspectiva de continuidade e apropriação, projeta-se que, após a consolidação da ferramenta, sua gestão seja transferida para o grupo de professores

de Educação Física, mediante o compartilhamento de responsabilidades. Com a conclusão da pesquisa, estabeleceu-se um plano de ampla divulgação do recurso junto à Secretaria de Educação, às unidades escolares e ao corpo docente.

Com esse dispositivo, almeja-se não apenas fortalecer a institucionalidade da Educação Física na rede de ensino, mas, fundamentalmente, dar visibilidade à produção didático-pedagógica dos professores. Trata-se de uma estratégia para enfrentar o problema crônico da invisibilidade do conhecimento escolar da área, disputando sentidos e legitimidade sobretudo junto aos gestores que atuam no cotidiano das escolas e na administração central da Secretaria

Em paralelo, esse recurso educacional visa potencializar as oportunidades de formação continuada na Rede, promovendo ações de colaboração entre os professores de Educação Física para fomentar a construção de comunidades de aprendizagem. O objetivo é que esses espaços intensifiquem o debate curricular dentro da rede de ensino, rompendo com a lógica individualista que historicamente marca a docência, caracterizada pela atomização dos sujeitos, pela rigidez hierárquica e pela supressão da autonomia docente.

A proposta busca superar o modelo tradicional de formação em serviço, no qual se pressupõe que os professores pouco ou nada têm a dizer sobre seu próprio aprimoramento profissional. Nessa perspectiva verticalizada, as diretrizes são definidas por instâncias superiores do sistema de ensino, desconsiderando as especificidades dos docentes e as realidades de seus locais de trabalho. Trata-se do que Davis et al. (2011) classificam como propostas uniformes, no formato “tamanho único” e “unissex”, cuja meta é atingir o conjunto do professorado indistintamente, ignorando variáveis cruciais como idade, tempo de experiência, disciplina lecionada e interesses pessoais. Ao contrário desse modelo, o recurso aposta na horizontalidade e na troca de saberes como motores do desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, a iniciativa estrutura-se inicialmente como uma ação não formal, protagonizada pelos próprios docentes. O intuito é constituir uma rede de formação autônoma, capaz de operar para além das políticas de formação verticais exaradas pela Secretaria de Educação. Vislumbra-se, em um segundo momento, a importância de avaliar a pertinência da institucionalização dessa rede de formação em serviço, mediante o diálogo e o apoio efetivo da gestão educacional do município.

Em síntese, a proposta do site "Educação Física Escolar em Rede" objetiva consolidar um espaço *dos e para* os professores de Educação Física da Rede

Municipal. Busca-se, assim, fomentar o exercício da autonomia pedagógica docente, tendo como horizonte o compromisso com a construção de um projeto educacional orgânico e contextualizado para o município.

Conheça o produto desenvolvido, o acesso pode ser realizado pelo endereço eletrônico <https://sites.google.com/view/efescolaremredecarmodocajuru/inicio> ou por meio da leitura do QR-Code a seguir:

Figura 3 – Página inicial do site "Educação Física Escolar em Rede"



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Figura 4 – QR-Code de acesso ao recurso educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A jornada de elaboração desta dissertação, imersa no contexto do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), representou um percurso de profundo amadurecimento e (re)significação da minha prática docente. Mais do que a conclusão de um ciclo acadêmico, este trabalho consolidou-se como um marco na minha trajetória profissional e pessoal, impulsionando um olhar mais crítico e propositivo para os desafios cotidianos da EF escolar. As páginas que se findam não são apenas o arremate de uma pesquisa, mas a síntese de vivências, angústias e aprendizados que trouxeram contribuições significativas à minha formação profissional.

Inicialmente, o trajeto não se apresentou isento de percalços. Houve momentos de dificuldades na minha relação com o objeto de pesquisa que elegi para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado. A escolha pela imersão na problemática do currículo e, mais especialmente, nas relações entre o currículo prescrito e o vivido e narrado por professores de EF (e também por mim) no contexto de uma Rede Municipal de Educação (e por mim) revelou-se um caminho árduo, já que durante a minha formação (inicial e continuada) não tive a oportunidade construir uma relação de proximidade com a teoria curricular. O exercício de compreender tais conceitos e mobilizá-los para produção de análises de cunho acadêmico sobre a realidade da prática curricular no contexto do meu trabalho foi uma experiência muito difícil, complexa e desconcertante. Após essa dura travessia, entendo que saio mais maduro e intelectualmente mais preparado para entender as relações de poder existentes nas dinâmicas de produção curricular. Vejo-me como agente importante no processo de concepção e realização do currículo na escola, assim como nas tramas de uma rede educacional.

Dentre tantas aprendizagens significativas incorporadas durante o mestrado, gostaria de destacar algumas que têm relação direta com os dados construídos em nossa pesquisa. A primeira delas diz respeito ao processo de apagamento dos PPPs das escolas como referências para produção de currículos em EF. Assim como os relatos dos professores que entrevistei, eu também pouco me referenciei nesses documentos para pensar o meu trabalho curricular na escola. Esse apagamento dos PPPs como uma das referências para produção curricular na rede tem o seu correlato no tipo de relação que os professores têm com os documentos norteadores

das políticas educacionais produzidas pelo Município. Chamou a atenção a naturalização da compreensão de que ambos os documentos tenham se tornado “letra morta” ou “documentos de gaveta” para os professores de EF e para as gestoras da Secretaria de Educação. Como desdobramento dessa constatação, foi inevitável reconhecer que também eu tomei esses documentos como algo menor ou sem sentido para pensar o meu trabalho com currículo nas escolas e na Rede. Essa foi mais uma das reflexões importantes experimentadas por mim no decurso do desenvolvimento da pesquisa. Algo que agora me interpela e exigirá de mim um novo tipo de relação com as políticas educacionais/curriculares exaradas no município de Carmo do Cajuru.

