



CURRÍCULO, PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE JUAZEIRO DO NORTE: A PERSPECTIVA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA INICIANTE

Curriculum, planning, and continuing education in the municipal school system of Juazeiro do Norte, Brazil: the perspective of beginning Physical Education teachers

Currículo, planificación y formación continua en la red municipal de Juazeiro do Norte: la perspectiva de los docentes de Educación Física principiantes

Lourenço Nunes Batista Silva¹, Daniel Teixeira Maldonado²

Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

RESUMO

O objetivo deste estudo foi compreender a relação do processo de inserção profissional com a prática político-pedagógica quanto ao planejamento e aos aspectos curriculares da Educação Física escolar em Juazeiro do Norte - CE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e descritiva. Participaram quatro professores e uma professora de Educação Física em início de carreira da respectiva rede de ensino, que responderam entrevista semiestruturada. O currículo do município também foi analisado. O material empírico foi submetido a análise temática. Os resultados mostraram que os(as) docentes reconhecem a importância do documento curricular produzido coletivamente entre educadores(as) e a secretaria municipal de educação, todavia, não identificam suas incoerências epistemológicas. Ademais, eles(as) possuem horário para planejar as aulas, mas esse processo nem sempre ocorre de maneira coletiva. Especificamente sobre a formação continuada, embora sejam oferecidos cursos, questões inerentes aos jogos escolares têm tomado a maior parte do tempo nesses espaços formativos. Conclui-se que o início da carreira docente influencia, fortemente, elementos relacionados com a prática político-pedagógica dos(as) docentes de Educação Física nessa etapa da profissão. A continuidade de estudos científicos com foco na carreira docente e o modo como os(as) educadores(as) têm encarado a introdução no ambiente educacional são extremamente necessários. Pesquisas sobre o acolhimento desses processos contribuirão para a problematização e reflexão por parte dos municípios, estados e da união, instâncias responsáveis pela inserção profissional docente.

Palavras-chaves: Professor(a) iniciante; Política Curricular; Planejamento; Educação Física Escolar.

ABSTRACT

The objective of this study was to understand the relationship between the professional insertion process and political-pedagogical practice about planning and curricular aspects of school physical education in Juazeiro do Norte, Ceará, Brazil. This is a qualitative and descriptive study. Four teachers and one Physical Education teacher at the beginning of their careers from the respective education network participated and responded to a semi-structured interview. The municipality's curriculum was also analysed. The empirical

¹ Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Professor de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Juazeiro do Norte - CE. Membro do Grupo de Estudos sobre Educação e Práticas Corporais (GEPRACOR). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-8013-8901>. E-mail: lourenco-nunes@hotmail.com

² Doutorado em Educação Física na Universidade São Judas. Realizou o Pós-Doutorado na Faculdade de Educação da USP. Docente de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e docente do Mestrado Acadêmico em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-0420-6490>. E-mail: danielmaldonado@yahoo.com.br

material was subjected to thematic analysis. The results showed that teachers recognize the importance of the curriculum document produced collectively by educators and the municipal education department, but do not identify its epistemological inconsistencies. In addition, they have time to plan their classes, but this process does not always occur collectively. Specifically, regarding continuing education, although courses are offered, issues inherent to school games have taken up most of the time in these training spaces. It is concluded that the beginning of a teaching career significantly influences elements related to the political-pedagogical practice of physical education teachers at this stage of their profession. Continuing scientific studies focusing on the teaching profession and how educators have approached their introduction to the educational environment are critically needed. Research on the reception of these processes will contribute to the discussion and reflection of municipalities, states, and the federal government, which are responsible for the professional integration of teachers.

Keywords: Beginning Teacher; Curriculum Policy; Planning; School Physical Education.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue comprender la relación entre el proceso de inserción profesional y la práctica político-pedagógica en lo que respecta a la planificación y los aspectos curriculares de la Educación Física escolar en Juazeiro do Norte, CE, Brasil. Se trata de una investigación cualitativa y descriptiva. Participaron cuatro docentes y un profesor de Educación Física de inicio de carrera de la respectiva red educativa y respondieron a una entrevista semiestructurada. También se analizó el currículo del municipio. El material empírico se sometió a un análisis temático. Los resultados mostraron que los docentes reconocen la importancia del documento curricular elaborado colectivamente entre los educadores y la secretaría municipal de educación, pero no identifican sus incoherencias epistemológicas. Además, tienen tiempo para planificar las clases, pero este proceso no siempre se lleva a cabo de forma colectiva. En cuanto a la formación continua, aunque se ofrecen cursos, las cuestiones relacionadas con los juegos escolares han ocupado la mayor parte del tiempo en estos espacios formativos. Se concluye que el inicio de la carrera docente influye de manera significativa en elementos relacionados con la práctica político-pedagógica de los profesores de Educación Física en esta etapa de la profesión. Es fundamental continuar los estudios científicos centrados en la profesión docente y en cómo los educadores han abordado su incorporación al entorno educativo. La investigación sobre la recepción de estos procesos contribuirá al debate y a la reflexión de los municipios, los estados y el gobierno federal, responsables de la integración profesional del profesorado.

Palabras clave: Profesor Principiante; Política Curricular; Planificación; Educación Física Escolar.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o início da carreira docente de professores(as) de Educação Física difunde-se em pesquisas científicas com maior profundidade a partir da constituição da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996) e do Plano Nacional da Educação (PNE) (Brasil, 2015).

A escolha pela atuação na Educação Física acontece em alguns casos muito antes do ingresso em um curso de nível superior. Pesquisas apontam que as experiências vivenciadas na própria educação básica já são suficientes para influenciar a atuação profissional futura. Na Educação Física escolar, como mencionam Campanholi e Herold Junior (2023), a motivação predominante para essa escolha é a experiência positiva ou o gosto pelas atividades físicas e/ou esportivas, seguida pela influência do(a) próprio(a) professor(a) do referido componente curricular durante o percurso formativo.

Em relação a formação desses(as) docentes no Brasil, Taffarel (2012) afirma ser o debate sobre a licenciatura importante tema de reflexão dos(as) professores(as) e das equipes gestoras, pois as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras estão em profundas transições nos aspectos sociais,

políticos e culturais e essas mudanças afetam esse processo formativo e, conseqüentemente, a atuação profissional de futuros(as) educadores(as) da área.

Nesse cenário, Huberman (2007) desenvolve a teoria das fases da carreira docente. Nóvoa (2022) infere que a fase de entrada é determinante na vida profissional do(a) professor(a), pois normalmente se apresentarão aspectos relacionados à relação educador(a)-estudante, planejamento por pares com os(as) colegas e a intervenção positiva ou negativa da gestão escolar, aspectos responsáveis pela construção da identidade de professores(as).

Na Educação o currículo produz influências diretas no planejamento e na prática político-pedagógica (Sacristán, 2013), elencando as possibilidades formativas por meio dos saberes postos na Sociedade e difundidos pela Humanidade ao longo do tempo. Isso mostra-nos a íntima relação desses aspectos entre si e, conseqüentemente, na atuação profissional docente, assim como no desenvolvimento pessoal dos(as) discentes: logo, são extremamente importantes e necessários os debates e reflexões acerca do tripé currículo-planejamento-formação. Diante do exposto nos questionamos: de que maneira o(a) educador(a) iniciante se relaciona com essas vertentes? Como a inserção profissional está interligada com as questões próprias do ato de planejar e estudar o currículo? A formação continuada tem se atentando às discussões curriculares para a especificidade do início da carreira docente?

Então, visamos compreender a relação da inserção profissional com a prática político-pedagógica no planejamento e aspectos curriculares da Educação Física escolar em Juazeiro do Norte - CE.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa qualitativa e descritiva (Minayo, 2009). Foram considerados como sujeitos aptos a participarem do estudo os(as) professores(as) de Educação Física recém ingressantes na rede de ensino por meio do concurso público, lotados na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Juazeiro do Norte – CE nos últimos três anos, com no máximo cinco anos de carreira docente, além de ter a experiência de efetiva regência de sala por no mínimo um ano após tomar posse.