Em paralelo, a pesquisa pôde mostrar que as relações dos professores com as normativas curriculares em curso (BNCC e CRMG) são tomadas como irrefutáveis, carregadas de um forte prescritivo e hierarquia. Esse tipo de relação, que separa a concepção da realização do currículo, e acaba por colocar os docentes em uma situação de minoridade, tomados apenas como técnicos responsáveis por implementar currículos produzidos por outros, aparece nos dados como algo natural e não histórico. O fato de alguns dos professores participantes da pesquisa reclamarem de que tais normativas curriculares são lacunares, já que não cruzam a linha da mera indicação de conteúdos e habilidades, deixando-os órfãos de indicações sobre como desenvolver as aulas, dá mais ou menos o tom do processo de tecnificação curricular no qual os professores estão imersos. Também nesse ponto posso dizer que comungava, em alguns aspectos, de tal leitura. A desnaturalização desse estágio de coisas foi também um dos ganhos de formação profissional mais relevantes deste percurso investigativo. Preciso agora encontrar caminhos individuais, coletivos e institucionais para reivindicar o lugar de um professor que também concebe, realiza, interpreta, atualiza, media e avalia a prática curricular.

Ainda sobre tema das normativas curriculares presentes no cotidiano do trabalho dos professores, pude, com a pesquisa, deparar-me mais detidamente com a questão do sistema de apostilamento do ensino (SAE) incorporado pela Secretaria de Educação no desenvolvimento de suas políticas curriculares. A primeira constatação diz respeito à forma pouco republicana como o Sistema Apostilado de Ensino “Aprende Brasil” começou a fazer parte do conjunto de normativas curriculares nas quais os docentes deveriam se referenciar. A justificativa para tal

arbitrariedade era: sanar problemas de coesão no trabalho curricular na rede de ensino. Embora a intenção fosse aparentemente justificável, pude entender, por meio do acesso ao debate teórico possibilitado pelo mestrado, que tal empreitada não poderia ser feita sem a participação dos professores, ou que eles deveriam ser ouvidos sobre a pertinência ou não do sistema de apostilamento do ensino. O meu desconhecimento e dos demais professores dos bastidores que levaram a Secretaria de Educação a tomar tal decisão me faz ver mais claramente o isolamento a que estava submetido na Rede. Percebo assim como estava alienado das decisões que envolviam as políticas curriculares do município. Essa experiência pessoal solidificou a convicção de que o apostilamento representa um risco iminente ao esvaziamento do trabalho intelectual do professor, transformando-o em mero aplicador de conteúdo. Após essa formação no ProEF, sinto-me preparado para enfrentar e criticar esse processo, munido de um arcabouço teórico e prático que me permite compreender a gravidade de tais medidas para a autonomia docente e a qualidade da educação.

Como desdobramento dos achados de pesquisa anteriores, pude descobrir que a forma como os professores concebem e aceitam, resignadamente, tal leitura da realidade, parece advir da precariedade de suas formações, no que trata da relação dos docentes com a temática do currículo. Os dados do estudo mostram que a formação inicial e continuada dos professores pouco favoreceu o acesso ao debate teórico e político que envolve a problemática do currículo. No que trata da formação continuada, os dados levantados mostram que a ambiência institucional na qual os professores estão imersos na Rede Municipal de Carmo do Cajuru pouco contribuiu para reverter o quadro de superficialidade na relação dos docentes com a problemática do currículo. A inexistência de uma política de formação continuada promovida e apoiada pela Prefeitura, e em sintonia com as demandas e as necessidades dos professores e das escolas, contribuiu para a reprodução desse quadro. Nesse ponto, também avalio que tinha uma compreensão convergente em relação às políticas de formação continuada para os professores. Melhor dizendo, acreditava que o modelo individualista de formação continuada seria o mais adequado – modelo esse centrado apenas naquilo que falta aos docentes, e por isso denominado “abordagem do déficit”. Tal modelo pressupõe que eu e os demais docentes da Rede pouco ou nada temos a dizer sobre como aprimorar nossa formação, e por isso não precisamos ser consultados. Após a conclusão dessa Dissertação, passo a ter uma compreensão divergente dessa concepção mais

tradicional de formação continuada. Melhor dizendo, entendo que essa formação deveria buscar fortalecer e legitimar a escola como lócus de formação contínua e permanente, de modo a criar nela uma comunidade colaborativa de aprendizagem. Ademais, essa cultura colaborativa deve se espalhar para além dos muros da escola, com ações de formação que promovam o encontro e o diálogo contínuo dos professores da Rede, de forma a pensar a educação e o ensino da EF em sintonia com a política educacional nacional e local. O nosso recurso educacional incorpora essa concepção de formação continuada, já que pretende fomentar uma cultura colaborativa com, para e pelos docentes em rede.

Ao entender, agora, que a formação continuada deveria estar presente, quer em cursos formais, quer em informais, suprindo distanciamentos teóricos, práticos e metodológicos advindos da produção de novos conhecimentos, nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica, social, tecnológica e cultural da humanidade (Magalhaes; Azevedo, 2015), destaco como fundamental o meu ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, em 2023. Tal experiência abriu as portas para novas e significativas aprendizagens. A partir dela, passo a me ver como professor-pesquisador, que se nutre da dúvida e da incerteza como motores de um movimento de reflexão da minha realidade de trabalho. Ao tomar o exercício contínuo da ação-reflexão-ação como premissa para minha atuação docente, a produção de conhecimento sobre o meu trabalho coloca em diálogo a teoria e a realidade dos/as professores/as na escola.

A participação em discussões coletivas sobre o currículo, como evidenciado em diversas dissertações do ProEF, ressaltou a importância do trabalho colaborativo, do diálogo e da troca entre pares como contribuição para a formação dos/as professores/as e as transformações em suas práticas docentes. A oportunidade de debater com colegas e professores de diferentes regiões do Brasil, proporcionada pela natureza do programa de pós-graduação em rede, foi fundamental à minha formação. Percebi que a formação continuada só tem sentido se mudar a realidade escolar, servindo como um pilar de apoio e fomentando a autonomia pedagógica, a troca de saberes e a construção coletiva do currículo.

Saio deste mestrado com uma compreensão mais aprofundada da complexidade que envolve o currículo e a formação docente. Minha trajetória no ProEF me transformou em um profissional mais comprometido com a Educação

Física, não apenas em sua dimensão prática, mas também em seu potencial de intervenção social. Acredito que o ProEF, ao propor o debate crítico e a resolução de problemas da área, contribuiu para que me tornasse um profissional mais comprometido com o aprendizado dos alunos e com a melhoria da minha prática pedagógica.

Em suma, as considerações finais desta dissertação refletem a perspectiva de uma formação em um mestrado profissional em Educação Física que transcende a aquisição de um título. Trata-se de um convite à reflexão contínua, à busca por uma prática pedagógica em diálogo com as realidades locais e as necessidades dos estudantes. Acredito que o processo de discussão curricular, quando pautado na colaboração e na autonomia docente, é um poderoso instrumento para a legitimação da Educação Física na escola, garantindo que o currículo pulse em sintonia com as necessidades e os anseios de uma comunidade que se reconhece como agente de sua própria história.

As limitações inerentes a toda pesquisa apontam para a necessidade de realização de novas investigações sobre as relações entre o currículo prescrito, o currículo vivido e o currículo narrado pelos professores de EF que atuam nas escolas e nas redes de ensino desse país. Pesquisas que possam ir mais a fundo nas formas como professores interpretam e atualizam as normativas curriculares e na relação dos professores de EF com o sistema de apostilamento de ensino, que, de forma perversa, faz-se presente nas políticas curriculares dos municípios; estudos que possam dar visibilidade a ações de formação continuada não formalizadas, concebidas por professores de EF que buscam romper com o modelo individualista de formação continuada; dentre outros temas que não puderam ser discutidos de forma mais vertical nesta dissertação.

Por sua vez, entendemos que as análises produzidas e indicadas nesta dissertação podem servir de referência aos professores, à comunidade escolar em geral e aos gestores educacionais, de forma a contribuir para o desenvolvimento de políticas curriculares e de formação continuada mais democráticas e republicanas, expressando o acúmulo de debate participativo e coletivo.

A formação propiciada pelo ProEF foi pródiga nessa mesma direção, e com certeza tem a potência para modificar os rumos das práticas pedagógicas de muitos professores pelo país, como modificou a minha. Tal projeto precisa ser ampliado de

forma radical, e junto com ele devem vir outras políticas de valorização e formação do magistério.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. C. P. O trabalho docente: entre a rotina e a invenção. In: RIOS, J. A. V. P. (Org.). **Profissão docente em questão**. Salvador: Edufba, 2021. p. 11-25
- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JUNG, Hildegard Susana. Políticas curriculares e a base nacional comum curricular: emancipação ou regulação? **Educação**. Santa Maria, v. 44, e26787, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442019000100023&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2024. <https://doi.org/10.5902/1984644426787>.
- ALTHUSSER, L. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ALVES, A. V. Gestão educacional: desafios e perspectivas. In: ALVES, A. V. *et al.* (Orgs.). **Política e gestão educacional: desafios nacionais e fronteiriços**. Curitiba: CRV, 2017. p. 15-30
- ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **EXPOSIÇÃO de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Destinatário: Conselheira Professora Doutora Marcia Ângela Aguiar. Rio de Janeiro, 9 nov. 2015. Ofício n.º 01/2015/GR. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.
- ARENDT, H. **A crise na educação**. In: ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 221-247.
- ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo: Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping the new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standard in Brazil. **International Journal of Educational Development**, [s. l.], v. 64, p. 65-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.09.007>. Acesso em: 19 jul. 2025.
- BALL, D. L.; FORZANI, F. M. The work of teaching and the challenge for teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 60, n. 5, p. 497-511, 2009.
- BALL, S. J. Foucault. Power and education. In: **International Handbook of Sociology of Education**. London: Falmer Press, 1997. p. 25-38.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.

BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. Curitiba, v. 4, p. 156-175, 2018.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física?. **Motrivivência**, v. 28, n 48, p. 96-112. 2016. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p96>.

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18, novembro de 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, H. C.; BECKER, M. L. R.; SAWITZKI, R. B. A Base Nacional Comum Curricular e a Geografia Escolar. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 18, p. 27-46, 2019.