Nesse cenário, participaram da investigação quatro professores e uma professora de Educação Física em início de carreira (com no máximo cinco anos de atuação), que receberam os pseudônimos³: Paulo Freire, José de Alencar, Ariano Suassuna, Castro Alves e Raquel de Queiroz, atendendo os critérios éticos em pesquisas. Todos(as) foram aprovados no concurso público regido pelo Edital nº 001/2019 de 20 de março de 2019 e estão lotados em escolas municipais da cidade de Juazeiro do Norte – CE.

As convocações dos(as) docentes nesse processo aconteceram de forma fragmentada, a partir de editais específicos de chamamento. O edital do certame ofertou e convocou 24 vagas imediatas para educadores(as) do componente curricular de Educação Física, sendo que dos(as) convocados(as), dois pediram exoneração e quatro optaram por não assumir seus postos de trabalho, logo, foram empossados(as) e lotados(as) na rede 18 professores(as).

³ Os pseudônimos utilizados visam valorizar grandes personalidades nordestinas amplamente renomadas nos cenários nacional e internacional.

Ao serem contactados(as) para analisar o enquadramento nos critérios de inclusão da presente investigação, 12 docentes (dois já são efetivos na rede, dois têm mais de cinco anos de atuação, cinco têm mais de 10 anos de atuação e três foram lotados em abril de 2024) não atenderam as especificidades, com isso entrevistaram-se cinco professores(as), haja vista que o pesquisador em questão é um dos 18 educadores(as) que ingressaram na rede nesse período.

Quadro 1 - Características dos(as) professores(as) entrevistados(as)

Professor(a)	Sexo	Idade (em anos)	Origem	Instituição da formação	Escolarização	Tempo na educação básica	Tempo de serviço na rede
Paulo Freire	M	27	CE	IFCE ⁴	Mestrado	1 ano e 6 meses	1 ano e 6 meses
José de Alencar	M	41	CE	UNILEÃO ⁵	Especialização	10 meses	10 meses
Ariano Suassuna	M	30	CE	UECE ⁶	Doutorado	3 anos	3 anos
Castro Alves	M	30	PI	UESPI ⁷	Especialização	3 anos	3 anos
Raquel de Queiroz	F	29	CE	UNILEÃO	Especialização	3 anos	3 anos

Fonte: Os autores.

Aplicamos entrevista semiestruturada (Gil, 2017) para produção das informações em período de cinco meses, de outubro de 2023 a fevereiro de 2024. A análise documental se deu a partir de buscas na SME, no setor de Controle Interno responsável pelo departamento de Recursos Humanos envolvendo lotação, remuneração, formação e “acolhimento”. Constatamos inexistir lei/documento legal embasando acolhimento inicial. Contudo, houve consultas e análises para produção de informações diversas mediante os seguintes documentos disponibilizados: relação nominal de professores(as) de Educação Física; planilha funcional 2024; proposta curricular de Educação Física (Anos Finais); Lei 453/1973; lista de ambientes físicos; organograma; Portaria de Lotação 2023; lista de escolas da rede e o quadro de matrículas 2024.

Após os registros oriundos da entrevista, foi realizada a transcrição das respostas tal qual produzidas nos áudios, mantendo o formato da linguagem, preservando as expressões de forma geral. Em seguida, encaminhamos cada transcrição ao respectivo(a) professor(a) para avaliação final e possíveis alterações ou supressão de partes do texto, caso o(a) entrevistado(a) julgasse que não condizia com aquilo que gostaria de transmitir. Após retorno de todos(as) foi confeccionado um banco de dados com as informações no programa *Microsoft Word* 2021 e o material empírico foi submetido à análise temática, de acordo com as orientações de Braun e Clarke (2006), que apresentam seis fases nesse processo: a) familiarização com os dados, b) geração de códigos iniciais a partir das leituras, c) construção dos temas iniciais, d) revisão dos temas, e) definição e nomeação dos temas e f) produção do relatório. Todos esses

⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

⁵ Universidade Leão Sampaio

⁶ Universidade do Estado do Ceará

⁷ Universidade Estadual do Piauí

passos objetivam o procedimento de reflexividade, engajamento teórico e conhecimento criativo (Braun; Clarke, 2019).

O estudo produziu três categorias temáticas, mas neste artigo abordaremos os temas: “entrada na carreira docente dos(as) professores(as) de Educação Física e as políticas curriculares de Juazeiro do Norte – CE e “entrada na carreira docente, formação continuada e o planejamento da área de Educação Física em Juazeiro do Norte – CE”.

O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) e aprovado sob o parecer 6.291.066.

ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE DOS(AS) PROFESSORES(AS) DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS POLÍTICAS CURRICULARES DE JUAZEIRO DO NORTE - CE

O debate sobre a profissão docente dialoga com as discussões sobre currículo, requerendo expormos as conceituações e entendimentos sobre o termo, a funcionalidade e a representação social desse(s) documento(s), ligados à Educação em geral, assim como sua relação com a entrada na carreira por professores(as) de Educação Física iniciantes.

Para Willian Pinar, currículo ou *curriculum* significa originalmente “pista de corrida”⁸, do verbo *currere*, em latim correr. É dispositivo complexo que, do ângulo marxista, pode proporcionar a dominação do sistema capitalista sobre a Educação, contribuindo reproduzir desigualdades de classe/sociais (Silva, 2017). Esse entendimento por si só apresenta objetivamente o quão importantes são os estudos sobre os documentos curriculares.

Para Silva (2017), normativas curriculares atuam na Educação como documentos de identidade, ou seja, na óptica tradicional são responsáveis pelo que e como ensinar. Já na perspectiva crítica o questionamento é feito problematizando a ideologia que carrega os conhecimentos das estruturas curriculares. Conseqüentemente, o currículo é considerado “agente formador de identidade”, pois as teorias que o constituíram apontam os conteúdos, os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos, assim como o que os(as) discentes, inseridos(as) diretamente nesse processo, se tornarão no futuro (Millen Neto, 2021).

Em Educação Física, a partir da sistematização de teorias críticas, com eixo nas discussões sobre a área enquanto pedagogia, surgiu teoria curricular que busca responder aos interesses da classe trabalhadora, com vista à luta do oprimido contra um sistema opressor, denominada de **crítico-superadora** (Soares *et al.*, 1992). Essa perspectiva curricular foi uma das primeiras propostas da Educação Física escolar brasileira pensada sob perspectiva progressista, inspirada pela pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani e colaboradores(as) (Maldonado; Freire, 2022; Maldonado; Silva, 2017). Essa produção foi

⁸ Aproveitamos para indicar uma reflexão sobre currículo e escola no vídeo: *Escolas matam a aprendizagem*, por Murilo Gun. Disponível em: <https://youtu.be/WaulURFTpEc?si=7pl05Tpx4dt2Ts-u>. Acesso em: 25 out. 2025.

importante para que surgissem os primeiros apontamentos sobre a possibilidade de considerar a cultura corporal enquanto objeto de estudo da área (Soares *et al.*, 1992).

À época, fim da década de 1980 e início de 1990, havia forte apelo pela produção científica que prosseguisse a tendência crítica da educação brasileira e na Educação Física, possibilitando que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), por meio da Revista de Ciências do Esporte (RBCE), disseminasse produções vinculadas a tendência progressista, fomentando também a teoria curricular **crítico-emancipatória** do componente (Kunz, 2004).

As teorias críticas buscavam romper com os paradigmas postos pela Educação Física tradicional e a hegemonia do ensino dos esportes em lugar de um tempo pedagógico nas escolas. Nesse cenário, a partir do livro *Transformação Didático-pedagógica do Esporte*, Kunz (2004) avança na problematização e na necessidade da construção de uma sociedade crítica e emancipada, propondo ensino do esporte capaz de permitir o movimentar-se humano com autonomia, possibilitando que os(as) estudantes se comunicassem com o Mundo de maneira crítica sobre essa prática corporal.