CARMO DO CAJURU (Município). **Lei nº 2.497, de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal Decenal de Educação de Carmo do Cajuru e dá outras providências. Carmo do Cajuru, MG: [Prefeitura Municipal], 2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CURY, C. R. J. Direito à educação: um desafio para o século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 5-21, maio/ago. 2002.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAVIS, C. et al. Políticas de formação continuada de professores: o que dizem as pesquisas? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 838-854, set./dez. 2011.

DE ROSSI, E. R. A escola pública e a formação do cidadão. **Seminário de Educação**, v. 2, n. 1, p. 91-105, 2001.

DENARDIN, A. R.; SAVI, J. L.; NETO, J. C. F. A servidão voluntária na educação: a adesão de professores a sistemas apostilados de ensino. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e11261, 2021.

FANIZZI, A. L.; CARVALHO, M. G. Não é ninguém, é o professor! sobre a figura docente e o seu ofício. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, e38360, 2024.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; GRAHL, Márcia Rakel. A produção científica de currículo no Brasil e as políticas curriculares: tendências e desafios. **Revista Saúde e Desenvolvimento**, v. 15, n. 21, 2019.

FORQUIN, J. C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2011.

FRITSCH, R.; LEITE, C.; LIMA, R. D. Políticas curriculares e suas articulações na perspectiva de uma educação democrática. **Educação em Revista**, v. 38, e29532, 2022.

FULLAN, M.; ST. GERMAIN, C. Learning Places: **A Field Guide for Improving the Context of Schooling**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2006.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 3, p. 463-477, 2016.

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38183>. Acesso em: 4 nov. 2024.

GOMES, N. L. Educação, identidade e relações étnico-raciais: o currículo como espaço de contestação e criação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 33, p. 487-502, set./dez. 2007.

GONZÁLEZ, F. J.; FERSTENSEIFER, T. A. **Educação Física no Ensino Médio: a cultura corporal de movimento como conteúdo**. Ijuí: Unijuí, 2009.

GONZÁLEZ, F. J. et al. **Educação Física escolar: da cultura corporal de movimento à cultura da paz**. Ijuí: Unijuí, 2013.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, volume 3**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa Documental. In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003. p. 174-183.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2002.

LORO, A. P.; NUNES, M. A. L. Base Nacional Comum Curricular de Educação Física: tensionamentos e demarcações. **Educação**, [S. l.], v. 46, n. 1, p. e95/ 1-21, 2021. doi: 10.5902/1984644443325. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/43325>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio 2004.

LUCAS, B. B. **Infâncias “prolongadas”: A Educação Física e o desenvolvimento de jovens no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - um resgate da formação integral**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/89335/1/Bianca%20Bissoli%20Lucas.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MAGALHÃES, L. K. C.; AZEVEDO, M. L. N. Formação continuada de professores: um olhar sobre a educação infantil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 39, p. 110-129, jan./abr. 2015.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR** [On-line], v. 20, 2020.

MANZINI, E. J. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 1991.

MELO, R. Z.; RIZZO, D. T. S. Educação Física Escolar no Brasil: desafios pós-pandêmicos. **Corpo & Consciência**, v. 26, n. 1, p. 1-15, 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum para o Ensino Fundamental**. Minas Gerais, 2008.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais, 2018.

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

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 1-15, 2010.

MOREIRA, Laine Rocha et al. **Apreciação da base comum curricular e a educação física em foco**. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, p. 61-75, 2016.

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

MORETO, J. A. Formação de professores – professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250047, 2020.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223. 2018.
<https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>

NISTA-PICCOLO, V. L.; BORGES, C. M. Formação continuada de professores de Educação Física: desafios e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 555-568, abr./jun. 2016.

NOVAES, R. C. et al. Educação Física Escolar S.A.: Mudanças e Subjetividades na Norma Corporativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e263590, 2023.

PENNAC, D. **Diário de escola**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

RAMOS, J. R. S.; CUNHA, K. S.; SANTOS, L. S. Teoria curricular e política curricular: apostando no compromisso político com a alteridade. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022.

ROCHA, E. A. C. As crianças e suas culturas corporais: um estudo sobre as brincadeiras de correr, empurrar e lutar na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 747-766, set./dez. 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **A educação que temos, a educação que queremos**: o currículo na encruzilhada. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2008.

SACRISTN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, ano 1, n.1, jul. 2009.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, G. R. F.; MACÊDO, K. N. F.; REBOUÇAS, C. B. A.; SOUZA A. M. A. Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **On-line braz j nurs**, v. 5 n. 2, p. 246-257, 2006. Disponível em:
<http://www.objnursing.uff.br/index.php/nursing/article/view/5727>

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

SOUZA JÚNIOR, M. A. A Educação Física escolar e a cultura corporal de movimento: um olhar a partir do Coletivo de Autores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 77-90, 2001.

SOUZA JÚNIOR, M. A. **Educação Física escolar: a organização do trabalho pedagógico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, D. O. G.; FARIA, L. C. M. A municipalização do ensino no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 929-952, set./dez. 2004.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1512-1529, out./dez. 2014.

TRIVIOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2003.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190–202, jan. 2014.

ZAJAC, M. A.; CÁSSIO, F. **O discurso da aprendizagem na BNCC: uma análise crítica**. *Educação e Pesquisa*, v. 49, e256338, 2023.

ZANATTA, Jacir Alfonso; COSTA, Márcio Luis. Algumas reflexões sobre a pesquisa qualitativa nas ciências sociais. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 344-359, ago. 2012. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812012000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 nov. 2024

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Carta de Anuência Institucional

Título da Pesquisa: “A Organização Curricular do Ensino da Educação Física no Município de Carmo do Cajuru: Entre o Currículo Prescrito e o Moldado pelos Professores”

Orientador de pesquisa: José Ângelo Gariglio

E-mail: angelogariglio@hotmail.com Tel: 31 88935555

Pesquisador Responsável: Thales Fernando de Sousa Dias

E-mail: thales2022@hotmail.com Tel: 37 999665199

Prezada gestora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC),

O Mestrando, Thales Fernando de Sousa Dias, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (EEFFTO/UFMG) realiza uma pesquisa intitulada “A Organização Curricular do Ensino da Educação Física no Município de Carmo do Cajuru: Entre o Currículo Prescrito e o Moldado pelos Professores”, sob orientação do pesquisador da EEFFTO-UFMG, Prof. Dr. José Ângelo Gariglio. A pesquisa tem por objetivo analisar a realidade da Educação Física escolar da rede municipal de Carmo do Cajuru, a fim de criar indicadores, que possibilitarão a futura composição da sistematização curricular, colocando em vista um trabalho mais compactuado e coeso entre os professores. A investigação será desenvolvida no decorrer do ano de 2024 e 2025. Não haverá auxílio financeiro, tampouco benefícios de qualquer natureza para participação no estudo. Vossa instituição estará livre em qualquer fase da pesquisa para se recusar a participar ou para retirar sua anuência, sem prejuízos adicionais para a mesma. Qualquer dúvida, favor entrar em contato por meio dos endereços fornecidos neste termo.

Antecipamos agradecimentos

Thales Fernando de Sousa Dias

Prof. Dr. José Ângelo Gariglio – Orientador da pesquisa

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

**Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)**



Via para a Instituição

Eu, Maria Virgínia Morais Garcia
representante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec) estou ciente da pesquisa intitulada "A Organização Curricular do Ensino da Educação Física no Município de Carmo do Cajuru: Entre o Currículo Prescrito e o Moldado pelos Professores", realizada pelo professor Thales Fernando de Sousa Dias, sob orientação do Prof. Dr. José Ângelo Gariglio, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF concedo anuência formal para a coleta de dados.

Carmo do Cajuru 14 de 05 de 2024

Maria Virgínia Morais Garcia

Assinatura

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO DO PESQUISADOR

Pesquisador responsável: Thales Fernando de Sousa Dias

Endereço: Universidade Federal de Minas Gerais/Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Av. Presidente Carlos Luz, 6627 - Pampulha, Belo Horizonte - MG, 31310-250

Fone: (37) 99966-5199 _____ E-mail:

thales2022@hotmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CARMO DO CAJURU: ENTRE O CURRÍCULO PRESCRITO E O MOLDADO PELOS PROFESSORES, que tem como objetivo analisar a produção curricular de professores de EF escolar que atuam na Rede Municipal de Carmo do Cajuru.

O motivo que nos leva a estudar é entender a relação entre a produção curricular dos professores de EF e a BNCC e CRMG; identificar quais conteúdos de ensino são selecionados pelos professores de EF; analisar as intencionalidades educativas presentes nas propostas curriculares dos professores de EF; perceber a existência ou não de coesão no trabalho curricular entre professores de EF da Rede Municipal de Carmo do Cajuru.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos uma análise documental e entrevista. A partir dos dados obtidos na análise dos documentos normativos do município, e também das entrevistas com professores de Educação Física, Secretária de Educação e Coordenadora Pedagógica, a fim de observar possíveis confluências e divergências. As entrevistas serão feitas individualmente, a fim de proporcionar maior conforto aos entrevistados. Como benefício, teremos uma rede mais coesa, diante de conteúdos que dialogam com a realidade local e

práticas em comum a toda rede.

O motivo deste convite é que o (a) Sr. (a) se enquadra nos seguintes critérios de inclusão: professor de Educação Física, atuante na Rede Municipal de Carmo do Cajuru no ano de 2025.

O (A) Sr. (a) poderá deixar de participar da pesquisa nos casos em que forem observados os seguintes critérios de exclusão: não comparecimento a entrevista ou em caso de afastamento da Rede Municipal de Carmo do Cajuru no momento de coleta dos dados.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será(o) liberado(s) sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Universidade Federal de Minas Gerais e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Caso haja danos decorrentes dos riscos desta pesquisa, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelo ressarcimento e pela indenização.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, _____, portador do
CPF _____

_____, nascido (a) em ____/____/_____, residente no
endereço

_____, na cidade
de

_____, Estado _____, podendo ser contatado (a) pelo
número telefônico () _____ e e-mail _____ fui informado (a) dos
objetivos do estudo A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CARMO DO CAJURU: ENTRE O
CURRÍCULO PRESCRITO E O MOLDADO PELOS PROFESSORES, de maneira
clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as
informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em
atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação
de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas
informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo
que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo
de Consentimento Livre e Esclarecido.