Maldonado (2023) acredita que a função social da Educação Física deveria ater-se a ampliar a leitura desse mesmo mundo que Kunz (2004). Nesse cenário, os dois autores destacam o pensamento de Paulo Freire apontando que a leitura de mundo precede (ou deveria preceder) a leitura da palavra, frisando a importância de educação crítica capaz de mostrar as amarras sociais e a necessidade de romper com muitos paradigmas postos por uma elite dominante, sendo a Educação Física escolar importante componente curricular para tensionar essas reflexões.

É a partir da proposição de uma educação libertadora enfatizada por Paulo Freire que o professor Fabiano Bossle⁹ começa a vincular as teorias freireanas à Educação Física escolar, a ponto de propor, no livro *“Diálogos da Educação Libertadora de Paulo Freire com a Educação Física Escolar”*, teoria curricular para a área denominada **crítico-libertadora** (Bossle; Prodócimo; Maldonado, 2023).

Após uma breve passagem para entender as forças que têm atuado para o estado das coisas como estão, da vida como ela tem sido para os oprimidos e esfarrapados do mundo, alguns indícios apontam para a potencialidade de uma Educação Libertadora. E, particularmente, talvez tenhamos elementos para a formulação e defesa, ainda que de modo preliminar neste momento, de uma Teoria Pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora, fundamentada na Educação Libertadora do Paulo Freire (Bossle, 2023, p. 61).

O termo *teoria pedagógica* trata dos conhecimentos fundamentais que servem de base teórico-metodológica para orientar educação libertadora de modo a fundamentar o conhecimento, “porque o processo de conscientização sobre as experiências existenciais em suas realidades, produz uma pedagogia particular que se constitui como uma pedagogia deles, estudantes, e não para eles” (Bossle, 2023, p. 62).

Segundo Bossle (2023) a partir de Paulo Freire a desmistificação da ciência é a superação de uma racionalidade dominante, sendo a Educação Física nas escolas, por meio das manifestações da cultura

⁹ O autor é citado como precursor dos primeiros escritos científicos apresentando a possibilidade de nova teoria curricular da Educação Física, no entanto, existem autores(as) com ricas contribuições versando sobre essa literatura curricular: Daniel Maldonado, Valdilene Nogueira, Elaine Prodócimo, Agostinho Rosas, Samara Barreto, Elisabete Freire, Renan Furtado, entre outros(as).

corporal, uma possibilidade de educação corporal fundamentada na libertação dos(as) próprios(as) estudantes, protagonistas da sua aprendizagem. A teoria pedagógica crítico-libertadora não tem por objetivo se opor “às relevantes teorizações pedagógicas crítico-emancipatória, crítico-superadora ou do currículo cultural, pelo contrário, se alinha na potencialidade de uma perspectiva crítica de Educação Física escolar” (Bossle, 2023, p. 63).

A pós-modernidade trouxe consigo as teorias chamadas pós-críticas. Nessa conjuntura, a Educação Física fortemente influenciada pelos estudos culturais e pelo multiculturalismo crítico, apresenta a teoria curricular **Educação Física Cultural** (Maldonado; Freire, 2022). Essa perspectiva sistematizada pelo professor Marcos Neira, com apoio do educador Mário Nunes e colaboradores(as), preconiza o protagonismo dos(as) discentes, planejamento participativo e difusão de temas e conteúdos que dialogam com a cultura dos(as) educandos(as), pois, segundo realidade e grupo social, esses(as) sujeitos vivenciam práticas corporais diferentes (Neira, 2019).

Amparado em aspectos ético-políticos, o currículo cultural possui como intenção “desmantelar os mecanismos que produzem e perpetuam modos de significar pejorativos atribuídos à brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte cultivados pelos grupos minoritários e aos seus representantes” (Neira, 2019, p. 63), não se preocupando com a performance motora dos(as) educandos(as) e sim no trato das diferenças que perfazem a escola e os(as) discentes inseridos(as) nela.

Explanadas as discussões curriculares em torno da Educação Física, almejamos esmiuçar como essas questões têm sido abordadas na rede estudada e de que modo os(as) educadores(as) iniciantes observam esses movimentos. Na proposta de Juazeiro do Norte para o currículo do componente constatamos sua construção democrática, fomentada por formação continuada com o coletivo de professores(as).

[...] com **a construção da proposta**, né, que foi, que **aconteceu durante a formação com a colaboração dos professores**, eu acredito que foi um ponto muito importante para nossa própria atuação [...] (Paulo Freire).

[...] e a proposta, o currículo traz coisas que a gente não tinha, como esportes de aventura, como a dança, a gente não tinha essa inserção da dança dentro da escola, eu particularmente nunca tive aula de dança na Educação Física e esse ano eu já fiz, a dança de salão, eu já apliquei que é do currículo da Educação Física do município de Juazeiro, eu estou atuando, a gente tá trabalhando hoje lutas também, lutas do Brasil que eu acho muito importante ser falado, por exemplo, eu cito aqui a capoeira que é uma luta, é uma dança que é de origem africana, que sofreu influência dos traços brasileiros, asiáticos, então, assim, **eu acho que o currículo é muito rico e dá brecha não só para gente fazer o que tá inserido lá, mas dá a possibilidade de você percorrer mais campos ainda [...] eu não tenho nenhuma crítica a fazer, principalmente quando eles dizem, na fala deles que você pode ser flexível** nesse currículo [...] (José de Alencar).

[...] existe um currículo que é repassado para gente enquanto forma anual, onde **traz sugestão de conteúdos, das práticas que podem ser sugeridas, não apresentam de forma obrigatória**, eu particularmente... é... não sigo à risca sempre tudo que está lá né, algumas coisas são aplicáveis em outros ambientes [...] (Ariano Suassuna).

[...] há um currículo e está sendo feito através de uma troca entre os profissionais, **foi construído o currículo juntamente com todos os profissionais**, ele vem sendo construído

todos os anos, mas todo ano nós temos uma linha para seguir, só que essa linha ela fica aberta ao professor, né, porque como eu falei muda a realidade de escola para escola, de bairro para bairro, de aluno para aluno, mas nós temos sim um norte que ele é construído (Castro Alves).

Tem sim um currículo na rede, é... feito de forma mensal, né, que **é encaminhado um documentozinho para que a gente possa avaliar, mas não é imposto, não tem que seguir aquilo ali, né**, então a gente avalia, pelo menos era como eu como fazia, né, avaliava e via se era viável e aí eu ia incluindo [...] e aí traz temas importantes como a questão do esporte voltado para a mulher, né, então todas essas questões que eu acho que são muito importantes de trabalhar sobre igualdade, sobre diversidade é contemplado, então acho que é um currículo bacana (Raquel de Queiroz).

Os(As) docentes avaliam como assertiva a constituição de um documento curricular baseado no respeito e colaboração coletiva com teor democrático, adaptável a cada realidade posta individualmente pelas escolas, assim como transparece construção robusta de possibilidades apontadas pelo professor José de Alencar, que também ressalta a importância de trabalhar temas outrora esquecidos em detrimento ao esporte, citando as danças, apesar de mencionar que: *“eu particularmente nunca tive aula de dança na Educação Física”*, reafirmando o processo de esportivização do ensino na Educação Física escolar que ocorreu após a ditadura cívico-militar iniciada em 1964.

A professora Raquel de Queiroz não participou da construção coletiva do currículo, por isso, se refere ao envio de um documento e destaca novamente que não havia imposição ou rigidez para o trato curricular nas escolas. Os professores Paulo Freire e Ariano Suassuna citam a influência recebida e ponderam que para docentes iniciantes é uma orientação crucial que traz os sentimentos de amparo e segurança por saber de qual ponto iniciar seu fazer docente e entender que há uma abertura ao novo, permitindo a troca, o diálogo para o enriquecimento mútuo.

[...] teve a formação no início desse ano (2023) que foi para construção da proposta político-pedagógica da Educação Física, é, da proposta curricular na verdade, da Educação Física, então, influencia bastante né, **você ali se sente amparado por saber que vai ter um documento a ser seguido, né**, você não vai chegar na escola para trabalhar e... vou trabalhar por conta [...] (Paulo Freire).

[...] porque assim ele me dá diversas opções, sabe? E tem um leque muito grande dentro de suas temáticas no decorrer dos meses e do ano, tem temática que eu posso trabalhar um mês, eu posso trabalhar dois meses, eu posso aprofundar mais ainda [...] (José de Alencar).

[...] a percepção que eu tenho dele é que ele é aberto, ele é proposto a mudanças, né, **ele escuta o que a gente enquanto profissionais de forma coletiva traz de propostas pra enriquecê-lo, para adaptá-lo** [...] (Ariano Suassuna).

Ao surgirem os primeiros estudos e pesquisas na temática do currículo em solo americano, havia uma vinculação dos aspectos curriculares com os econômicos. Nesse contexto, a escola era entendida como empresa ou fábrica, os(as) discentes seriam a matéria-prima, e o adulto (sujeito formado) o produto “acabado”. O papel do currículo seria “processar” o(a) educando(a) para transformá-los(as) no adulto “ideal”, com a intencionalidade de produzir mão de obra barata em ocupações profissionais do mercado. Desde as primeiras discussões sobre currículo, incluindo as etimológicas, já existia caráter mercadológico

na “formação” desses(as) cidadãos(ãs) da época, ferramenta para alcançar certos objetivos que entendiam a educação como meio de construção da “democracia” (Millen Neto, 2021).

Outro fator que precisamos desvelar é a íntima relação do campo curricular com a cultura, pois o currículo escolar (o Estado por meio de seus aparelhos ideológicos) comumente absorve conhecimentos ligados à cultura dominante, ou erudita, para serem repassados no interior das salas de aula, provocando perpetuação simbólica da valorização desses saberes em detrimento de outras manifestações culturais, ocorrendo o mesmo com as práticas corporais (objeto da Educação Física escolar) (Millen Neto, 2021).

O resultado é que, em média, as crianças e os jovens das classes dominantes têm muito mais chances de se tornarem bem-sucedidos em seus processos de escolarização. Por sua vez, os filhos das classes dominadas encaram regularmente o fracasso e ficam pelo caminho, com menos escolarização e menos capital cultural (Millen Neto, 2021, p. 21).

Tudo isso nos remete à importância de documentos curriculares na formação cidadã e à necessidade de constantemente analisarmos a quem servem esses artefatos, já que o currículo pode ser considerado um dos três pilares básicos da escolarização, pois se trata de mensagem a ser repassada aos(às) estudantes, a partir do conhecimento tido como válido para a Sociedade (Millen Neto, 2021).

Nesse cenário, muitos cursos para formação inicial mais recentes da Educação Física apresentam disciplina voltada à didática específica de determinada teoria curricular, possibilitando aos(às) futuros(as) docentes conhecerem, analisarem e refletirem sobre as diferentes perspectivas curriculares do componente, percebendo principalmente o tipo de sujeito que cada uma pretende formar (Maldonado; Freire, 2022).

Indo ao encontro dessas reflexões, os professores e a professora foram indagados sobre suas percepções acerca do currículo posto pela rede, para analisar que tipo de sujeito esse documento pretende formar. As respostas evidenciam que no entendimento dos(as) docentes trata-se de proposta curricular apta a formar cidadãos com uma educação corporal.

[...] como é o primeiro ano, né, que essa proposta foi construída, na hora a gente achou que estava ok, mais aí quando a gente vai para prática de fato a gente enxerga que precisa fazer alguns ajustes [...] mas pensando na formação do indivíduo, né, que vai tá vivenciando aquelas aulas, eu acho que ela ficou bem diversificada, né, e **proporciona ali a partir das aulas de Educação Física a formação de um sujeito com uma boa base, eu vou dizer base motora, mas com uma boa base de vivências, né, corporais** [...] (Paulo Freire).

[...] quando eu coloco você para estudar as culturas regionais, quando o currículo fala de jogos e brincadeiras africanas, de jogos e brincadeiras do Sudeste, do Centro-oeste e coloca você para trabalhar e conhecer a população, sabe? [...] **eu acho que a gente forma através desse currículo pessoas críticas, autônomas e capazes de contribuir para formação da nossa sociedade** (José de Alencar).

Um tipo de aluno reflexivo, autocrítico é... um aluno que saiba, é, quais valores aquela prática ela está trazendo para vida dele e refletir sobre aquilo que é passado pelo professor que nesse processo é um facilitador, traz também uma questão [...] de questionar, **uma prática questionadora**, de pegar aquela informação e será que de fato é isso mesmo que acontece? **Então o currículo ele traz essa facilitação para que o aluno possa ter uma visão ampla daquilo que está sendo passado e com que ele possa amadurecer de forma completa, né, quando a gente fala de aspectos cognitivos, sociais, motores** trazendo essa plenitude no processo de formação deles (Ariano Suassuna).

[...] nosso currículo, né, **ele pretende formar um cidadão, como que eu posso dizer? Consciente, consciente de si, consciente do seu corpo, das suas necessidades**, do seu potencial, seja ele atlético ou intelectual, ou os dois juntos, **então essa formação do cidadão ela se dá diretamente através de valores que as práticas, não só esportivas, mas do exercício em si, eles trazem para a gente né, um sujeito que aprende a perder, ele sabe como perder e a respeitar o colega a seguir as regras** no processo da escola e da vida também, então ele influencia diretamente na **formação de um bom cidadão**, que eu considero um bom cidadão [...] (Castro Alves).

Um sujeito crítico, um sujeito respeitoso é... realmente é para que a gente, se realmente tiver acolhimento dentro da unidade escolar, **é um currículo que dá para fazer uma certa diferença na comunidade** (Raquel de Queiroz).

O professorado entende o currículo posto como uma ferramenta apta a trazer transformação social e formação cidadã com características críticas, reflexivas, autônoma, autocrítica, madura cognitivamente e socialmente, consciente e respeitosa, ou seja, repleta de valores sociais importantes à construção em sociedade democrática.

No entanto, o professor José de Alencar cita que essa proposta tem por modelo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), algo que nos chamou atenção pelo acesso às diversas críticas feitas por pesquisadores(as) e professores(as) em torno do documento nacional.

[...] há uma proposta elaborada e é uma proposta que é gigantesca, que é muito, ela tem vários pontos e ela tem um modelo que a Base Nacional Comum Curricular produz, claro que tem várias alterações lá e que esse currículo também deixa, a Secretaria de Educação já deixou bem claro que ela tem essa proposta, ela tem esse currículo, mas que a gente pode navegar dentro desse currículo e fazer algumas alterações também que esteja, lógico, dentro do entendimento, do planejamento político-pedagógico da rede (José de Alencar).

Questionamos se realmente a BNCC visa formar sujeitos críticos. Na Educação Física escolar muitos estudos criticam veementemente tal currículo nacional (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020; Jucá, Maldonado, Barreto, 2023; Neira, 2018), mas a proposta curricular de Juazeiro do Norte segue esse parâmetro e é valorizada pelo professorado. Assim, optamos por analisar criticamente o documento e constatamos elementos de aproximação com os debates críticos da área, como os descritos nas unidades temáticas Cultura Corporal ao longo dos anos (6º ao 9º): ginástica, brincadeiras e jogos, esportes, lutas, dança e práticas corporais de aventura, embora haja hegemonia do esporte no currículo.

Há também indícios de discussões críticas, como observamos nos seguintes trechos: “identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes”, competência do currículo nacional referente ao objeto do conhecimento: jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileiras e indígenas. Ademais, aparece na proposta a relevância de “reconhecer as práticas corporais como elementos construtivos de identidade cultural dos povos e grupos (afro-brasileiro, indígenas)” (Juazeiro do Norte, 2023, p. 1).