Carmo do Cajuru/MG, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador



APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Roteiro de Entrevista Semiestruturada 1 - Secretária de Educação de Carmo do Cajuru
Bloco 1: Dados pessoais e profissionais
Poderia se identificar? Seu nome, idade, naturalidade (nasceu onde) residência fixa...
Qual a sua formação acadêmica? Graduação, Pós-Graduação, instituição onde se formou, ano de conclusão destes cursos...
Quais os cargos assumiu no Município antes de se tornar Secretária de Educação? Foi professora, gestora em escolas e/ou outros cargos de gestão na Secretaria de Educação?
Quando assumiu a condição de Secretária de Educação de Carmo de Cajuru.
Poderia contar como se deu a sua escolha para assumir tal cargo?
Bloco 2: A gestão das políticas curriculares
Poderia descrever as principais ações da Secretaria Municipal de Educação com vistas ao desenvolvimento de uma política curricular para o Município de Carmo do Cajuru?
Na sua gestão quais foram as metas centrais a serem atingidas no que trata do desenvolvimento de proposta curricular para o município? E como enxerga os êxitos e/ou lacunas no alcance dessas metas?
Como a SEMEC tem pensado a relação entre as políticas curriculares gestada no Município de Carmo do Cajuru e as Diretrizes Curriculares em Curso (BNCC e CRMG)?

Na sua opinião, quais os principais desafios enfrentados pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação) no desenvolvimento da política curricular do Município?

De que forma a Secretaria acompanha e avalia a efetividade das políticas curriculares pensadas para o Município? Quais são os principais indicadores utilizados para essa avaliação?

Bloco 3: Políticas de curriculares e o apostilamento de ensino

Poderia descrever como, quando e porque a SEMEC decidiu por aderir ao projeto da Apostila Aprende Brasil?

De que forma a adesão à Apostila Aprende Brasil se articula às políticas curriculares pensadas para o Município?

Como avalia os resultados educacionais alcançados após adesão da SEMEC à Apostila Aprende Brasil? Em especial para o desenvolvimento das políticas curriculares pra o Município?

Bloco 4: As políticas curriculares e a relação com as escolas

Na sua opinião, qual o papel/lugar das escolas da Rede no processo de implementação das políticas curriculares do Município?

Na sua visão, qual o lugar/importância dos PPPs das escolas para fins de desenvolvimento das políticas curriculares do Município?

Bloco 5: As políticas curriculares e o plano decenal

O período de vigência do atual Plano Decenal de Educação do Município encerra no ano de 2025. Como avalia o alcance/êxito das metas e propostas para Educação no Município indicadas neste Plano?

Na sua opinião, quais as/os principais demandas, necessidades e desafios postos para o próximo Plano de decenal?

Como avalia os possíveis êxitos e/ou lacunas do atual Plano Decenal no que trata das metas previstas para o desenvolvimento das políticas curriculares e de formação continuada dos professores?

Na sua opinião, quais as/os principais demandas, necessidades e desafios postos para o próximo Plano de decenal que trata das políticas curriculares e de formação continuada de professores?

Bloco 6: As políticas curriculares do Município e a participação dos/as professores/as

Como a senhora enxerga o papel/lugar dos/as professores/as no desenvolvimento das políticas curriculares dos Município?

Que ações a SEMEC desenvolveu e/ou tem desenvolvido para envolver os/as professores/as na implementação das políticas curriculares do Município?

Quais as políticas de formação continuada de professores de têm sido desenvolvidas pela SEMEC? E como elas se articulam com os processos de implementação das políticas curriculares para o Município?

Bloco 7: Políticas curriculares e Educação Física Escolar

Na sua visão qual a importância da EF escolar para a formação dos estudantes das escolas do Município e o desenvolvimento do projeto educacional pensado pela SEMEC?

Que tipo de ações a SEMEC desenvolveu, tem desenvolvido ou pensa em desenvolver para garantir o pleno desenvolvimento do trabalho dos professores de Educação Física nas escolas e fortalecer o ensino dessa disciplina no Município?

A SEMEC tem desenvolvido, desenvolveu e/ou desenvolverá ações de formação continuada específicas para os professores de EF escolar? Se sim, quais seriam essas ações? Se não, porque não?

Como tem percebido a participação dos professores/as de EF escolar em ações de implementação das políticas curriculares do Município e de formação continuada de professores?

Na sua visão como deveria se dar a participação de professores/as de EF nas ações de implementação das políticas curriculares do Município?

Encerramento: Abertura para considerações finais mais livres por parte da entrevistada.

**APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA
COORDENADORA PEDAGÓGICA MUNICIPAL**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada 2 - Coordenadora Pedagógica Municipal de Carmo do Cajuru
Bloco 1: Dados pessoais e profissionais
Poderia se identificar? Seu nome, idade, naturalidade (nasceu onde) residência fixa...
Qual a sua formação acadêmica? Graduação, Pós-Graduação, instituição onde se formou, ano de conclusão destes cursos...
Quais os foram os cargos que assumiu no Município antes de se tornar Secretária de Educação? Foi professora, gestora em escolas e/ou outros cargos de gestão na Secretaria de Educação?
Quando assumiu a condição de Coordenadora Pedagógica de Educação de Carmo de Cajuru.
Poderia contar como se deu a sua escolha para assumir tal cargo?
Bloco 2: Função da Coordenação Pedagógica do Município
Poderia esclarecer qual o papel da coordenadoria pedagógica do Município?
Bloco 3: A Coordenação Pedagógica e a gestão das políticas curriculares do Município
Qual o papel da Coordenadoria Pedagógica na gestão das políticas curriculares no Município?
Poderia descrever as principais ações da Secretaria Municipal de Educação com vistas ao desenvolvimento da política curricular no Município de Carmo do Cajuru?