Competências específicas – a) discutir, debater temas diversos que perpassam as relações socioculturais que difundem aspectos do sistema capitalista, midiático, desportivo e da

cultura Afro-brasileira com objetivo de refletir sobre os vários preconceitos raciais presentes na sociedade e de maneira mais intrínseca no meio esportivo; b) influência das competições de lutas veiculadas pela mídia; c) influência dos jogos eletrônicos no sedentarismo, relação com consumo, mídia e dependência tecnológica; d) estética, genética, mídia, alimentação saudável, etc. (Juazeiro do Norte, 2023, p. 3-10).

A forma como o currículo apresenta os termos sedentarismo e alimentação saudável nos remete a discussões acríticas postas pela teoria curricular da aptidão física/saúde renovada, pois faltam elementos que problematizem todas as questões políticas e sociais que envolvem as condições de trabalho e, conseqüentemente, de alimentação e o estilo de vida sedentário. Nesse cenário, precisamos analisar como é possível aquele ou aquela que trabalha, muitas vezes mais de oito horas diárias para receber remunerações em torno de um salário-mínimo, com a necessidade de alimentar famílias com cinco ou mais pessoas, se preocupar com seu estilo de vida.

A formação inicial desses(as) docentes, ao que transparece, não conseguiu dar vazão a essas discussões para os(as) próprios(as) professores(as) perceberem as lacunas no documento curricular da rede e na BNCC, em alguns momentos “bem vista” pelos(as) educadores(as). Assim, defendemos que tais premissas epistemológicas não podem formar cidadãos e cidadãs críticos(as), ou seja, mesmo que a formação inicial em algum momento apresente os elementos da cultura corporal e as teorias curriculares da Educação Física numa perspectiva politizada, há, contudo, confusão epistemológica pelos(as) professores(as), pois citam currículos acríticos como os da psicomotricidade e a própria saúde renovada como possíveis formadores de cidadãos que possam transformar uma realidade extremamente desigual e opressora.

Notamos que o currículo não segue totalmente as orientações da BNCC, mas traz apontamentos próprios do documento ao falar de **competências e habilidades** como proposto na Base. Portanto, a proposta curricular não defende que os(as) estudantes devam acessar os conhecimentos e saberes historicamente produzidos pela Humanidade para valorizar a diversidade e superar as desigualdades do sistema capitalista, trazendo proposições que superficializam esse debate.

Outro aspecto interessante, que destoa das orientações da BNCC: a proposta curricular de Juazeiro do Norte traz apontamentos e discussões em campo que denominam **temas oportunos**: História da Educação Física, mídia, preconceito, apostas esportivas, manipulação de resultados e doping (Juazeiro do Norte, 2023), ou seja, observamos que são outras configurações ansiadas pelos(as) professores(as), que mais uma vez se alinham com as problematizações da Educação Física e da Sociedade sob perspectiva crítica.

Em síntese, entendemos que os(as) educadores(as) afirmam ser o documento curricular, por eles(as) elaborado e utilizado, crítico, por ser amplo, robusto, valorizar as competências e habilidades e propor as unidades temáticas sem obrigar o(a) docente a seguir à risca tal orientação. Contudo, ao reexaminar o conceito *formação crítica* de Bracht e Almeida (2019, p. 3), observamos certa trivialidade no uso da palavra, pois “uma formação ‘crítica’ se tornou jargão recorrente em muitas políticas e programas

educativos”. Logo, ao que parece, o discurso sobre formar um cidadão crítico caiu também nesse mesmo jargão, faltando reflexão de como de fato seria tal formação.

É perceptível que falta aos docentes no início da carreira debate mais amplo para entendimento do que seria um currículo crítico, pois o documento não aponta premissas epistemológicas, finalidades educacionais, teorias curriculares da Educação Física e que tipo de sujeito pretende formar, fornecendo assim margem para escolha de qualquer opção nessas vertentes, inclusive de nenhuma, o que inibe qualquer caráter formativo que gere criticidade nos(as) educandos(as) sobre os saberes relacionados com as manifestações da cultura corporal.

ENTRADA NA CARREIRA DOCENTE, FORMAÇÃO CONTINUADA E O PLANEJAMENTO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM JUAZEIRO DO NORTE - CE

Uma profissão que lida com o ensino de conhecimentos diversos e o processo formativo de cidadãos, como é o caso da carreira docente, observa a necessidade de constante formação continuada do professorado que encara essas demandas, pois uma graduação é insuficiente para fornecer todos os aparatos necessários à atuação: logo, ao se deparar com a entrada no mundo do trabalho, é natural a possibilidade da inserção em eventos formativos propostos pelas redes de ensino municipais, estaduais e federal.

Por muito tempo vigorou o termo “capacitação” para se referir ao processo da formação continuada, embora tal propositura não defina bem essa problemática, pois vincula-se ao conceito de treinamento para aquisição de habilidades de ensino. Todavia, a formação de professores(as) é um *continuum*, não o oferecimento de “produtos acabados”, sendo compreendida como fase de um todo, produzindo o desenvolvimento docente (Conceição; Molina Neto, 2016). Com isso, o entendimento de capacitar para adquirir técnicas de ensino ao que parece se configura como algo fixo, imutável; todavia, trata-se de ação constante com a possibilidade e necessidade de mudanças de rumo, ou seja, um sistema não linear.

A formação docente tem se tornado, como explica André (2010), campo de estudos, pois, em sua essência, deve conter

a existência de um objeto de conhecimento próprio [...], o emprego de metodologias específicas nos estudos [...], uma comunidade de cientistas empenhados em códigos e práticas similares [...], integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa [...] e o reconhecimento da formação de professores como um elemento primordial na qualidade da educação (Wittizorecki; Molina Neto, 2015, p. 240-241).

Uma vez que a profissão docente não detém receituário mostrando o caminho a ser seguido pelos(as) educadores(as), em muitos casos as redes de ensino ofertam formações de cunho técnico agindo como bússola. Na Educação Física tem-se tornado comum a oferta de processos formativos que buscam instrumentalizar os(as) docentes tecnicamente para reprodução de conteúdos em suas salas de aula, principalmente quando o teor “formativo” tem foco esportivo (Conceição; Molina Neto, 2016).

Todavia, a importância da formação continuada para o exercício da docência em Educação Física tem sido evocada em alguns estudos (Conceição; Molina Neto, 2016; Kaefer; Bossle; Fonseca, 2016; Wittizorecki; Molina Neto, 2015) que vem contribuindo para a evolução e reflexão sobre essas ofertas, ressaltando a possibilidade de o(a) educador(a) continuar aprendendo e refletindo sobre sua práxis após a formação inicial.

Considerando essa relevância e a compreensão do tema como campo de estudo, indagamos aos(às) docentes colaboradores(as) dessa pesquisa se existem políticas para formação continuada em Educação Física na rede. As respostas evidenciaram o funcionamento e a sistematização dos encontros formativos:

[...] Ocorre, estava ocorrendo mensalmente, né, tinha meses era um mês sim outro não, às vezes acontecia meses consecutivos e só não agora nesse período de jogos que acaba que as terças de formação ficam destinadas para as atividades dos JEJUNOS (Paulo Freire).

Bom, atualmente existe sim essa formação continuada, ela ocorre mensalmente, é... algumas vezes, duas vezes por mês, mas *a priori* é uma vez durante o mês [...] (Ariano Suassuna).

Sim, existe formação continuada na rede, ela ocorre através das formações mensais, em que acontecem uma vez no mês na SEDUC ou em algum local que a SEDUC leva seus formadores ou convida algum professor para levar alguma temática pertinente naquele momento para os professores da rede (Castro Alves).

Existe formação continuada sim, é... ocorre de forma mensal, a de Educação Física não tinha todo mês, as outras áreas tinham, né (Raquel de Queiroz).

As redes de ensino que optam por desenvolver jogos estudantis em larga escala, como é o caso de Juazeiro do Norte, reafirmam as confusões entre currículo e formação continuada, pois os(as) professores(as) alegam ser o documento curricular da rede crítico e com valorização da cultura corporal, porém muitas formações se destinam a jogos estritamente competitivos. O próprio professor Paulo Freire também cita que durante o período dos JEJUNOS as formações são interrompidas para dar lugar às atividades dos jogos: muitos encontros com o professorado durante o ano contemplam esse viés, e quando não, são suprimidos para enfatizar a realização da competição esportiva “escolar”, deixando a desejar o processo formativo com foco nas práticas político-pedagógicas.

Nas falas notamos também pontos positivos na formação em Juazeiro do Norte, mencionados pelos(as) entrevistados(as), principalmente ao conhecerem novo contexto de trabalho. A continuidade da aprendizagem, reflexões e discussões por meio de formações é importante (Moro; Jung, 2022) mas, por vezes, ineficaz (Rocha, 2014). O fato é que na perspectiva analisada tem-se apresentado, de maneira geral, aliada do professorado iniciante.

[...] como eu falei **a formação foi uma coisa que ajudou muito durante, é... o processo de iniciação** [...] foi através das formações que a gente pôde ficar a par de várias problemáticas da rede, várias realidades diferentes, né [...] (Paulo Freire).

[...] eu enxerguei as **formações** que a gente teve e que a gente tem, né, de forma regular como uma boa estratégia para ir familiarizando os professores recém ingressados com a realidade do município, porque quando você junta vários professores num canto, o que a gente vai ter é relatos sobre a sua realidade, é, isso é fato já, então, durante as formações,

né, que a SEDUC organizava, quando tinha vários professores a gente podia **ouvir os relatos dos professores mais experientes e ver situações** [...] (Paulo Freire).

[...] **toda essa formação isso influencia sim no nosso aprendizado do dia a dia** porque ser professor é a gente estudar dia a dia para que a gente não caia de repente em desuso na verdade e fique aplicando sempre a mesma coisa, sabe? Sem mudar a maneira de você ensinar, sem mudar o jeito de você abordar o aluno e fazer com que ele tenha interesse em aprender a disciplina de Educação Física (José de Alencar).

[...] traz aí uma influência positiva, **traz algumas atualizações importantes na práxis pedagógica, traz possibilidades**, ela apresentou durante o ano de 2023, falando particular, algumas modalidades que eu não conhecia, né, a gente que é professor a gente está em constante processo de formação e **esse processo ele foi enriquecido à medida que a gente vai interagindo com outros profissionais de outras IES, de outras instituições de ensino superior** e tudo isso enriquece, traz novos conteúdos, traz novas possibilidades, novas formas de adaptar, é... diversas situações frente à realidade que a gente encontra nas escolas atualmente (Ariano Suassuna).

Eu percebo através da atualização, como eu falei os professores a todo momento eles estão pesquisando e trocando informações e mudando o seu planejamento, né, então **quando a gente se reúne em formações a gente acaba vendo muitas ideias novas de realidades diferentes da nossa, isso abre a nossa mente para outras coisas e instiga a pesquisar sobre outros temas ou se aprofundar em determinados temas que às vezes a gente não tem tanto domínio** e por isso que eu considero uma influência muito positiva nas formações da rede (Castro Alves).

[...] tem sim a influência porque **sempre aborda temas importantes**, mas não era algo assim que tivesse assim uma influência fortíssima porque era pouco, eu acho pouco ainda a formação continuada que é ofertada para área de Educação Física, mas tinha sua influência (Raquel de Queiroz).

A formação continuada se mostra um locus apto ao compartilhamento de realidades distintas, experiências profissionais exitosas e a socialização de possibilidades para resolução de problemas do cotidiano laboral de docentes (Melo, 2023).

Assim, para os professores e a professora, existe influência positiva dos momentos formativos em sua trajetória profissional inicial. Paulo Freire relata ter percebido problemas crônicos na rede a partir dos encontros com outros(as) professores(as) atuando nas demais escolas de Juazeiro do Norte, assim como familiarização com a realidade até pouco tempo desconhecida. Já o professor Ariano Suassuna exalta a ideia de socialização de “atualizações” pedagógicas a partir de parcerias com universidades que por vezes conduzem os momentos formativos, com possibilidades para a práxis pedagógica do professorado.

A chance de encontros com os pares é nitidamente bem avaliada pelos(as) entrevistados(as), pela abordagem de questões importantes ao fazer docente; mas ideias expostas em contextos diferentes é o que instiga os(as) professores(as) a prosseguirem seu trabalho, pois percebem os problemas enfrentados em suas unidades escolares se repetirem na rede, intercambiando experiências exitosas com temáticas diversas que estimulam a pesquisar mais e buscar aplicar diversificados conteúdos em seu fazer docente.

O professor José de Alencar relata desconhecer a política formativa da rede, pois tem apenas 10 meses de atuação (época em que foi entrevistado) e atribui a esse pouco tempo a falta de conhecimento sobre o tema. O educador afirma ainda que não pôde comparecer por doença a duas formações propostas

pela SME, embora considere essas atividades decisivas ao aprendizado e desenvolvimento profissional. Constatase que os(as) docentes de Educação Física que iniciaram suas trajetórias em Juazeiro do Norte foram estimulados(as) e inseridos(as) em contextos formativos, aos quais avaliam positivamente pelas temáticas, parcerias, socialização da realidade da rede e de práticas bem-sucedidas.

Do mesmo modo que a formação continuada, outro elemento crucial à profissão docente é o planejamento constante de suas aulas, pois “no contexto escolar, o professor de Educação Física elabora, organiza e conduz sua prática pedagógica, considerando elementos como planejamentos, conteúdos, estratégias de ensino e de avaliação” (Martins; Nascimento; Sacramento, 2024, p. 1). Dentre as ações próprias da atuação profissional, planejar as aulas requer “escolha” prévia de conteúdos, objetivos a serem alcançados, recursos didáticos, estratégias metodológicas de ensino e avaliação.

O planejamento é um dos elementos da prática político-pedagógica, pois tal trabalho inclui previsão e organização das atividades didáticas diante dos objetivos propostos para o ensino de um componente curricular (Tullio; Maciel, 2020). Na Educação Física escolar esse processo possui suas especificidades, pois por muito tempo houve divergência entre o professorado da área e a cultura da escola, que historicamente operou com base na escrita e, na contramão, os(as) professores(as) de Educação Física valorizam a linguagem corporal. Molina Neto (1997) aponta que os(as) educadores(as) consideravam a ação de fazer planos escritos pouco necessária, postura pode ter sido um dos vários motivos que levaram à desvalorização do componente curricular na educação básica.

Em Juazeiro do Norte o planejamento é sistematizado segundo a lei 5.093, de 29 de outubro de 2020, denominada de planejamento ou hora-atividade, devendo ocorrer da seguinte forma:

I - 50% (cinquenta por cento) das horas serão destinadas ao planejamento individual e coletivo integralmente dentro da unidade escolar, e/ou em locais destinados às formações continuadas compreendendo a 1ª e 3ª semana de cada mês; II - 50% (cinquenta por cento) das horas serão destinadas ao planejamento individual e a outras atividades pedagógicas, em local de livre escolha do professor, compreendendo a 2ª e 4ª semana de cada mês (Juazeiro do Norte, 2021).

Segundo a portaria de lotação, esse planejamento dos(as) professores(as) de Educação Física é sistematizado a partir da área do conhecimento, sendo as disciplinas de Linguagens alocadas nas terças-feiras de cada mês, ou seja, os(as) docentes devem planejar duas terças-feiras (1ª e 3ª semana) obrigatoriamente na escola e as outras (2ª e 4ª semana) no local que desejarem, em sua totalidade optando pelo planejamento em suas residências.

Intrínseco ao ato de ensinar, o planejamento docente torna-se um dos desafios no início da profissionalização, podendo ser realizado de maneira individual ou coletiva. Para tanto, buscamos entender como compreendem os(as) professores(as) esse processo e a rede estudada lida com esse segmento na vida profissional desses(as) educadores(as) que estão “aprendendo” a planejar suas aulas.