Na sua gestão quais foram as metas centrais a serem atingidas no que trata do desenvolvimento da política curricular para o Município? E como enxerga os êxitos e/ou lacunas no alcance dessas metas?

Como a SEMEC tem pensado a relação entre as políticas curriculares gestadas no Município de Carmo do Cajuru e as Diretrizes Curriculares em Curso (BNCC e CRMG)?

Na sua opinião, quais os principais desafios enfrentados pela Coordenadoria Pedagógica no desenvolvimento da política curricular do Município?

De que forma a Coordenadoria acompanha e avalia a efetividade das políticas curriculares pensadas para o Município? Quais são os principais indicadores utilizados para essa avaliação?

Bloco 4: Políticas de curriculares, livros didáticos e o Apostilamento do Ensino

Poderia descrever como, quando e porque a SEMEC decidiu por aderir ao projeto da Apostila Aprende Brasil?

De que forma a adesão à Apostila Aprende Brasil se articula às políticas curriculares pensadas para o Município?

Como coordenadoria pedagógica tem atuado para acompanhar, apoiar e avaliar o uso da Apostila Aprende Brasil por parte das escolas e pelos professores?

Como avalia os resultados educacionais alcançados após adesão da SEMEC à Apostila Aprende Brasil? Em especial para o desenvolvimento das políticas curriculares para o Município?

Após a adesão da SEME à Apostila Aprende Brasil, como fica a relação dos professores com os livros didáticos e da Rede de Ensino com PNLD?

Bloco 5: As políticas curriculares e a relação com as escolas



Na sua opinião, qual o papel/lugar das escolas da Rede na implementação das políticas curriculares do Município?

Na sua visão, qual o lugar do PPPs das escolas nas ações de desenvolvimento das políticas curriculares do Município?

A coordenadoria pedagógica tem desenvolvido de ações que promovam o envolvimento e a participação das escolas na implementação das políticas curriculares para o Município?

Na sua percepção, quais as principais obstáculos ao envolvimento das escolas no debate da política curricular e no desenvolvimento do trabalho em Rede?

Bloco 6: As políticas curriculares e o plano decenal

O período de vigência do atual Plano Decenal de Educação do Município encerra no ano de 2025. Como avalia o alcance/êxito das metas e propostas para Educação no Município indicadas neste Plano?

Na sua opinião, quais as/os principais demandas, necessidades e desafios postos para o próximo Plano de decenal?

Como avalia os possíveis êxitos e/ou lacunas do atual Plano Decenal no que trata das metas previstas para o desenvolvimento das políticas curriculares e de formação continuada dos professores na RME?

Na sua opinião, quais as/os principais demandas, necessidades e desafios postos para o próximo Plano de decenal que trata das políticas curriculares e de formação continuada de professores na RME?

Bloco 7: As políticas curriculares do Município e a participação dos/as professores/as

Como a senhora enxerga o papel/lugar dos/as professores/as no desenvolvimento das políticas curriculares dos Município?

Que ações a coordenação pedagógica tem desenvolvido para envolver os/as professores/as na implementação das políticas curriculares do Município?

Na sua percepção, quais os principais obstáculos ao envolvimento dos/as professores/as no debate da política curricular e no desenvolvimento do trabalho em Rede?

Na sua opinião, quais os principais desafios/dificuldades enfrentados pelos professores de EF no trato com as questões que envolvem o desenvolvimento das políticas curriculares no Município e o trabalho em Rede?

Como a Coordenadoria tem trabalhado com os professores EF para a superação desses desafios?

Bloco 8: Política curriculares e a formação continuada de docentes

Na sua percepção, quais as principais demandas e necessidades de formação continuada dos professores de Educação Física que atuam no Município?

Quais as políticas de formação continuada de professores têm sido pensadas e desenvolvidas pela coordenação pedagógica? E como tais ações de formação se articulam com os processos de implementação das políticas curriculares para o Município?

Na sua percepção, quais de que forma tais políticas de formação continuada tem favorecido o envolvimento dos/as professores/as no debate da política curricular e no desenvolvimento do trabalho em Rede?

Na sua visão, porque tais ações de formação podem contribuir para o aprimoramento da prática docente nas escolas e para o desenvolvimento da política curricular no Município?

A Coordenadoria tem desenvolvido, desenvolveu e/ou desenvolverá ações de formação continuada específicas para os professores de EF escolar? Se sim, quais

seriam essas ações? Se não, porque não?

Na sua percepção, quais as principais demandas e necessidades de formação continuada dos professores de Educação Física que atuam no Município?

Bloco 9: Políticas curriculares e o ensino da Educação Física

Na sua visão qual a importância da EF escolar para a formação dos estudantes das escolas do Município e ao desenvolvimento do projeto educacional pensado para o Município?

Que tipo de ações a Coordenadoria Pedagógica desenvolveu, tem desenvolvido ou pensa em desenvolver para garantir o pleno desenvolvimento do trabalho dos professores de Educação Física nas escolas e fortalecer o ensino dessa disciplina na Rede Municipal?

Como tem percebido a participação dos professores/as de EF escolar em ações de implementação das políticas curriculares do Município, de formação continuada e de trabalho em Rede?

Na sua visão, como deveria se dar a participação de professores/as de EF nas ações de implementação das políticas curriculares do Município?

Na sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar a organização curricular do ensino da Educação Física no município?