Visto que os(as) docentes afirmam ter apoio dos(as) colegas professores(as) com mais experiência na profissão e que a própria legislação do município estudado estrutura o tempo para o planejamento

docente, indagamos como acontece esse processo e se existem trocas de saberes em diálogos e estudos conjuntos no momento de planejar.

[...] a gente não faz esse planejamento conjunto, até poque o horário de planejamento acaba sendo diferente, mas no fundamental I [...] já no fundamental II eu estou com sétimo (7º ano), oitavo (8º ano) e nono (9º ano), [...] o professor que estava no sexto (6º ano) ele trabalhava dentro da proposta do município, né, e a gente fazia, e uma turma de nono ano que ele tinha à tarde a gente conseguia, [...] com ele eu conseguia fazer o planejamento de forma conjunta porque era, ele ia no mesmo horário, né, e ai eu conseguia passar, compartilhar material, a gente dividia, eu dizia como eu estava trabalhando determinado conteúdo, então acontecia esse planejamento [...] (Paulo Freire).

[...] como são quatro instituições, então invariavelmente a gente se junta, um ou outro professor de Educação Física, mas como a gente tem uma base, a gente tem uma proposta do município de Juazeiro do Norte que já vem toda elencada, então às vezes eu gosto muito de seguir a proposta, sabe? Só que quando a gente está na mesma instituição onde tem vários professores de Educação Física trabalhando naquela instituição aí a gente consegue sentar, para gente conversar e saber o que é que o outro tá aplicando e como é que o outro aplica, sabe? Qual o conteúdo que tá, se é condizente com a proposta ou não, do município, se tá na BNCC ou não, entendeu? Então eu acho que há uma interrelação que é bem próxima aqui no município dos professores de Educação Física, inclusive a gente troca mensagens, professores que atuam em outras escolas, a gente troca conteúdo, [...] a gente troca apostila, então eu acho que isso acaba gerando uma cadeia dentro do município, essa troca (José de Alencar).

[...] durante o processo de planejamento que a gente tem é reservado, né, porém isso é parcial, o planejamento pelo menos aqui nessa escola /.../ eu sento junto com a professora, embora muitas vezes as nossas aulas, elas diferem um pouco da forma de serem aplicadas e na outra escola particularmente não me junto com o outro professor para fazer essa formação das aulas até porque são ciclos diferentes, ele trabalha no ciclo um (I), eu já estou no ciclo dois (II), então é outro público [...] (Ariano Suassuna).

[...] o planejamento ele deixa a desejar porque o nosso planejamento não é de forma conjunta, não, nós não planejamos conjuntamente. [...] cada um tem seu planejamento, digamos assim eu atuo nos sétimos anos (7º anos) e o outro professor está lá no sexto (6º ano), sexto não, digamos nono ano (9º ano), nós não planejamos juntos, tem grupos que planejam juntos sexto e sétimo, porém a gente não se reúne, tem algumas trocas de atividades, de práticas, mas o seguir uma mesma linha, não é seguido (Castro Alves).

[...] em relação ao planejamento durante o período que eu estive como professora de Educação Física nós nunca tivemos esse planejamento de forma conjunta, não para planejar aula, existe o planejamento que é ministrado pelo núcleo gestor da escola, né, pelos coordenadores que ali todo mundo está junto, né, mas ali eu não chamo de planejamento, eu chamo de reunião pedagógica [...] o planejamento por área a gente sempre fazia sozinho, cada um fazia o seu, a gente não tinha aquele planejamento (Raquel de Queiroz).

O que podemos constatar é que em sua maioria os(as) docentes alegam que não realizam o planejamento de suas aulas de modo coletivo e entendem que essa realidade deixa a desejar, pois como enfatizado pelos professores Paulo Freire e José de Alencar, quando esse ato de planejar acontece, acarreta numa familiarização com as temáticas trabalhadas de maneira uniforme (o contrário é verdadeiro, pois o professor Castro Alves alega que pela inexistência do planejamento coletivo, “não se segue uma mesma linha”) do mesmo modo que permite a socialização de materiais didáticos e aprendizado metodológico a

partir da exploração de como o outro ensina. Portanto, é compreensível que esse movimento proposto coletivamente colabora com o desenvolvimento profissional docente em início de carreira.

Outro fator preocupante é o fato de os professores Paulo Freire e Ariano Suassuna alegarem não conseguirem sentar-se para planejar com os pares nas escolas por incompatibilidade de horários e atuação em “ciclos diferentes”; todavia, apesar de serem séries/anos diversificados, é fundamental o planejamento contínuo, inexistente motivo plausível para o não planejar, ao contrário, faz-se necessário pensar as aulas ao longo de um ciclo de escolarização completo (anos iniciais do ensino fundamental, por exemplo), até para prevenir repetições de conteúdos.

O trabalho coletivo na perspectiva de Bossle e Molina Neto (2009) e Bossle, Molina Neto e Wittizorecki (2013) abrange a cadeia organizacional de todos(as) os(as) atores e atrizes que fazem a escola pública da educação básica: equipe diretiva, docentes, estudantes, pais e funcionários(as); todavia, ao abordarmos esse trabalho enfocando o planejamento docente segundo entendimento de coletividade, referimo-nos ao professorado e sua função e necessidade de planejar entre educadores(as) suas aulas e a essa particularidade do fazer docente.

Nesse contexto, destacamos que a cultura de desvalorização da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório por muito tempo inibiu ações básicas de docentes e escolas, como elaboração de planos de ensino para o componente, gerando certa “autonomia” docente e conseqüente isolamento do professorado da disciplina (Bossle; Molina Neto; Wittizorecki, 2013).

Isso porque “o trabalho coletivo na condição de pressuposto de uma proposta crítica pode estar encontrando resistências ou facilidades em ambientes mais ou menos férteis para sua construção” (Bossle; Molina Neto; Wittizorecki, 2013, p. 411). Ou seja, na rede de ensino de Juazeiro do Norte, especificamente das escolas em que estão alocados(as) os(as) professores(as) iniciantes, eles(as) têm encontrado barreiras e dificuldades para a construção coletiva do planejar. Contudo, estudo de Nunes *et al.* (2017) evidenciou crescente número de pesquisas na vertente do planejamento denominado participativo.

Algo que nos chama atenção é que os(as) autores(as) fazem um resgate importante. Assim, tal ideia ou conceito não é novo, pois a formação crítica de professores(as) e pesquisadores(as) influenciados(as) pelo movimento renovador já era considerada necessária ao planejamento coletivo e/ou participativo. Assim, Fabiano Bossle em 1996 já publicizava artigos que abordavam o tema, evidenciando que a Educação Física escolar continua firme ao enfatizar ideias colocadas por pesquisadores(as) críticos(as) que revolucionaram o campo do conhecimento (Bossle; Molina Neto, 2009). Isso revela resistência aos discursos que desvalorizam e tentam escantear a Educação Física na escola.

A organização escolar democrática é responsável pela construção de propostas pedagógicas de ensino, e essa cultura já está posta. Entendemos que falta à Educação Física escolar, por meio dos(as) seus(suas) docentes, se fazer mais presente nessas construções para “anexar suas digitais críticas” de modo que o trabalho coletivo, resultado dos vários projetos da escola e planos de ensino dos diversos componentes curriculares, garanta também a interdisciplinaridade, superando identidade demarcada pela

exclusão, desvalorização, inferiorização e distanciamento de um planejamento inspirado no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição na qual está inserida (Bossle; Molina Neto, 2009).

Perceber-se coletivamente na realização do planejamento enquanto instrumento pedagógico é extremamente positivo, todavia, os estudos têm demonstrado ainda haver certa problemática no entendimento e efetivação da construção coletiva das questões pertinentes à interdisciplinaridade, aos aspectos sociopolíticos dos(as) discentes e, por que não dizer, do ato de planejar entre educadores(as). É imprescindível “pensar no planejamento a partir de sua capacidade de promover mudanças” proporcionando meios de refletir e agir de modo “a continuar investindo nesta temática” (Nunes *et al.*, 2017, p. 291).

Ou seja, o planejamento participativo, por exemplo, fruto da continuidade desses investimentos, permitiu alternativas que descentralizam da figura do(a) professor(a) as escolhas de quais conhecimentos devem e podem ser adotados para sua tematização com os(as) estudantes, fazendo deles e delas agentes ativos, participantes no planejamento docente buscando contemplar em muitos casos as questões próprias da cultura cotidiana na qual estão inseridos(as), possibilitando que os saberes, ora marginalizados, adentrem as portas das escolas brasileiras.

A vinculação do ato de planejar segundo as políticas curriculares nacionais e locais é mais um aspecto importante de ser problematizado, pois a exploração de documentos orientadores não constitui o planejamento em sua totalidade; logo, a análise puramente desses documentos não deixará evidente como, quando e por qual motivo ensinar determinados temas, trilhar objetivos, sistematizar métodos de avaliação e pensar em todos os outros parâmetros que exigem o planejamento docente, mesmo reconhecendo a influência das orientações curriculares nacionais em todas as questões que envolvem a docência.

Enfim, percebemos na política formativa continuada um consenso entre os(as) docentes em uma avaliação positiva, embora esse processo formativo deixe a desejar quanto a adotar discussões e reflexões mais críticas, principalmente sobre perspectivas curriculares mais politizadas da Educação Física (currículos crítico-superador, emancipatório, libertador e cultural). O planejamento na rede acontece, mas em parte, e sem teor coletivo, deixando os(as) professores(as) em início de carreira escassos de contato com os pares com mais experiência profissional, aspecto esse mal avaliado pelos(as) entrevistados(as).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange aos aspectos curriculares a rede ensino de Juazeiro do Norte ainda caminha a passos lentos para chegar a debates mais críticos na Educação Física escolar, pois a cultura curricular posta ainda flerta muito com o esportivismo e a aptidão física, provavelmente muito influenciada pela recente expansão da reforma curricular nacional por meio da BNCC.

Percebemos também que os(as) docentes valorizam as políticas para formação continuada de Juazeiro do Norte, assim como enfatizam a existência de um processo democrático na construção curricular

do componente Educação Física na referida rede municipal; contudo, fazem fortes críticas à forma como é realizado o planejamento em suas respectivas unidades escolares, alegando que tem faltado o caráter coletivo no ato de planejar, minando as possibilidades de aprendizado mediante contribuições de colegas educadores(as) mais experientes e da interdisciplinaridade.

A continuidade de estudos científicos com foco na carreira docente e o modo como os(as) educadores(as) têm encarado a introdução no ambiente educacional são extremamente necessários. Pesquisas sobre o acolhimento contribuirão para esses processos com problematização e reflexão pelos municípios, estados e União, instâncias responsáveis pela inserção profissional docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8075>. Acesso em: 25 out. 2025.
- BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7024>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 05 de set. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015.
- 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, 1996. Seção 1.
- BOSSLE, Fabiano. Algumas notas para a constituição de uma teoria pedagógica crítico-libertadora da educação física (escolar): corpo do oprimido/corpo consciente/onto-episteme. In: BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023. p. 52-78.
- BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 03, p. 89-107, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.6877>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/6877>. Acesso em: 15 out. 2025.
- BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Trabalho docente coletivo na educação física escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16905>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/16905>. Acesso em: 05 set. 2025.
- BOSSLE, Fabiano; PRODÓCIMO, Elaine; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. 1. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023.
- BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felpe Quintão de. Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25068, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/96196>. Acesso em: 05 set. 2025.
- BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in**

Psychology, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2159676X.2019.1628806>. Acesso em: 15 out. 2025.

CAMPANHOLI, Carolini Aparecida Oliveira; HEROLD JUNIOR, Carlos. A motivação para a escolha da carreira docente e acadêmica dos professores do curso de licenciatura em educação física da UEL. *In*: CONGRESSO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 11., 2023. **Anais [...]** Londrina: UEL, 2023. p. 1-15.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; MOLINA NETO, Vicente. Formação e prática educativa do professor de educação física: o início da docência sob olhar da pedagogia crítica. *In*: CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; FRASSON, Jéssica Serafim. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 23-44.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. 2 ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 31-62.

JUAZEIRO DO NORTE. **Portaria nº 065/2021/SEDUC/PJN**, de 10 de dezembro de 2021. Dispõe sobre as normas de lotação para servidores públicos da secretaria de educação e rede municipal de ensino do município de Juazeiro do Norte e adota outras providências. Juazeiro do Norte: Secretaria de Educação, 2021.

JUAZEIRO DO NORTE. **Proposta curricular de ensino em educação física**. Juazeiro do Norte: Secretaria de Educação, 2023.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura, Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 01-17, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e93798>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/93798>. Acesso em: 5 set. 2025.

KAEFER, Rita de Cássia Lindner; BOSSLE, Fabiano; FONSECA, Denise Grosso da. “Quando cada caso não é um caso” e quando cada caso é um caso: um estudo de casos etnográficos com professores de educação física iniciantes da rede de ensino de Novo Hamburgo/RS. *In*: CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; FRASSON, Jéssica Serafim. **Textos e contextos sobre o trabalho do professor de educação física no início da docência**. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 149-180.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

MALDONADO, Daniel Teixeira. **A vida nas escolas: por uma prática político-pedagógica crítica na Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. Produção Curricular na área de Educação Física: possíveis apontamentos de uma virada epistemológica no cotidiano escolar. *In*: FREIRE, Elisabete dos Santos, *et al.*, **Saberes de professoras e professores de educação física: docência, pesquisa e o currículo em ação**. Curitiba: CRV, 2022. p. 38-56.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Do “rola a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física**: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público. Curitiba: CRV, 2017.

MARTINS, Alessandra Catarina; NASCIMENTO, Raquel Krapp; SACRAMENTO, Amanda Coelho do; FOLLE, Alexandra. Prática pedagógica em Educação Física na rede federal: planejamento e conteúdos de ensino. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-30, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644474433>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/74433>. Acesso em: 05 set. 2025.

MELO, Phellipe Froes. **Formação continuada de professores de educação física em Manaus/AM**: Relato de uma pesquisa-ação. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Universidade Federal Do Amazonas – UFAM, 2023.

MILLEN NETO, Álvaro Rego. **Ciclo de políticas, currículo e educação física**. Curitiba: CRV, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2365>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2365>. Acesso em: 15 out. 2025.

MORO, Valderesa; JUNG, Hildegard. A contribuição da formação continuada na (re)construção de saberes docentes. **Educación**, [S.l.], v. 41, n. 61, p. 77-92, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.004>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/7178/717876078004/html/>. Acesso em: 05 set. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub>. Acesso em: 05 set. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

NÓVOA, António. **Escolas e professores proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Luciana de Oliveira; FONSECA, Denise Grosso da; BOSSLE, Cibele Biehl; BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino e Educação Física: uma revisão de literatura em periódicos nacionais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 280-294, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p280> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p280>. Acesso em: 5 set. 2025.

ROCHA, Leandro Oliveira. **A política pública de formação de professores na prática pedagógica do professor iniciante de educação física do município de Lajeado**. 2014. 241 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v18i2.32504>.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOARES, Carmem Lúcia; TAFFAREL, Celi; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Formação de professores de educação física: diretrizes para a formação unificada. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 95-133, 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/010283085726>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726>. Acesso em: 05 set. 2025.

TULLIO, Maria Isabel; MACIEL, Maria Elganei. Planejamento nas aulas de educação física escolar. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, Ponta Grossa, v. 4, p. 166 - 181, 2020.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; MOLINA NETO, Vicente. Formação de professores de educação física + humana(s). *In*: STIGGER, Marco Paulo. **Educação física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. p. 237-246.

Submetido: 12/09/2025

Correções: 21/10/2025

Aceite Final: 25/10/2025