Encerramento: Agradecimentos finais pela participação e abertura para considerações finais da entrevistada.

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES
DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Roteiro de Entrevista Semiestruturada 3 – Professores de Educação Física
Bloco 1: Informações biográficas
Poderia falar seu nome, idade, idade, residência fica, estado civil, filhos...
Fale um pouco de sua trajetória escolar até o final da educação básica?
Teve algum envolvimento mais estreito com práticas corporais na infância e juventude? Como foi esse envolvimento?
Que outras experiências de formação lhe marcaram até a chegada à graduação em Educação Física?
Por que e quando decidiu ser professor de Educação Física?
Bloco 2: Sobre a formação profissional
Onde e quando iniciou/terminou a graduação em Educação Física? Por que escolheu tal instituição?
Em quais modalidades se formou (bacharelado/licenciatura)? E porquê de tais escolhas?
Como avalia sua formação inicial, tendo como referência os desafios postos pelo exercício da docência em EF na escola?
Você tem algum curso de Pós-graduação? Atualmente realiza algum de Pós-Graduação? Se sim, em quais áreas e onde os realizou? E porque dessas escolhas?
De que forma tais escolhas de formação na Pós-graduação articulam-se com o seu trabalho como professor de EF na escola?

Bloco 3: Formação profissional acadêmica e currículo

As discussões sobre currículo estiverem presentes na sua formação inicial? Se sim, de forma essa temática pareceria no cotidiano de suas experiências de formação na graduação?

E na pós-graduação?

Você entende que teve boas experiências de formação para lidar com questões que envolvem o currículo escolar? Por que sim ou não?

Poderia falar o entende que precisaria saber mais sobre a temática do currículo?

Bloco 4: Atuação profissional, formação em serviço e currículo

Atua como professor de EF fora da escola. Se sim, em que área? Como avalia essa experiência profissional

Há quanto tempo você atua como professor(a) de Educação Física Escolar? E há quanto tempo na Rede Municipal de Carmo do Cajuru? Como se deu sua inserção profissional nesta Rede de Ensino?

Como avalia o trabalho como professor de EF escolar na Rede de Carmo de Cajuru?

Você participou de experiências de formação em serviço proporcionadas pela SEMEC? Que experiências foram essas? E como avalia tais experiências de formação/continuada/em serviço?

A temática do currículo foi tratada em algumas dessas suas experiências de formação em serviço? Se sim, de que forma? E como avalia tais experiências de formação tendo em vista os desafios postos pelo trabalho com o currículo na escola e na Rede de Ensino em geral?

Na sua visão quais os principais desafios, dificuldades e dilemas no trabalho com currículo nas escolas e na Rede de Ensino?

Tomando como referência tais deságios, o que proporia à SEMEC de experiências de formação continuada/em serviço para lidar melhor com os desafios postos pelo trabalho com o currículo na escola e nesta Rede de Ensino?

Você entende que a SEMEC deveria investir em experiências de formação em serviço/continuada para os professores de EF desta Rede? Se sim, como seriam tais ações de formação?

Você teve alguma experiência de formação coletiva, que envolveu grande parte dos professores de EF de Rede para pensar ações curriculares comuns dentro da Rede? Se sim, que experiências seriam forma essas e como as avalia?

Como avalia a possibilidade de participar de experiências de trabalho/formação coletivo/a com os demais professores de EF da Rede, para o seu trabalho como professor nas escolas e na Rede em geral?

Bloco 5: Currículo, Educação Física e Normativas Legais/Curriculares

Que documentos educacionais normativos produzidos pelo Município você conhece e tem interagido?

Dos que conhece, você entende que eles atuam ou não na organização e realização da sua prática curricular na escola e na Rede?

E os PPPs das escolas?

Como tem sido sua relação com as normativas curriculares vigentes? (BNCC, CRMG, etc.)?

Como avalia a presença/existência desse normativas curriculares para o desenvolvimento do seu trabalho curricular/pedagógico nas escolas e na Rede?

Na sua visão, em que medida a existência dessas normativas curriculares têm ajudado e/ou criado entraves ao seu trabalho curricular na escola e na Rede?

Bloco 6: Políticas de curriculares, livros didáticos e o Apostilamento do Ensino

Você conhece a Apostila Aprende Brasil? Se sim, como avalia a existência dessa apostila na Rede Municipal de Ensino?

Você foi chamado a participar ou opinar sobre a inserção da Apostila Aprende Brasil na Rede Municipal de Ensino?

Como avalia a presença da Apostila Aprende Brasil para o seu trabalho com o currículo como na escola?

Como tem sido sua relação com os livros didáticos em EF?

Bloco 7: Currículo e o ensino da EF na escola

Quais são os principais desafios, dificuldades e dilemas que você enfrenta no seu trabalho docente como professor de EFE nas escolas da Rede de CJ?

O que você tem feito para superar tais desafios?

Como você avalia as condições e estruturas de apoio ao seu trabalho na escola oferecidos pela gestão das escolas, pelos pares, pela coordenação pedagógica, pela SEMEC de CJ, dentre outros entes individuais e coletivos do seu entorno?

Que tipo de ações proporia à SME para desenvolver e para garantir o pleno desenvolvimento do trabalho dos professores de Educação Física nas escolas e fortalecer o ensino dessa disciplina na Rede Municipal de CJ?

Encerramento:

Agradecimento pela participação e disponibilidade do(a) professor(a).

Abertura para considerações finais do(a) entrevistado(a).